

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**НАУЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ:
ИДЕИ, ПЕРСПЕКТИВЫ,
НАПРАВЛЕНИЯ**

*МАТЕРИАЛЫ X ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ
И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ*

г. Армавир, 14 апреля 2022 года

Армавир
АГПУ
2022

УДК 378:373.2:373.3
ББК 74.58
Н 34

Научный редактор:

Л.Г. Лисицкая – доктор филологических наук,
профессор кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Ответственные редакторы:

Н.В. Фоменко – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

В.Ю. Богданова – преподаватель кафедры педагогики и технологий
дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Н 34

Научная компетентность молодых учёных: идеи, перспективы, направления : материалы X Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных (г. Армавир, 14 апреля 2022 года) / научный редактор Л. Г. Лисицкая ; ответственные редакторы: Н. В. Фоменко, В. Ю. Богданова. – Армавир : РИО АГПУ, 2022. – 194 с.

ISBN 978-5-89971-902-8

Факультет дошкольного и начального образования АГПУ, кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования провели X Всероссийскую научно-практическую очно-заочную студенческую конференцию «Научная компетентность молодых учёных: идеи, перспективы, направления», результатом которой стал сборник научных статей.

Цель конференции: привлечение студентов к научно-исследовательской работе (НИРС), содействие полному раскрытию способностей студентов в области научной деятельности и развитию научно-исследовательской работы студентов.

В центре рассматриваемых вопросов были современные психолого-педагогические и филологические технологии, информационно-коммуникативные технологии, современные технологии в начальном и дошкольном образовании в свете требований новых Федеральных государственных образовательных стандартов ДОО и НОО.

УДК 378:373.2:373.3
ББК 74.58

ISBN 978-5-89971-902-8

© Авторы статей, 2022
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Андреева Д.С., Якунина А.А. Игровые технологии, способствующие выявлению лидерских качеств детей дошкольного возраста	6
Антоний Е.С. Проблема педагогического сопровождения семьи, воспитывающей детей дошкольного возраста	9
Антонова У.П., Чернышова Ю.А. Формирование презентационных умений младших школьников в процессе проектной деятельности	11
Богданова В.Ю., Рогова З.Д. Описание существующего опыта обучения выразительному чтению младших школьников	14
Богданова В.Ю. Постановка учебной задачи как подструктурный компонент современного урока в начальной школе	19
Вертейкина А.В., Бутенко Н.А. Технология «Интерактивный гексагон» как средство формирования критического мышления детей младшего школьного возраста	22
Герасимова С.Е. Особенности составления проектов различных видов в деятельности педагога	24
Гераскина О.Ю. Деятельность дошкольной образовательной организации по психолого-педагогическому просвещению родителей воспитанников	25
Гречко О.В. Организационные основы дошкольной подготовки в современной организации	29
Григорян Л.Г. Методическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности в детском саду	31
Давыдова Е.В. Самообразование как фактор профессионально-личностного развития педагога	36
Давыдова Н.А. Роль пословиц и поговорок в жизни современного человека	39
Деревянченко В.Ю. Развитие координации движения у детей старшего дошкольного возраста посредством использования комплекса игр-эстафет	41
Есоян А.Ю. Подходы к определению сущности управленческой культуры современного руководителя дошкольной образовательной организации	47
Ивакина Е.В. Организация коллективно-творческой деятельности детей в процессе ознакомления с народным декоративно-прикладным искусством Кубани	51
Иванова Г.С. Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации: к определению понятия	55
Иванченко Т.И. Формирование функциональной грамотности в начальной школе	59
Извекова М.К. Культура устной молодежной речи	62
Ильинова И.В. Формирование представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников в проектной деятельности	64
Корниенко В.Н. Робототехника и LEGO-конструирование в ДОУ	67

Куракина О.А. Формирование функциональной грамотности на уроках литературного чтения в начальных классах	70
Лалаян С.А. Особенности художественно-эстетического развития дошкольников: теоретические подходы, целевые ориентиры	72
Лебедева Е.Н. Настольно-печатные игры как средство развития мышления детей	76
Лепетан С.Ю. Методы развития эстетического вкуса младших школьников на уроках литературного чтения	79
Марьянова Н.Н. Профессиональная субъектность как необходимое условие развития персональной компетентности менеджера образовательной организации	85
Михаелян С.Г., Богданова В.Ю. Технология творческого чтения как средство развития читательской компетентности младших школьников	88
Момонтова А.Ю. Теоретический анализ проблемы формирования креативности младших школьников	91
Нестеренко М.Н. Влияние сказок на развитие нравственности детей младшего школьного возраста	94
Николаенко Я.А. Коммуникативный аспект культуры речи как высшая степень владения русским языком	96
Павленко И.В., Ефремова М.Г. Литературное образование как условие воспитания эстетической культуры младших школьников	98
Павленко И.В., Ефремова М.Г. Сущность воспитания эстетической культуры младших школьников в условиях литературного образования	102
Павленко И.В., Редокашина О.В. Структура, критерии и уровни самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения	106
Павленко И.В., Редокашина О.В. Сущность самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения	110
Павленко Л.Т. Принципы методического обеспечения профессионально-личностного роста воспитателя	113
Петрова Д.Б., Овчаренко Е.Н. Современные способы словообразования: окказионализмы и языковая игра	116
Пиджоян Д.К. Изучение лексики в начальной школе	118
Платонова А.Ю. Особенности развития лидерских качеств в дошкольном возрасте	120
Пономарева Е.В. Чистота речи как показатель речевой культуры человека	123
Радионова О.С. Использование лэпбука «Мир профессий» как средства развития речи детей старшего дошкольного возраста	126
Решетова А.А. Психологическая характеристика детей с задержкой психического развития	128
Решетова А.А. Системогенез учебной деятельности младшего школьника	131
Ротькина А.А. Особенности организации проектной деятельности младших школьников на уроках музыки	133

Салькова В.А. Совершенствование профессиональных компетенций воспитателя детского сада в области развития речи дошкольников в процессе методической работы в детском саду	137
Ситникова Л.А., Артемова А.О. Причины лексических заимствований в современном русском языке	140
Соколова Н.В. Творческая деятельность обучающихся по естествознанию в начальной школе	143
Стешенко Д.С., Аванесов В.С., Стешенко И.А. Адаптивная физическая культура для детей с детским церебральным параличом	144
Стурова А.В. Проблема речевого этикета в современном мире	147
Тубальцева Е.А. Подходы к математическому развитию детей дошкольного возраста	150
Тупичкина Е.А., Санина М.В. Проблема сопровождения профессиональной деятельности воспитателей в организации дошкольного образования	153
Украинская А.В. Педагогическое просвещение родителей в вопросах художественно-эстетического развития дошкольников посредством социальных сетей и мессенджеров	157
Хроян И.В. Эффективное использование интерактивной доски на уроках математики в начальной школе	160
Цулая И.В. Фразеология как средство экспрессивности русского языка	164
Чуб С.Д. Особенности отношений в семьях повторного брака	166
Чупилина Е.А. Речевые разминки как средство обогащения словарного запаса младших школьников	169
Шашкова А.С., Вотченко М.С. Лексика и фразеология кубанского диалекта	173
Шибкова И.В. Развитие речи младших школьников при обучении сочинению-миниатюре	175
Шитова Е.С. Методика использования информационных технологий на занятиях изобразительным искусством	177
Ярмоленко Н.С., Богданова В.Ю. Анализ существующего опыта работы по проблеме использования творческих видов работ на уроках чтения	180
Гурова Е.А. Самобытная российская цивилизация	187
Сведения об авторах	190



ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ВЫЯВЛЕНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В работе были изучены утверждения разных деятелей, изучающих развитие лидерских качеств детей дошкольного возраста. На основе исследуемого материала был составлен теоретический материал и конспект сюжетно-ролевой игры, направленный на развитие лидерского потенциала у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Методы и приемы, указанные в конспекте, будут апробироваться в работе с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, старший дошкольный возраст, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры.

На протяжении всей человеческой истории среди людей выделялись личности, обладающие способностью направлять и вести за собой своих последователей. Человек, владеющий такой способностью, является лидером.

Лидер (от англ. *leader* – ведущий, первый, идущий впереди) – лицо в какой-либо команде, пользующееся признанным авторитетом, обладающее влиянием, которое проявляется как управляющие действия. Личность, играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе [1]. То есть, лидером группы могут стать только те личности, что способны вести за собой массы к решению тех или иных ситуаций, возникших в них, проблем и задач, которые несущих в себе, и разделяющих ценности группы, а также владеющие важными личностными качествами.

По мнению Б.Д. Парыгина, «Лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной, специфической, как правило, достаточно значимой ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной коллективной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели» [2].

Изучение вопросов формирования лидерских качеств, имеют весомую значимость в образовании, поскольку данная тема позволяет определить механизмы, способствующие созданию той личности, критерии которой соответствуют социальному заказу государства и общества. Несмотря большое количество теоретической литературы по данному вопросу в разных возрастных группах достаточно, данный вопрос ещё остаётся открытым и актуальным на данный момент.

Проблема воспитания лидерских качеств у старших дошкольников актуальна также тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Именно в старшем дошкольном возрасте прививаются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от стечений обстоятельств. От того, с какой лёгкостью ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, и насколько верно будут сформированы его лидерские качества, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни.

В отечественной литературе мы обратимся к работам Н.С. Жеребовой, в них говорится о том, что специфическая сфера деятельности (игра, учеба, общественно-полезный труд, общественная работа, отдых) выдвигает своего инструментального или же ситуативного лидера. Данная концепция приобрела развитие в исследованиях В.В. Шпалинского, исследовавшего студенческие и трудовые коллективы, где в большинстве случаев лидерами в отдельных сферах оказались различные люди. Полное совпадение лидеров в одном лице в ситуациях совместной работы, учебы, общественно полезной деятельности и отдыха наблюдалось только редких исключениях.

Формирование личности лидера, обладателя лидерскими качествами, происходит с раннего детства и проявляется уже в дошкольном возрасте. Так как основным видом деятельности дошкольников является игра, именно она стала идеальным средством выявления, воспитания и развития детей-лидеров.

Наилучшим полем для развития лидерских качеств будет игровая деятельность. Развитие детей в игре происходит за счет разных направлений содержания игры. С одной стороны, игра создает зону развития ребенка и является ведущей деятельностью дошкольного возраста» [5].

Подвижные игры требуют от ребёнка ловкости, скорости движения и реакции или точности и скорости запоминания и воспроизведения информации. По определению Д.В. Хухлаевой подвижная игра – это сложная, двигательная, эмоционально окрашенная деятельность, выполняемая в неожиданно изменяющихся условиях и ситуациях [4].

Подвижные игры имеют колоссальную значимость для всестороннего, гармоничного развития детей. Участие дошкольников в подвижной игре позволяет выяснить доброжелательные отношения. В подвижной игре у детей развиваются волевые качества, активность, самостоятельность.

Успехи дошкольников в подвижных играх имеют для них большое значение, они вырабатывают у детей такие волевые качества, как:

- выдержка;
- смелость;
- стремление преодолевать трудности;
- умение выслушивать замечания и в соответствии с ними корректировать свои действия;
- умение ориентироваться в окружающей обстановке.

В результате формируются условия, содействующие становлению начальных форм самооценки и самоконтроля ребёнка, что имеет огромную значимость как для развития лидерского потенциала, так и для полноценной жизни в коллективе.

Качества личности детей, влияющие на развитие лидерского потенциала, обозначенные ранее должны учитываться при составлении плана подвижных игр:

- упорство;
- решительность;
- самостоятельность;
- настойчивость;
- дисциплинированность;
- ответственность [1].

На основе изученной научной литературы по проблеме формирования лидерских качеств личности, нами был разработан конспект занятия, позволяющий выявить и изучить проявления лидерских качеств детей.

Задачи конспекта:

1. Развивать инициативу ребенка на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в сюжетно-ролевой деятельности.
2. Способствовать формированию опыта совместных культурных игровых практик и событийной организации игрового пространства в группах.
3. Развивать социально-коммуникативные способности дошкольников.
4. Поощрять инициативу и самостоятельность детей в организации игровой деятельности под контролем взрослых.
5. Развивать способность ребенка к выбору креативных способов деятельности, связанных с проявлением активности в условиях совместной сюжетной деятельности, которые будут решены в ходе апробации на базе детского центра.

Используемые методы и приемы:

- рассматривание иллюстраций, фотографий;
- просмотр видеоматериалов;

- рассказ воспитателя;
- беседа;
- отгадывание загадок;
- наблюдение за игровыми объединениями детей;
- рассматривание предметов, игрушек, предметов – заместителей;
- изготовление детьми предметов-заместителей, игрушек-самоделок, поделок;
- внесение новых игрушек и предметов;
- обсуждение игрового сюжета;
- создание игровой воображаемой ситуации;
- создание игровой обстановки;
- разработка плана игры;
- участие в сговоре детей, разъяснение, помощь, совет по ходу игры;
- распределение ролей;
- ролевое участие в игре;
- показ игровых действий с игрушками, предметами, предметами-заместителями;
- разыгрывание игрового эпизода (можно подготовить для этого заранее несколько детей).

Ожидаемые результаты работы с детьми в детском центре на основе разработанного конспекта является успешная реализация вышеизложенных задач, приобретение опыта и знаний для дальнейшей работы по данному направлению. Насыщение детей новыми впечатлениями, создание положительной атмосферы, развитие представлений об окружающей среде.

Вывод. Игра в лидерских мастерских имеет благоприятные условия для успешного воспитания ребенка в дошкольном учреждении. Игра должна быть неотъемлемой частью жизни детей в детском учреждении, а для этого необходимо активное участие воспитателей в играх и их организации. Такие игры учат детей доброжелательности, умению принимать поражение, смекалке, осваивают ритмичные движения, соревнуются в скорости и т. п. Такие игры развивают командный дух и общее физическое воспитание, а также создают благоприятные условия для развертывания двигательной деятельности. Выполнение действий подвижной игры связано с восприятием окружающей среде, ориентировкой в ней и яркими эмоциональными переживаниями в коллективе. Игры помогают ребенку увеличить словарный запас, учат диалогической речи, а также умению последовательно передавать в речи и действиях сюжет постановки. Когда дети воспроизводят в игровой форме образы любимых героев, они передают и основные характеристики персонажа (доброту, хитрость и др.). Все эти качества передаются в манере игры, а также способствуют нравственному и эстетическому развитию ребенка. Мы считаем, что развитие лидерских качеств каждого ребенка может быть успешным при условии профессиональной подготовленности педагогов, студентов к реализации данного направления педагогической деятельности. Возможность разработки конспектов лидерских мастерских и их апробации в детском Центре является прекрасной возможностью развития собственного творческого и лидерского потенциала.

Литература

1. Брокгауза и Ефрона // Энциклопедический словарь: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.
2. Дубровиной И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М., 2015.
3. Евтихов О.В. Психология управления: теория и практика. – СПб., 2010.
4. Парыгин Б.Д., Кузьмин Е. С. Основы социально-психологической теории. – М., 2016.
5. Соловьева Ю. Н. Модель формирования социальных качеств детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности // Сибирский педагогический журнал, № 8, 2011, С. 311–318.
6. Чехова В.Е., Урбакова А.С. Методическое пособие организация сюжетно-ролевой игры с детьми дошкольного возраста. – Иркутск, 2019.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы эффективного воздействия семейного воспитания на дошкольников. Главным условием выступает повышение педагогической культуры родителей, а также осуществление педагогического сопровождения семьи и получение высокой результативности в совместной работе специалистов ДОУ (воспитателей, психолога, логопеда, врача, социального педагога) и родителей, где каждый участник занимает активную, заинтересованную позицию.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогические технологии, педагогического образования родителей, проблемы семейного воспитания.

Главное значение в воспитании у детей хорошего взаимоотношения к школе играют родители. Родители обычным образом демонстрируют влияние на собственных детей: с помощью имитирования, взаимоотношения, поведение. В любой семье имеются педагогические недостатки, которые не под силу родителям и детям решить самостоятельно. Им нужна помощь психологом, педагогом, врачами и прочими специалистами. Педагогам доводится иметь дело с взрослыми, которые находятся на различных этапах приспособления к роли мам и пап ребенка готовящегося вступить на школьный порог. Важно знать, насколько полны решимости родители беседовать о своей ситуации с другими взрослыми, каковы их ожидания, полны решимости ли они вообще сотрудничать со специалистами учреждения. Согласовывая собственные влияния с семьёй, детский сад старается возместить домашние условия воспитания. Педагоги могут использовать разные модели поддержки семье в зависимости от характера причин, вызывающих проблему детско-родительских отношений в предшкольный период.

Педагогическое сопровождение семьи на этапе предшкольного образования ребенка решает множество задач, такие как:

- развитие мотивации старших дошкольников к школьному обучению;
- увеличение педагогической культуры родителей в промежутки подготовки детей к школе;
- оказание поддержки родителям и детям в преодолении проблем в общении в предшкольном периоде.

Результативность педагогического сопровождения семьи находится в зависимости от последующих условий:

- развитие хорошего социально-психологического климата в педагогическом коллективе ДОУ;
- осуществление диагностики, которая позволяет определить и изучить сформированность всевозможных элементов готовности детей и родителей к школьному обучению и проблем взаимодействия ДОУ и семьи;
- активность родителей;
- оснащение методической библиотеки для специалистов и родителей;
- преемственность в системе детской работы специалистов при подготовке детей к обучению.

Как одно из главных критериев педагогического сопровождения семьи представляет собой формирование организации педагогического образования родителей, которая соответственна выстраивается на базе проектирования и реализации педагогических технологий помощи семьям. Уместно организованное взаимодействие педагога и родителей исполняется поэтапно и имеет своей задачей формирование предприимчивой педагогической позиции родителей. Правильно организованное функционирование носит обучающий характер. Контакт обязан выстраиваться таким образом, чтобы у родителей появился интерес к механизму

воспитания, надобность достигнуть успеха, уверенность в собственных силах. Родители могут и должны научиться относиться к ребенку, как к равному. Понимать, что непозволительно приравнивать его с другими детьми; раскрывать сильные и слабые стороны ребенка и учитывать их в решении вопросов воспитания и обучения, демонстрировать неподдельный интерес в действиях ребенка и быть полны решимости к эмоциональной поддержке, решать задачи, которые способствуют увеличению эффективности процесса семейного воспитания, сплочению детей и родителей на этапе дошкольного возраста.

Система педагогического образования родителей может включать в себя следующие стадии:

1. Диагностический этап, на данном этапе нужно определить контакт с родителями. Для того чтобы заинтересовать и прельстить их к коллективной работе, нужно изложить родителям необходимость данного сотрудничества, спрогнозировать итоги ожидающей работы. Родителям рекомендуются анкеты и опросники, которые помогут педагогам выяснить, какую именно информацию и в какой форме они желают и готовы получить.

2. Поисковый этап. Сориентирован на создание технологии педагогического образования родителей. На этом этапе важно определить тему встреч и событий с родителями, которые непременно включают в себя обнаруженные сложности в ходе диагностики. На базе обретенных итогов диагностики специалисты составляют технологию педагогического образования родителей, которая предполагает разнообразные формы работы (встречи, родительские собрания, журналы, курсы, встречи за круглым столом, педагогический практикум и пр.), которые выстраиваются по следующим позициям: активность родителей, их мотивация, эксперимент воспитания детей в конкретной семье, существующие у родителей психолого-педагогические знания.

3. Коррекционный этап, на этом этапе осуществляется анализ и коррекция разработанной педагогической технологии совместно с воспитателями и администрацией дошкольного образовательного учреждения. Содержание педагогической технологии обсуждается и дорабатывается на педагогическом совете. В данном процессе участвуют все специалисты.

4. Информационный этап. Родителей информируют о возможностях участия в данной педагогической технологии. Среди родителей распространяется информация о реализации педагогической технологии повышения педагогической осведомленности (культуры) родителей, раздаются приглашения на участие в родительских собраниях, семинарах, реальных занятиях и пр.

5. Главный этап. Нацелен на увеличение осведомленности родителей по задачам формирования и обучения детей, повышение ответственности родителей за процесс воспитания, развитие у них умений независимо решать трудные обстоятельства, которые связаны с воспитательно-образовательным процессом. На этом этапе воплощается технология педагогического образования родителей в дошкольном учреждении. Осуществляются занятия, родительские собрания, эмитируются журналы для родителей.

6. Аналитический этап. Завершающий этап подразумевает повторную диагностику родителей и анализ итогов по завершении реализации педагогической технологии. Педагоги предлагают анкеты, которые помогут найти удовлетворены ли нужды родителей в полученной информации. Также можно провести заключительное занятие или круглый стол, для обобщения приобретенных знаний.

Результатами реализации технологий педагогического образования родителей могут стать:

- развитие родительской осведомленности, умений воспитывать и развивать собственного ребенка;
- улучшение отношений родителей с ребенком, их лучшим взаимопониманием;
- в более оптимистическом взгляде родителей на возможности влияния семьи в формировании индивидуума ребенка дошкольного возраста. Для осуществления технологий педагогического образования родителей нужно выбирать формы и приемы работы с семьей,

учитывая тот факт, что некоторые из родителей имеют небольшой педагогический опыт, знакомы с приемами воспитания и формирования детей из литературы, но не редко используют полученные знания в практике семейного воспитания. Важно обеспечить деятельность участие родителей в программах, используя деловые игры, полемики, практические задания, тренинги, упражнения и пр. Педагогические технологии подготовки родителей должны предоставлять вероятность предпочесть те приемы воспитания, которые очень подходят именно им. Педагоги могут оказать содействие семье с помощью различных форм, как традиционных, так и нетрадиционных. Основным критерием осуществления педагогического сопровождения семьи и получения высокой результативности представляет собой коллективное функционирование специалистов ДОУ (педагога, психолога, логопеда, врача, социального педагога) и родителей, где каждый участник занимает активную, заинтересованную позицию. Механизм постепенного педагогического сопровождения семьи поможет в создании условий благополучной подготовки и дальнейшей приспособлению детей к школе, а также в преодолении причин, которые тормозят это механизм.

Таким образом, педагогическое сопровождение семьи на этапе дошкольного образования ребенка обеспечивает целостность поступков, которые сопровождают и сопровождаемых, взаимопонимание специалистов и родителей, сделают научные и практические знания реальным методом в решении общих воспитательных недостатков, которые связанных с подготовкой детей к школьному обучению.

Литература

1. Авдеева Н. Роль матери и отца в развитии ребёнка в раннем детстве // Дошкольное воспитание. 2005. – № 3. – С. 101–106; № 5. – С. 110–115; № 7. – С. 117–122.
2. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.
3. Сергиенко Т. Е. Взаимодействие педагогов и родителей в формировании здорового образа жизни дошкольников. Автореферат дис... на соис. уч. ст. канд. пед. наук. – СПб., 2007
4. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005.

**У.П. Антонова
Ю.А. Чернышова**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Все более актуальным становится использование в обучении младших школьников методов, направленных на развитие умений самостоятельно добывать новые знания. Одним из таких методов является метод проектов.

Ключевые слова: презентация, презентационные умения, проектная деятельность.

В связи с ФГОС НОО произошли качественные изменения: акцент с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения перенесён на формирование общеучебных компетентностей учащихся. Изменилась роль педагога в образовательной деятельности и сам подход к внутриклассному оцениванию. Оценка играет социально значимую роль в становлении личности, помогает сориентировать младшего школьника на достижение успеха. Учителю начальных классов важно научить младшего школьника «учиться». Этого можно достичь через проектную исследовательскую деятельность, которая является неотъемлемой частью школьной жизни.

По мнению А.В. Леонтовича: «Проектная деятельность учащихся – сфера, где необходим союз между знаниями и умениями, теорией и практикой. Образно говоря, окружающая жизнь – это творческая лаборатория, в которой происходит процесс познания. Вот почему важно уже в младшем школьном возрасте вовлечь детей в активную познавательную деятельность» [4].

Проектная деятельность в начальной школе успешно сочетается с исследовательской, т. к. дети – прирожденные исследователи, наблюдательные и любознательные [3].

Как указывает Н.Ю. Пахомова, нужно только использовать эти особенности для целенаправленного развития специальных знаний и умений, необходимых в проектной деятельности, а именно:

1. Рефлексивные умения: умение осмысливать проблему, для решения которой недостаточно знаний; отвечать на вопрос: «Чему нужно научиться для решения поставленной задачи?».

2. Поисковые (исследовательские) умения: умение выдвигать гипотезы, находить способы их проверки, самостоятельно находить недостающую информацию.

3. Коммуникативные умения: умение вступать в диалог, задавать вопросы, выражать свою точку зрения.

4. Развитие умений и навыков экспериментирования.

5. Презентационные умения и навыки: навыки монологической речи, умение уверенно держать себя во время выступления, артистические умения, использование различных средств наглядности при выступлении, умение отвечать на незапланированные вопросы [5].

Хотелось бы остановиться на презентационных умениях и навыках младших школьников.

Современный словарь русского языка дает следующее определение презентации: «Презентация – (от латинского – представление, вручение) – общественное представление чего-либо нового, недавно появившегося, созданного» [6].

В учебных целях под презентацией мы можем представить относительно короткий речевой акт – представление учеником (группой учеников) результатов проделанной работы, будь то проектная деятельность или индивидуальная самостоятельная работа ученика.

Презентационные умения и навыки определены как одна из профессиональных компетенций, необходимая специалисту для успешного выстраивания своего профессионального пути. Данная компетенция вырабатывается в процессе профессионального обучения в вузе, но ее основы закладываются и начинают формироваться уже в начальной школе.

Обучение монологической речи направлено на овладение умением логически раскрыть мысль, выделять главное, делать выводы или заключение, что способствует повышению культуры общения и вносит вклад в гуманитарное образование. Успешному развитию навыков и умений монологической речи способствуют задания, которые носят творческий, индивидуальный характер и требуют мотивированных высказываний учащихся.

Если же говорить о методе проектов, в котором презентация является этапом представления результатов работы (то есть заключительным), то помимо того, что дети учатся аргументировано излагать свои мысли, с помощью таких презентаций учатся они анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта. Важно, чтобы обучающиеся рассказали, как именно они работали над проектом. При этом демонстрируется и наглядный материал, изготовлению которого была отведена значительная часть времени, показывается результат практической реализации и воплощения приобретенных знаний и умений.

Нестандартный метод подготовки презентации предлагает Tessa Woodward. Каждый ученик подписывает листок бумаги, написав своё имя и тему, о которой он может рассказать (можно ограничить выбор темы, задав критерии). Затем все листки передаются по классу, и ученики на листочках пишут по одному вопросу, который их интересует по данной теме. Таким образом, когда листок возвращается к хозяину, у него оказывается список

вопросов, которые ему необходимо затронуть в своей презентации. Отвечая на эти вопросы, ученик готовит речь своего выступления.

Так как в проектной деятельности может быть, как один участник, так и группа, то процесс формирования умения самопрезентации мы можем развивать во временном детском объединении. Об этом в своей статье говорят О.И. Гербет и О.Н. Апанасенко. Авторы статьи предлагают организовывать проектную деятельность в группах, так как в такой форме происходит реализация детской инициативы, оценка своей деятельности и развитие презентационных умений [1]. Данный опыт авторов можно использовать не только в развитии презентационных умений у подростков, но и у младших школьников.

Также мы можем использовать в проектной деятельности метод case-study для формирования презентационных умений младших школьников. Родиной этого метода является Школа бизнеса Гарвардского университета (США). Впервые он был применен в 1870 году. В рамках использования данного метода обучающимся выдается комплект (кейсы), состоящий из текстовых учебно-методических материалов по теме и заданий по конкретной проблемной ситуации в ней, которые предоставляются им для самостоятельного изучения и решения задания с последующим коллективным обсуждением темы и вариантов для разработки наиболее рациональных и креативных предложений. Обоснование пользы метода case-study изложено в статье С.Л. Кофановой и И.Г. Ярыкиной. Авторы на основе данного метода разработали форматы (ситуации), которые можно использовать в рамках формирования и развития многих умений и навыков:

- 1) учитель – ученик «Перекрестный допрос»;
- 2) учитель – ученик «Адвокат»;
- 3) учитель – ученик «Гипотетический формат»;
- 4) студент – студент, учащийся – учащийся: Конфронтация и/или кооперация;
- 5) студент – студент: «Играть роль»;
- 6) учитель – класс: «Безмолвный формат» [2].

Исходя из вышесказанного, метод case-study позволяет у обучающихся сформировать и развить презентационные умения, а также активизировать следующее:

- теоретические знания по тому или иному учебному предмету, конкретной теме;
- их практический опыт;
- умение находить необходимую информацию;
- умение выслушать точку зрения других людей.

Таким образом, презентация своего проекта у младшего школьника развивает навыки и умения выступать на публике, что пригодится ему в будущем, независимо от того, какую профессиональную сферу он выберет.

Литература

1. Гербет О. И., Апанасенко О. Н. Процесс формирования опыта самопрезентации подростка во временном детском объединении [Электронный ресурс]: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка», журнал «Мир науки, культуры, образования» – 2014 г. / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-opyta-samoprezentatsii-podrostka-vo-vremennom-detskom-obedinenii> (Дата обращения: 07.04.2022).

2. Кофанова С. В., Ярыкина И. Г. Метод CASESTUDY (разбор конкретных ситуаций): как один из вариантов применения в практике образования современных педагогических технологий [Электронный ресурс]: Электронный журнал «РОНО», Выпуск 24 (октябрь, 2014): Универсальные учебные действия на ступени среднего (полного) общего образования: актуальные методики, практика / URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1/vypuski-zurnala/vypusk-24-oktabr-2014-universalnye-ucebnye-dejstva-na-stupeni-srednego-polnogo-obsego-obrazovania-aktualnye-metodiki-praktika/innovacii-poiski-i-issledovania/metod-case-study-razbor-konkretnyh-situacij-kak-odin-iz-variantov-primeneniav-praktike-obrazovania-sovremennyh-pedagogiceskih-tehnologij (Дата обращения: 09.04.2022).

3. Леонтович, А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся [Текст]: учебное пособие / А. В. Леонтович. – М.: Издание МГДД (Ю), – 2003. – 124 с.

4. Леонтович А. В., Саввичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / под ред. А. В. Леонтовича. – М. : ВАКО, 2014. – 160 с.
5. Пахомова, Н. Ю. Метод проектов [Текст]: функции и структура учебного проекта / Н. Ю. Пахомова // Технологическое образование. – 2007. – № 1. – С. 92–96.
6. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – М. : Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.

В.Ю. Богданова, З.Д. Рогова

ОПИСАНИЕ СУЩЕСТВУЮЩЕГО ОПЫТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

Аннотация. В статье рассмотрен опыт учителей и методистов по проблеме формирования навыка чтения, описаны компоненты выразительности устной речи, раскрывается методика обучения детей выразительному чтению произведений.

Ключевые слова: навык чтения, выразительное чтение, компоненты выразительности, анализ произведения.

Актуальными для формирования навыка чтения стали такие проблемы, как компоненты выразительности устной речи, методика обучения выразительному чтению разных жанров (О.В. Кубасова, М.И. Оморокова, Е.В. Язовицкий, Е.А. Буяльский); техника речи (М.А. Рыбникова, Г.В. Артоболевский, Е.Ф. Иванова, В.Ф. Доница и др.); невербальные средства выразительности речи (Б.А. Буяльский, В.В. Осокин, В.Н. Асенов и др.); обучение младших школьников выразительному чтению (Г.М. Перова, Н.И. Оморокова, Д.Л. Мали, А.М. Левида, С.В. Шервинский, Е.Д. Дмитриева, Л.А. Горбушина, Т.А. Ладыжинская, Е.В. Язовицкий и др.).

В связи с существованием богатого наследия по данной проблеме, необходимо рассмотреть и проанализировать опыт учителей и методистов по проблеме формирования навыка чтения.

Ольгой Владимировной Кубасовой описываются компоненты выразительности устной речи, раскрывается методика обучения детей выразительному чтению произведений разных жанров.

Чтобы подготовка учителя к выразительному чтению была эффективной, педагогу нужно умело пользоваться всеми средствами выразительности устной речи и учитывать особенности чтения произведений разных жанров. Без показа детям образца выразительного чтения невозможно обучить их этому искусству [1].

Поэтому к выразительности речи учителя предъявляются высокие требования. Исполнение должно иметь цель, произнести текст с максимальной передачей темы произведения и его идейного замысла. Чтение должно соответствовать стилю произведения, его жанровым особенностям. Исполнение должно соответствовать правилам грамотного произношения, того, что называется орфоэпией; оно должно быть, громким, ясным, доносящим до слушателя с полной четкостью звучащее слово.

Сам учитель, его манера речи, его выразительное слово, его рассказ, его чтение стихов – это пример для обучающихся. И потому педагог должен говорить громко (но не крикливо), ясно и четко (но живо), эмоционально (но без нервных нажимов и с минимальным количеством жестов).

Как только является возможность, учитель должен произносить стихи наизусть; давая учащимся заучивать на память, учитель не должен освобождать себя от этого задания.

Совершенно ясно, что при чтении художественного произведения следует заботиться не только о хорошем произношении и правильной передаче мыслей, но и о выявлении чувств, переживаний, настроений действующих лиц, о воссоздании всего того, что может и должно быть воспринято внутренним взором [1]. Чтение должно дать почувствовать обучающимся и учителю, его эмоциональную оценку людей, событий к прочитанному произведению. Все это требует тщательного ознакомления с произведением, кропотливой работы над ним.

Начинается подготовка к выразительному чтению со знакомства с произведением. В момент восприятия текста, хотя бы и знакомого, нужно постараться отвлечься от всего, что мешает погружению в произведение. В это время интенсивно работают чувства и воображение. Перечитывая и обдумывая литературное произведение, учитель эстетически оценивает художественные образы, в результате чего в его сознании возникает цепь ярких представлений (видений), появляется понимание задачи чтения, цели словесного действия.

После знакомства с произведением идет анализ текста, который естественным образом сопровождается работой воссоздающего воображения.

В пособии О.В. Кубасова даёт готовый план анализа любого произведения:

- 1) определите жанр, тему, идею произведения;
- 2) решите, что вы хотите сказать слушателям, исполняя это произведение;
- 3) выделите элементы композиции:
 - а) экспозиция;
 - б) завязка;
 - в) кульминация;
 - г) развязка;
 - д) концовка.
- 4) разбейте текст на части, законченные по смыслу. Озаглавьте части, определите задачу исполнения каждой из них;
- 5) дайте краткую характеристику персонажей и их отношений. Как это передать в чтении?
- 6) определите отношение автора к изображаемым событиям;
- 7) охарактеризуйте особенности языка автора [1].

Также при подготовке выразительного чтения разобранного текста, нужно учитывать следующее:

1) цель экспозиции – привлечь внимание слушателей. Чтение ее предполагает спокойные повествовательные интонации, что помогает слушателям сосредоточиться. Многие произведения не имеют экспозиции, начинаясь с завязки;

2) завязку надо читать весомо, значительно, чтобы аудитория поняла, что вслед за этим начнется повествование;

3) кульминация – момент наивысшего напряжения, после которого наступает перелом в действии. При чтении нужно выделить кульминационный эпизод (силой голоса, замедлением темпа);

4) развязка – положение, которое создается в результате развития действия. Чаще всего это заключительный эпизод текста. Читать этот эпизод нужно замедленно, с интонацией конца, чтобы слушатели почувствовали завершение действия. После чтения заключительной сцены делается продолжительная пауза, чтобы дать возможность пережить прочитанное, побыть под впечатлением того, о чем читалось;

5) в некоторых произведениях после развязки бывает еще и эпилог (концовка). Эпилог «разряжает» внимание слушателей, возвращая их к действительности.

После анализа и на основе его составляется партитура чтения. Произношение слов, вызывающих сомнение, проверяется по словарю.

Перед чтением нужно постараться ярко представить изображенные автором картины природы, события, внешность и поведение персонажей. Следующий этап – это тренировочное чтение вслух (лучше с записью) с анализом и исправлением недостатков. В процессе многократного чтения возникают разнообразные интонационные оттенки.

Работа над выразительностью чтения детей в той или иной мере имеет место на протяжении всего урока чтения. Успешность анализа во многом определяется умением учителя опереться на чувства и воображение обучающихся. Чем теснее на уроке будут связаны задания аналитического и синтетического характера, тем живее, интереснее, продуктивнее будет анализ и, следовательно, глубже проникновение в смысл литературного произведения.

Существует несколько подходов к анализу литературного произведения. Стилистический анализ, выявляющий, как в подборе словообразовании проявляется авторское отношение к изображаемому.

Анализ развития действия, как уже говорилось, предполагает работу над сюжетом литературного произведения и его элементами (эпизод, глава и т. д.). При этом задача учителя найти вместе с детьми черты целостности в каждой части произведения и органичную связь части с целым.

Анализ событий в их последовательности близок младшим школьникам, проявляющим интерес к действию, и не представляет собой трудности для них, тем более что большинство произведений в книгах для чтения невелики по объему и просты по композиции.

Плодотворен бывает анализ, который начинается с ключевой (кульминационной) сцены, где затронуты главные вопросы, волнующие писателя. Большое значение для понимания содержания текста имеют также начало (экспозиция и завязка) и конец (развязка), так как они наиболее полно выражают тему и идею художественного произведения. Именно над этими эпизодами необходимо проводить специальную работу на уроках чтения в рамках целостного анализа развития действия.

О.В. Кубасова рассматривает способы непосредственной подготовки к выразительному чтению, выделяет и характеризует следующие виды работ:

- прослушивание и анализ образца;
- работа над партитурой;
- тренировочные упражнения.

Среди подготовленных упражнений могут иметь место и чисто учебные: прочитать строки с разной громкостью, в разном темпе. Чтение может быть индивидуальным (одним учеником) и хоровым.

О.В. Кубасова предлагает в своем пособии алгоритм подготовки к выразительному чтению:

1. Перечитай текст внимательно. Определи содержание, мысли, чувства, переживания и настроение героев, автора.

2. Определи свое отношение к событиям (героя, описаниям картин природы).

3. Мысленно представить себе их.

4. Реши, что будешь сообщать при чтении слушателям, что они должны понять, какова твоя задача чтения.

5. Подумай в соответствии с задачей чтения и выбери интонационные средства – тон, темп чтения, пометь паузы, логические ударения.

6. Прочитай сначала текст вслух для себя. Проверь еще раз, совсем ли ты согласен. Не забудь, что ты произносишь текст перед слушателями и общаешься с ними.

7. Прочитай текст выразительно.

Любовь Дмитриевна Мали выделяет основные этапы работы над лирическим стихотворением [2].

1. Работу учитель начинает с подготовки обучающихся к восприятию лирического стихотворения. На этом этапе решает конкретные учебные задачи: настроить детей на восприятие текста, вызвать в их сознании и воображении образцы и картины, близкие к тем, которые находятся в центре изучаемого стихотворения; сообщить некоторые сведения об авторе, пояснить значение слов, без понимания которых восприятие стихотворения будет затруднено.

Для решения этих задач учитель использует беседу с опорой на личные наблюдения и опыт детей, проводит экскурсию, элементы рассказа, а также такие виды искусства, как музыка и живопись.

2. После такой подготовки Л.Д. Мали приступает к первому чтению лирического стихотворения.

Уточним учебную задачу этапа работы: донести до детей содержание стихотворения и, главное, вызвать эмоциональный отклик на прочитанное.

Из всего многообразия методических приемов, используемых на этом этапе (комбинированное чтение, прослушивание текста в грамзаписи), исходя из поставленной задачи, она выбирает один, наиболее целесообразный: выразительное чтение стихотворения учителем.

3. Следующий этап работы с текстом – проверка впечатлений, возникших у детей в результате знакомства с текстом. На этом этапе Л.Д. Мали выявляет уровень восприятия детьми текста художественного произведения; пытается понять, как они осознали текст в целом, как отнеслись к нему, что уже успели выделить, а что упустили, из виду и т. д. Для решения этих задач учитель использует беседу на основании впечатлений учеников. Вот примерные вопросы: ребята, понравилось ли вам это стихотворение? Чем? Что вам особенно запомнилось? Какие картины вы представляли себе, когда слушали стихотворение? Как вы думаете, с каким чувством поэт рисует картины...? и т. д.

4. После проверки первых впечатлений учитель дает детям возможность самостоятельно поработать с текстом стихотворения: не спеша дети читают его про себя и отмечают карандашом слова и выражения, значение которых им непонятны.

5. Анализ лирического стихотворения призван решить следующие задачи: а) способствовать пониманию обучающимися текста литературного произведения; б) углубить, расширить образные представления, возникшие в воображении учеников при первом знакомстве с текстом.

Работая над решением поставленных задач, учитель использует следующие приемы: выборочное чтение отдельных строк, например: прочитайте первые четыре строки стихотворения. Как автор описывает...? С чем он сравнивает...? Прочитайте. С помощью, каких слов поэт рисует...? Как он называет...?

Для выборочного чтения учитель отбирает наиболее важные с точки зрения смысла, содержания строки, слова, выражения, значение которых может быть непонятно детям. Следующий прием – беседа-рассуждение по поводу прочитанного. Использует вопросы типа: какое настроение у вас возникло при чтении этих строк? Какие слова помогают автору создать такое настроение? и т. д. Чтобы научить детей вдумчиво относиться к образному языку лирического стихотворения, учитель использует прием стилистического эксперимента, суть которого состоит в искусственной замене авторского слова или сочетания слов другим, близким по смыслу словом или выражением, и в уяснении на основе сопоставления особой выразительности, точности, прелести, поэтического текста.

Для развития видения, то есть ярких образных представлений на основе читаемого, учитель использует прием иллюстрирование текста, который включает следующие разновидности: рассматривание готовых иллюстраций, словесное и музыкальное иллюстрирование. Рассматривание готовых иллюстраций учитель проводит примерно по такому плану: посмотрите на иллюстрацию к этому стихотворению. Можем ли мы отнести ее ко всему стихотворению или к какой-то его части? Что изобразил художник на своей картине? Что он нарисовал в центре картины? Вдалеке? Справа? Слева? Какие краски художник выбрал для своей картины? Какое настроение они создают? Посмотрите на картину. Это иллюстрация к стихотворению или просто рисунок? Хотели бы вы нарисовать иллюстрацию? Представьте себе, что вы художники, расскажите, какую иллюстрацию вы нарисуете к этому стихотворению. Это уже пример словесного иллюстрирования текста.

6. Анализ лирического стихотворения, как мы уже отмечали, должен способствовать углубленному проникновению обучающихся в содержание художественного произведения и развитию видений. Это имеет большое значение для выработки правильной интонации чтения стихотворения. Для того, чтобы дети сумели по-настоящему выразительно его прочитать, необходима специальная работа над средствами речевой выразительности, с помощью которых обучающиеся смогут передать свое понимание и свою оценку прочитанного.

Поэтому Л.Д. Мали предлагает следующий этап-работа над основными компонентами интонации. Использует на данном этапе следующие приемы: для работы над тембром речи – музыкальное иллюстрирование, которое поможет ученикам уловить настроение текста, оттенки настроения, а также беседа, направленная на обсуждение эмоциональной окрашенности речи при чтении всего стихотворения и отдельных его частей. Для работы над темпом речи: расстановка пауз (тактовых, фразовых, психологических, межстиховых). Для того, чтобы у детей не вызывало особых затруднений, учитель сообщает несколько вполне доступных правил расстановки пауз при чтении стихотворения: 1) в конце предложения делают остановку подлиннее, внутри предложения, чаще всего, где стоят знаки, – остановку покороче; 2) в конце каждой стихотворной строки делается остановка: короткая, если нет никакого знака или же стоит запятая, тире и др., подлиннее, если это конец предложения.

Строка в стихотворении представляет собой интонационно законченное сочетание слов, признаком этой законченности и является специальная пауза, несоблюдение которой ломает ритм стиха. При постановке логических ударений в тексте стихотворения учитель ставит перед детьми задачу: давайте попытаемся найти в каждой стихотворной строке слова и сочетания слов, которые будем выделять голосом при чтении.

При выделении логически ударных (главных) слов учитель руководствуется смыслом, содержанием, строки. Необходимо в равной степени учитывать и закономерности стихотворной речи (ритм, рифму, особую музыкальность стиха и т. д.).

7. Следующий этап процесса изучения стихотворения – своеобразный итог, завершение всей работы, конкурс на лучшее исполнение. Перед тем как начать его, детям дается возможность несколько минут самостоятельно поработать с текстом, подготовиться к его выразительному чтению. Чтение каждого ученика сопровождается оценкой, анализом, в котором участвует весь класс.

Л.Д. Мали считает, что работа над лирическим стихотворением, построенная таким образом, поможет учителю решить сложные задачи воспитания, развития и обучения обучающихся на уроках чтения. Вовлечение детей в активный творческий поиск верной интонации чтения текста, создание такой атмосферы в классе, когда можно возразить, попробовать прочесть по-своему, когда самое большое желание – это желание прочитать лучше, ярче, выразительнее, будет способствовать преодолению скуки, инертности, пассивности детей, которые, к сожалению, еще имеют место на таких уроках.

Так как работа над выразительностью исполнения предполагает тщательную характеристику персонажей и воспроизведение их особенностей при чтении, учителю необходимо владеть методикой организации анализа художественных образов. В силу того, что основной элемент художественной литературы – образ, анализ художественного произведения – это работа не столько над словом, сколько над образами в их взаимодействии. В процессе разбора обучающиеся должны понять и характеристику образа (героя, пейзажа и т. д.), и смысл этого образа, т. е. нагрузку, которую он несет в общей структуре произведения. Часто, в том числе и при образном анализе текста, учителя задают случайные вопросы, не связанные друг с другом и с общим смыслом произведения.

Литература

1. Кубасова О. В. Литературное чтение. Методические рекомендации к учебнику для 1 класса общеобразовательных организаций (с примером рабочей программы) / О. В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2018. – 120 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах. (Развитие речи): Учебное пособие. - Пенза: ПГУ, 2021.

ПОСТАНОВКА УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ КАК ПОДСТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье говорится о группах элементов современного урока: дидактической структуре, методической подструктуре, логико-психологической подструктуре. Рассмотрен такой структурный компонент урока как постановка учебной задачи (мотивация), приведены приемы постановки учебной задачи на уроках в начальных классах.

Ключевые слова: урок, проектирование урока, структура урока, этап урока, учебная задача, мотивационный этап урока, проблемная ситуация, начальная школа.

Владение технологией проектирования урока является ключевой составляющей квалификационной характеристики учителя начальных классов. Различные аспекты формирования таких умений является предметом теоретических и практических исследований как в дидактике, педагогике, психологии, так и в методиках преподавания различных предметов.

Безусловно, разностороннее изучение вопросов проектирования современного урока в начальной школе способствует комплексному решению связанных с ним проблем, которые возникают в практике обучения. Вместе с тем, уследить учителю за нарастающим потоком раздробленной информации об организации различных форм обучения в настоящее время становится все труднее. Усугубляется это еще и всплеском разнообразия типов уроков, сегодня используемых в практике обучения.

Как помочь учителю начальных классов разобраться в создавшейся ситуации? Каким должен быть урок в современной школе? Каковы структурные компоненты урока? Как проектировать урок, формирующий предметные и метапредметные результаты? Какие задания целесообразнее отобрать для каждого этапа урока? Какие методы, приемы будут эффективнее? Попытаемся ответить на некоторые из этих вопросов.

Этим проблемам посвящено много исследований дидактического и частнометодического характера (М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, И.Н. Борисов, Д.М. Кирюшкин, И.Н. Казанцев, С.В. Иванов, Б.Т. Панов, М.Р. Львов, М.Т. Баранов и пр.).

Когда мы говорим об этапах урока, учебного занятия, почти всегда сталкиваемся с противоречием, разрешить которое трудно. С одной стороны, урок – это целостная часть учебного процесса. Поэтому, для него характерны компоненты: цель (задача), содержание, которое реализует эту цель; формы и методы, помогающие усвоению содержания; результат решения конкретной задачи. С другой стороны, часто анализируя урок, делят на отдельные части, этапы, компоненты, из которых он состоит. Например, если это урок формирование универсальных учебных действий, то, ориентируясь на конкретные цели, можно говорить об этапах постановки цели урока, воспроизведении теоретической информации, выдвижении предположений, моделировании и т. д. Другой этап урока может быть направлен на актуализацию опорных знаний, способов действий или предъявление новой информации.

На этапе формирования представлений о новом объекте, явлении обучающихся знакомят с названием данного объекта, его признаками, с выделяющих его из остальных.

Выделяют этапы обобщения и систематизации новых или изученных ранее знаний, способов деятельности, контроля, самоконтроля эффективности усвоения материала.

Этапы урока чередуются, повторяются, вплетаются один в другой в зависимости от типа урока.

Бывает очень сложно расчленить урок на эти составные элементы. Практика показывает, если два человека, присутствующие на одном уроке, будет проводить структурный анализ, то их мнения не совпадут по количеству и названию этапов, компонентов учебного занятия. Но, как правило, совпадают описание целевого назначения основных этапов урока и оценка их результативности.

Что же понимается под этапом урока?

Этап урока (учебного занятия) – это относительно завершенная часть, определяемая дидактической задачей, содержанием учебного материала, видом учебной деятельности обучающихся, промежуточным по отношению ко всему учебному занятию результатом и временным фактором [7].

Таким образом, дидактические задачи, которые в разной степени решаются на каждом занятии, являются структурными элементами урока в начальной школе. Последовательность данных компонентов не всегда одинакова: в ходе урока их последовательность часто меняется, она может быть различной в зависимости от типа и вида урока.

Также необходимо упомянуть и о методической подструктуре урока. Различные виды деятельности учителя и обучающихся являются элементами этой подструктуры. Число элементов методической подструктуры непостоянно. Это определяется учителем, исходя из общей дидактической структуры урока и дидактических целей. Методическая подструктура отражает основные этапы обучения и организации учебного занятия. Связующим звеном между этими двумя структурами урока служит логико-психологическая подструктура.

Исходя из этого, можно говорить о трех группах элементов современного урока: дидактическая структура, которая строится на основе логики процесса обучения и системы дидактических задач; методическая подструктура, которая определяется дидактической структурой, целями обучения, видами деятельности учителя и ученика; внутренняя подструктура (психологическая), которая определяется общей логикой процесса усвоения и логикой продуктивного мышления учащихся. Все это представляет собой общее предписание, общий алгоритм проектирования и организации урока [2].

Знание особенностей каждого из этапов, владение методиками организации позволяют учителю начальных классов целенаправленно проектировать различные по своей структуре и назначению уроки, отличающиеся сочетанием их элементов, значимостью каждого из них, продолжительностью и взаимодействием.

Рассмотрим подробнее такой подструктурный компонент урока как постановка учебной задачи (мотивация), формирующий у младших школьников такие регулятивные учебные действия как целеполагание (соотнесение известного и неизвестного), саморегуляция (мобилизация сил и воли).

Учебная задача – элемент структуры учебной деятельности. Это, прежде всего, не одно задание, а целая система. Учителю необходимо понимать, что выход на любую учебную задачу начинается с конкретно-практической задачи, с помощью которой ребенок вначале ставится в «ситуацию успеха» (демонстрирует известные способы, знания), а далее в новой практической задаче создается специальная учебная ситуация, которая приводит к «дефициту» способа, знания, то есть ребенок сталкивается с проблемой, когда прежние его знания в новых условиях не срабатывают. Именно в этом месте и возникает учебная задача, которая вырастает из конкретных действий самого ребенка [5].

Поставить перед ребенком задачу необходимо так, чтобы она была принята учеником, вопрос задачи должен стать собственным вопросом ученика.

Постановка учебной задачи связана с двумя принципиально важными «открытиями» учеников:

- 1) они должны обнаружить, что чего-то не знают;
- 2) они должны хотеть решить эту задачу.

Как вызвать интерес к уроку, к конкретной теме? Надежным средством является познавательный интерес. Его можно сформировать с помощью определенных методических приемов.

Постановка учебной задачи может происходить путем создания проблемной ситуации.

Проблемная ситуация означает то, что в ходе учебной деятельности обучающиеся натолкнулись на что-то неизвестное и непонятное. Возникшая проблемная ситуация переходит затем в осознаваемую учениками задачу. Ситуация поиска при формировании понятия обуславливает заинтересованность в познании нового и побуждает детей к самостоятельному творческому выбору поиска решения.

Учитель использует для этого следующие приемы:

- одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения;
- столкнуть разные мнения учеников с помощью вопроса или практического задания;
- обнажить житейское представление обучающихся с помощью вопроса или практического задания «на ошибку»;
- предъявить научный факт посредством сообщения, эксперимента или наглядности;
- дать практическое задание, не выполнимое вообще;
- дать практическое задание, не сходное с предыдущими;
- дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими;
- доказать, что задание учениками не выполнено и пр.

Рассмотрим принципы постановки учебной задачи на уроке.

1. Вводимое понятие должно быть предельно общим, с тем, чтобы последующие темы выступали для детей как конкретизация, уточнение первой темы.

2. Прежде, чем вводить новый материал, необходимо создать ситуацию жизненной необходимости его появления.

3. Не вводить знания в готовом виде, даже если нет ни какой возможности подвести детей к открытию нового, есть всегда возможность создать ситуацию самостоятельного поиска, предварительных догадок и гипотез.

4. Определения и правила должны появляться не до, а после всей работы по поиску и обнаружению нового содержания. Формулировать определение (правило) детям легче, считывая его со схемы. Это дает возможность не заучивать, а каждому ребенку формулировать правило своими словами.

5. Логика перехода от задачи к задаче должна быть ясной и открытой для учеников.

Если учителю удалось поставить учебную задачу правильно, то ученики смогут, получив ответ на первую задачу, почти самостоятельно поставить следующую.

Таким образом, с помощью правильно поставленной учебной задачи решаются многие педагогические задачи: формирование у обучающихся таких регулятивных учебных действий как целеполагание (соотнесение известного и неизвестного), саморегуляция (мобилизация сил и воли); самостоятельный поиск обучающимися новой информации; самостоятельная работа обучающихся с учебником; овладение навыками решения задач; воспитание активной личности, формирование инициативности, ответственности, способности к сотрудничеству; развитие личностных качеств учеников; прочность усвоения знаний, так как путём поиска разрешения проблемной ситуации достигается полное понимание материала; решение проблемы психологического комфорта на уроках.

Каждый этап урока со своими целями, содержанием, методами, формами, приемами организации деятельности учителя и обучающихся выполняет конкретную функцию и обеспечивает конкретный результат. Каждый структурный компонент урока связан с другим, от конкретного результата этапа зависит и результат всего урока в целом.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Махмутов М. И. Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с. – С. 72–76.

3. Овчинникова В. С. О структуре современного урока математики // Начальная школа. – 2015. – № 1. – С. 35–38.

4. Реутова Л. П. Методология современного урока в начальном образовании // Новая наука: от идеи к результату: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (29 февраля 2016 г., г. Сургут.) / в 3 ч. Ч. 2. – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – 167 с. – С. 115–120.

5. Реутова Л. П. Теория обучения младших школьников: учеб.-метод. пособие для студентов. Армавир: РИЦ АГПУ, 2010. – 232 с.

6. Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок. – М. : ООО «Издательская Группа «Основа»», 2013. – 87, [1] с. : табл. – (Серия «Золотая педагогическая коллекция»).

7. Чуракова Р. Г. Анализ урока в начальной школе / Р. Г. Чуракова. – 2-е изд. – М.: Академкнига: учебник, 2013. – 120.

ТЕХНОЛОГИЯ «ИНТЕРАКТИВНЫЙ ГЕКСАГОН» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В настоящее время образованному человеку недостаточно иметь хорошие знания, общество стремится, в первую очередь, развить и воспитать в личности устойчивую мотивацию познания, сформировать ключевые компетенции. Одной из главных компетенций является формирование критического мышления, а именно: умение добывать знания, анализировать, находить доказательства аргументам. Попросту, это способность сомневаться и основывать свое мнение на фактах. Для развития критического мышления используются различные современные технологии. В данной статье мы рассмотрим шестиугольное обучение, в частности, технологию «Интерактивный гексагон» как средство формирования критического мышления детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: критическое мышление, обучающиеся, младшие школьники, интерактивный гексагон, шестиугольное обучение.

Приоритетной задачей современной школы, наряду с формированием у обучающихся научных и прочных знаний, навыков и умений, является воспитание мыслящей личности, внутренне свободной, способной аргументированно формировать и отстаивать свою точку зрения, ставить цели и находить эффективные способы их достижения.

Наилучший способ решения данной проблемы – развитие критического мышления у школьников. Критическое мышление – это способность ясно и рационально думать о том, что делать или во что верить. Оно включает в себя способность к рефлексивному и независимому мышлению. Обучающийся с навыками критического мышления может:

- понимать логические связи между идеями;
- определять, конструировать и оценивать аргументы;
- выявлять несоответствия и типичные ошибки рассуждений;
- системно решать проблемы;
- определить актуальность и важность идей;
- задуматься над обоснованием своих убеждений и ценностей [1].

При проведении урока учитель может использовать разнообразные технологии, которые помогут обучающимся научиться мыслить критически. В число новых форм организации учебной деятельности входит технология «Интерактивный гексагон», пришедшая в наше обучение из Великобритании. Применяется данная технология сравнительно недавно и в силу этого в школьном образовании апробирована недостаточно.

История возникновения данной технологии восходит к математической игре «Гекс». Это математическая игра на ромбической доске, имеющей гексагональную сетку.

Её придумали независимо друг от друга два человека – Пит Хейн в Дании (1942) и Джон Нэш в США (1948). В 1942 году Пит Хейн размышлял над одной из важнейших математических проблем, и ему пришла в голову идея игры в гекс.

Постепенно игра завоёвывала интерес в стране, и гекс стал очень популярным в Дании. Гексом в то время называли «Многоугольники» и играли в эту игру ещё не на досках, а на бумаге.

Технология «Интерактивный гексагон» или «шестиугольное обучение» основана на концепции «глубокого обучения» и напрямую связана с принципами, проиллюстрированными через таксономию SOLO (альтернатива таксономии Блума).

В основе технологии «Интерактивный гексагон» лежит использование шестиугольных карточек – гексов. Каждая из таких карточек – это некоторым образом формализованные знания по определённому аспекту. Каждый из шестиугольников соединяется с другим, благодаря определённым понятийным или событийным связям.

Форма шестиугольника выбрана не случайно. Наличие большого количества граней позволяет обучающимся творчески подойти к организации своей познавательной деятельности. Рассматриваемая технология развивает способность выбирать, расставлять приоритеты, ранжировать и связывать доказательства – бесценные человеческие навыки. Гексагональный метод обучения экономит полезное пространство (стол), строительные материалы (бумагу) и работу учащихся.

Работа обучающихся состоит в том, чтобы организовать шестиугольники по категориям, один рядом с другим, чтобы выделить отношения между описанными факторами. В конце работы школьники должны представить конкретный результат своей деятельности, доказывающий их точку зрения. У обучающихся есть время изучить текст, вникнуть в учебную проблему. После чего решается проблема и делаются выводы.

Рассмотрим, какие существуют варианты использования технологии «Интерактивный гексагон» для формирования критического мышления детей младшего школьного возраста.

Вариант 1. Вписать учебный материал в шестиугольники, разрезать их, и предложить обучающимся собрать мозаику (текстовая, картинка, фото).

Вариант 2. Часть шестиугольников оставить пустыми для заполнения, чтобы обучающиеся могли выделить главное, сопоставить и проанализировать изученный материал. Здесь можно предложить школьникам (или попросить их найти самостоятельно) несколько ключевых смысловых отрывков (письменных или визуальных) с заданием: добавить к каждому утверждению или иллюстрации цепочку категорий и понятий, которые они вспомнят или узнают при изучении темы.

Вариант 3. Работа в группах, парах. Каждая из групп заполняет свои шестиугольники. Затем группы обмениваются ими и стараются собрать мозаику своих товарищей.

Вариант 4. Маркированные шестиугольники. В данном случае цвет отражает определённую квалификацию, то есть учебный материал распределяется по каким-либо общим признакам.

Вариант 5. Гексы с изображениями, из которых обучающиеся складывают коллаж. Такой вариант хорош для изучения исторических событий, связанных с изучением вопросов культуры.

Вариант 6. Составить по гексу рассказ или короткое эссе. Обучающиеся должны соединить шестиугольники. Здесь может возникнуть много различных связей. Возможно использование в шестиугольниках не только текста, но и изображений [2].

Таким образом, обучающиеся, анализируя учебный материал, получают возможность выбора приоритетов, собственной классификации и установки связей, определения доказательств. Школьники обосновывают свои представления по поставленной учебной задаче.

Технология «Интерактивный гексагон», как и любая образовательная технология, имеет свои плюсы и минусы. Среди плюсов шестиугольного обучения можно назвать следующие:

- использование шестиугольников наглядно оживляет урок любого предмета;
- сотрудничество в парах и группах в процессе обучения;
- систематизация нового материала с опорой на предыдущие знания;
- возможность выбора обучающимися приоритетов, собственной классификации и установки связей, определения доказательств;
- возможность обсуждения решения задачи со сверстниками;
- интерактивность, наглядность, новизна, доступность;
- реализация деятельностного и дифференцированного подхода к обучению;
- активизация учащихся, достижение включенности каждого ребенка в работу на уроке;
- адаптивность к разным возрастным группам;
- эффективная реализация развивающего потенциала конкретного урока.

Минусами данной технологии являются:

- большие затраты времени на подготовку;
- на начальной стадии применения технологии не все учащиеся активно включаются в работу;
- на начальной стадии в процессе групповой работы возникают затруднения в коммуникации между детьми [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что технология «Интерактивный гексагон» за короткое время помогает обобщить и систематизировать учебный материал. Обучающиеся получают возможность собственной классификации и обосновывают свои представления по поставленной учебной задаче. Заполняя шестиугольники, они сами выбирают, как их соединить. Систематическое применение на практике технологии шестиугольного обучения поможет развить у обучающихся критическое мышление и творческие способности. Рассматриваемая технология многогранна и применима в процессе проведения не только уроков или учебных занятий, а также внеклассных мероприятий.

Литература

1. Авдеева, И.М. Критическое мышление как системный фактор непрерывного образования / И. М. Авдеева // Постметодика. – 2011. – № 2.
2. Аствацатуров, Г.О. Шестиугольное обучение как образовательная технология. [Электронный ресурс] – Ссылка для доступа: <http://didaktor.ru/shestiugolnoe-obuchenie-kak-obrazovatel'naya-technologiya/>.
3. Хлынцева, Ю. В. Технология «интерактивный гексагон», или Шестиугольное обучение в начальной школе / Ю. В. Хлынцева. – Текст: непосредственный // Школьная педагогика. – 2019. – № 3 (16). – С. 18–20.

С.Е. Герасимова

ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОВ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В работе раскрыты особенности составления проектов в деятельности учащихся и педагогов, даны рекомендации.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, информация, исследование.

Проектная деятельность – последовательная совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией результатов.

Чтобы написать качественный проект, необходимо представлять себе общий план: о чём будет эта работа. Важно помнить, что писать необходимо, вкладывая в проект свежую мысль, новизну, интересное раскрытие темы.

Также, для качественной подачи информации, обязательно необходимо делать ссылки на других авторов, другие исследования и работы, смежные с рассматриваемой. Литературу необходимо подбирать настоящую, а цитирование должно полностью передавать мысль ее автора. Оформлять цитаты нужно в строгом соответствии с ГОСТом для данного вида работы.

Также, необходимо учитывать минимально допустимый объём для данного вида работы, что также указано в ГОСТе. При этом, следует помнить, что самое главное в написании проекта – это содержание, а не технические соответствия (которые тоже важны, но при отсутствии нормального содержания не имеют смысла).

Начинать писать такую работу необходимо с идеи. В чём вы хотите проявить себя, свои знания, свой интерес, свой опыт, описав его в данной работе? Какую ценность вы вложите в работу? Кому полезен будет ваш проект?

Следующий этап, после идеи – это составление плана работы или содержания. Необходимо, чтобы оно было максимально подробно составлено и практически готово для работы. В плане должны быть отражены главы и подглавы. Необходимо идти по принципу – от общего к частному, от простого к сложному. Раскрытие темы должно быть поэтапным, понятным, логически структурированным. Теоретическая и практическая часть, описание экспериментальной составляющей. Проектная работа – это часть науки, поэтому, к практической части проекта важно подойти со всей серьезностью.

После составления плана, необходимо подбирать источники, откуда будут черпаться знания и необходимая информация.

Соответственно плану, важно заполнять все пункты работы. В работе для наглядности, информативности, должны быть рисунки, схемы, диаграммы, таблицы. Результаты исследования должны быть представлены в графическом виде. Как правило, отдельные рисунки можно размещать в тексте работы, но таблицы с данными исследования выносятся в отдельное приложение.

Таким образом, в работе необходимо соблюдать стандарты её написания. Выбирать следует, по возможности, действительно интересную для Вас тему. Необходимо раскрыть её полностью, со ссылками на другие исследования. В таком случае, работа будет качественной, полезной и информативной.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1–2.
2. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКППРО, 2005. – 101 с.
3. Колдина, М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования / М.И. Колдина // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2. – URL: http://www.mininiv.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no2.
4. Кривоногова, А.С. Особенности формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего педагога профессионального обучения / А. С. Кривоногова, А. Д. Ищенко // Современные технологии в системе образования : сб. ст. IX Всерос. науч.-практ. конф. / Пензенская гос. с.-х. акад.– Пенза, 2011. – С. 130-134.
5. Кривоногова, А.С. Производственный опыт в структуре профессиональной компетентности педагога профессионального обучения / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова // В мире научных открытий. – 2012. – № 5(29). – С. 125–141.

О.Ю. Гераскина

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье освещаются вопросы организации психолого-педагогического просвещения родителей воспитанников дошкольной образовательной организации; дана характеристика формам и методам взаимодействия с родителями воспитанников детского сада; акцентировано внимание на компетентности педагогов, организующих психолого-педагогическое просвещение родителей в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, дети, родители, семья, психолого-педагогическое просвещение, сотрудничество, взаимодействие.

Философия дошкольного образования в России заключается в том, что родители несут ответственность за образование своих детей, а все остальные социальные институты призваны помогать, поддерживать, направлять и дополнять их воспитательную функцию. Признание приоритета семейного воспитания требует иных отношений между родителями и дошкольной образовательной организацией. Взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников в свете современных требований ФГОС дошкольного образования должно быть направлено на создание единого воспитательного поля, поэтому вопрос о психолого-педагогическом просвещении является весьма актуальным и рассматривается многими педагогами, психологами [7].

Как показывает практика, не все родители обладают достаточным уровнем общекультурных и психолого-педагогических знаний для воспитания своих детей, поэтому дошкольная образовательная организация ориентирована на повышение психолого-педагогической культуры родителей, уровня необходимых знаний об особенностях возрастного развития детей, законах, принципах воспитания, обучения и развития. Речь идет о психолого-педагогическом просвещении, которое позволит родителям успешно решать сложные задачи воспитания современного ребенка. По данным научных педагогических исследований (Ю.А. Винокурова, О.И. Давыдова, О.Л. Зверева, Т.В. Кротова и др.), активность и успешность реализации воспитательной функции во многом обусловлена уровнем педагогической подготовленности родителей [1; 3; 4].

В научно-методических работах Л.Н. Волошиной, О.Л. Зверевой и других изучена роль дошкольного образовательного учреждения в укреплении и гармонизации внутрисемейных взаимоотношений. Авторами подчеркивается роль психолого-педагогического просвещения в повышении воспитательного потенциала семьи [2; 4]. Психолого-педагогическое просвещение – это приобщение взрослых к психологическим и педагогическим знаниям. Основным смысл психолого-педагогического просвещения заключается в том, чтобы: знакомить родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребёнка; популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических и педагогических исследований; формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребёнком или в интересах развития собственной личности [5; 6].

Психолого-педагогическое просвещение родителей с целью повышения их педагогической культуры в воспитании детей является одним из направлений деятельности дошкольного образования. К сожалению, за последнее десятилетие у дошкольной образовательной организации в аспекте организации просвещения родителей воспитанников появились значимые конкуренты – средства массовой информации, включая интернет. В этом контексте необходимо рассмотреть конкретные аспекты психолого-педагогического просвещения, которые должна учитывать современная дошкольная образовательная организация. Во-первых, необходимо обратить внимание на целевой характер данной работы. При определении содержания и формы психолого-педагогического просвещения родителей необходимо учитывать степень их готовности к взаимодействию, к данному виду деятельности и конкретную потребность в повышении своей педагогической культуры. Необходимо также помнить о прагматической ориентации современных родителей, когда им не хватает знаний и практических навыков, и они обращаются за помощью к педагогу дошкольного учреждения [2].

Важным аспектом организации психолого-педагогического просвещения родителей является профессиональная подготовленность педагогов к данной форме взаимодействия с родителями воспитанников. Чтобы соответствовать новым потребностям родителей, необходимо постоянно повышать уровень своего педагогического образования. Эффективность психолого-педагогического просвещения во многом обусловлена знанием особенностей

родителей, их образовательных запросов и правильным выбором содержания и формы сотрудничества с ними. Основная цель просвещения родителей воспитанников – оказать воздействие в понимании основных законов и условий психологического развития ребенка; развить потребность в приобретении и обогащении знаний и навыков, необходимых для их воспитания, обучения и развития.

Преимуществом психолого-педагогического просвещения родителей в дошкольной образовательной организации (по сравнению со средствами массовой информации) является установление быстрой обратной связи. Педагог имеет возможность вовлечь родителей в диалог, выяснить степень их осведомленности о некоторых психологических и педагогических аспектах воспитания и развития ребенка. При необходимости имеется возможность скорректировать определенные представления родителей и т. д. В ходе такого диалога можно повлиять на формирование мотивации родителей к повышению своей компетентности, стимулировать размышления о необходимости пополнения знаний и умений. Педагог помогает родителям использовать эти знания как руководство к действию, а не как абстрактную концепцию, оторванную от жизни. Например, научные знания об особенностях развития детей дошкольного возраста помогают правильно решать многие практические аспекты воспитания, такие как организация быта, правильное питание, полноценный сон, игровая деятельность, приучение детей к труду и т. д. Дошкольное образование играет важную роль в развитии ребенка: здесь он получает свои первые знания, учится общаться с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако эффективность приобретения ребенком этих навыков зависит от отношения родителей к дошкольному учреждению и их знаний о воспитании детей. Без активного участия родителей в образовательном процессе, как справедливо отмечают в своих научных рекомендациях Ю.А. Винокуровой, Л.Н. Волошиной, трудно добиться гармоничного развития детей дошкольного возраста [1; 2].

Задача педагога в процессе психолого-педагогического просвещения – вызвать стремление родителей воплотить теорию в практику. Здесь важно вовлечь родителей в самоанализ стиля семейного воспитания, организовать обмен опытом с другими семьями и т. д. Это, в свою очередь, требует поиска оптимальных форм психолого-педагогического просвещения. Используются все возможные методы и формы просвещения родителей, как устоявшиеся, так и инновационные, нетрадиционные. Важно в просвещении родителей придерживаться принципа сотрудничества. Для этого на базе детского сада создаются «родительские школы» с использованием различных методов, чтобы помочь родителям в воспитании своих детей. Обеспечиваются условия для развития ответственных и взаимоотношений с родителями, обеспечивающих всестороннее развитие личности ребенка и повышение компетентности родителей в разрешении различных социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребенка [5; 6].

К настоящему времени формы психолого-педагогического просвещения достаточно разнообразны и доказали свою эффективность: круглые столы, встречи вопросов и ответов, дискуссионные клубы, конференции, тренинги и т. д. Особенно хочется подчеркнуть эффективность работы с малыми группами родителей, в которой участвуют 3–7 человек со схожим родительским опытом. В последние годы подчеркивается необходимость вовлечения обоих родителей, а не отдельных представителей семьи дошкольника, в различные формы педагогического просвещения. Ценность этой формы повышения педагогической культуры заключается в том, чтобы повлиять на мотивацию родителей и помочь им лучше понять проводимую педагогами работу с детьми в детском саду [1; 2; 3; 5; 6]. Степень вовлеченности родителей в процесс психолого-педагогического просвещения (представление собственного родительского опыта) определяется в предварительной работе. Чем активнее родители участвуют в обсуждении какого-либо вопроса, тем лучше они реализуют свою родительскую практику. Родители должны получать рекомендации по самообразованию. В библиотеке дошкольного учреждения должна быть литература

по различным вопросам дошкольного образования, включая разнообразные статьи. В обязанности педагога дошкольного образования входит знакомство родителей с литературой по вопросам воспитания и развития дошкольников. В этом аспекте важны различные формы работы: выставки новой литературы с краткими аннотациями, комментарии к нововведениям на родительских собраниях и т. д. Задача педагога – вызвать у родителей интерес к педагогической литературе и помочь им правильно выбрать современную литературу.

В каждом детском саду есть образованные и компетентные родители, которые предпочитают избегание ошибок на этапе воспитания детей и стараются много читать литературы на эту тему. Лучшее образование – это личный пример, и можно представить, каких усилий стоит совершенствование себя как грамотного родителя. Гармоничные отношения между родителями и детьми – это также серьезные усилия родителей и детей по совершенствованию, развитию и обучению друг друга в реальной жизни. В тоже время педагогам важно задуматься над педагогическими ошибками молодых родителей. Полезно рассмотреть педагогические проблемы родителей и увидеть пути их преодоления, предоставляя родителям факты из собственного опыта и демонстрируя возможность подняться на новый родительский уровень. Родителям предлагается понаблюдать за стилем общения с ребенком и особенно тем, как они разговаривают с ребенком. Можно попросить родителей написать сочинение на тему «Мой ребенок» с предложением краткого плана: что делает моего ребенка счастливым, что его расстраивает, как он играет, как ведет себя и как общается со взрослыми. В ходе взаимодействия с родителями рекомендуется поощрять их внимательно присматриваться к своему ребенку. Например, проанализировать черты его / ее личности, как он/она ведет себя негативно и где он / она проявляет эти черты. Таким образом, формируется воспитательная компетентность родителей, которая понимается как согласованное взаимодействие пары, как пары родителей, как команды.

Таким образом, психолого-педагогическое просвещение родителей остается актуальной формой взаимодействия с родителями воспитанников и направлено на ознакомление их с научными достижениями и передовым опытом в области воспитания и развития детей. Какую бы культурно-образовательную программу ни выбрали взрослые, важно, чтобы они стимулировали родителей к самообразованию и самосовершенствованию.

Литература

1. Винокурова Ю. А. Сотрудничество с родителями воспитанников на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [Текст] : учебно-методическое пособие / Ю. А. Винокурова, О. В. Гуськова, А. А. Сидорова ; под общ. ред. А. А. Сидоровой. – Владимир : Шерлок-пресс, 2016. – 90 с.
2. Волошина Л. Н. Организация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи : учебно-методическое пособие / Л. Н. Волошина, М. В. Садовски, Г. Е. Воробьева. – Белгород : Белгород : НИУ «БелГУ», 2019. – 133 с.
3. Давыдова О.И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями [Текст] / О.И. Давыдова. – СПб.: Детство-Пресс, 2013. – 128 с.
4. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. [Текст] // О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. М. : Сфера, 2005. С. 89.
5. Педагогическое просвещение родителей / [В. Г. Рындак и др. ; науч. ред.: В. А. Лабузов] ; М-во образования Оренбургской обл., ГОУ ВПО «Оренбургский гос. пед. ун-т». – Оренбург : РЦРО, 2009. – 205 с.
6. Современные формы работы с родителями [Электронный ресурс] // <http://www.vseodetishkax.ru/rabotnikam-doshkolnogo-obrazovaniya/112>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/>.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Предшкольное образование детей в современном обществе становится все более значимой. Готовность дошкольника к школе обеспечивает выравнивание стартовых возможностей, спокойное прохождение им школьной адаптации, успешное усвоение учебной программы, сохранение физического и психологического здоровья. Исследование данной ситуации поможет понять проблему образования, воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Как правильно подготовить ребенка 6–7 лет к поступлению в школу, чтобы этот сложный и важный момент не превратился для него в моральную травму? Как сделать так, чтобы ребенок меньше уставал, не переутомлялся, чтобы ребенок почувствовал радость обучения?

Ключевые слова: предшкольная подготовка, готовность к школе, ребенок 5–7 лет, компоненты к готовности к школьному обучению.

Каждый ребёнок, подрастая, в своей жизни сталкивается с определенным шагом перехода от дошкольного к школьному периоду, в связи с этим изменяется не только лишь место ежедневного пребывания, а также система преподавания, отношения с окружающими и образа жизни в целом.

На сегодняшний день существует огромное количество проблем подготовки ребёнка к школьному обучению, которые стоят достаточно остро. Поскольку мы понимаем, что для ребёнка 6–7 летнего возраста учение – это сложная деятельность по усвоению знаний и понятий и не только лишь способ подготовки себя к будущему – это его новая трудовая обязанность, его участие в повседневной жизни окружающих людей. Вот поэтому предшкольное образование рассматривается как подготовка дошкольника к обучению в школе. В настоящее время не все дети посещают дошкольное учреждение, такие дети в большинстве случаев не имеют опыта адаптации в организованном социуме и, соответственно, не умеют включаться в групповую работу. И не важно, сколько лет (год, два или три) ребенок ходил в детский сад, государственный это был садик или частный, и по какой программе с ним занимались. Важен исключительно сам факт посещения или непосещения детского сада. В общем, я думаю, что в предшкольное образование реализуется путем разумного подхода к ребенку с целью помочь ему легче адаптироваться к школе.

Принимая во внимание введение в действие нового закона «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование становится первым уровнем общего образования. Предшкольное образование – это педагогическая инновация, другими словами – изменение, направленное на улучшение развития, воспитания и обучения дошкольников старшего возраста. Оно очень сильно меняет отношение к дошкольному образованию как к ключевому уровню развития ребенка, цель которого состоит в обеспечении максимального охвата (до 90 %) программами предшкольного обучения детей 6–7 лет, в первую очередь детей из малообеспеченных семей, у которых нет возможности посещать дополнительные развивающие кружки, тем самым давая возможность получить первый импульс к получению базовых знаний. При всём этом следует отметить, что предшкольная подготовка детей – это фундамент всей образовательной системы, потому что конкретно здесь закладываются основы личности, которая определяет характер будущего развития ребенка, и вопрос не только о качестве образования в школьный период, но и качества жизни подрастающего поколения.

Данная подготовка содержит в себе комплекс мероприятий, которые ориентированы на охрану и укрепления его здоровья, на создание условий для гармоничного развития и воспитания ребенка. Задача абсолютно всех окружающих ребенка как взрослых и родителей так и воспитателей – обеспечить благоприятные условия для всесторонней полноценной подготовки дошкольника к обучению в школе, поэтому родителям и педагогам нужно пересмотреть свои взгляды и методы на предшкольную подготовку.

В значении феномена «предшкольная подготовка» понимается как специальная подготовка ребенка-дошкольника к школе в дошкольных образовательных учреждениях и группах при школах с целью обеспечения бескризисного развития ребенка, то есть с соблюдением принципа преемственности практически во всех звеньях учебно-воспитательной работы ДООУ и первого класса школы. Однако, во-первых, не каждый ребенок дошкольного возраста посещает детский сад и специальные группы при школах. И как результат, на уроки дети приходят с разной степенью готовности к реализации учебно-познавательной деятельности. Во-вторых, педагогическая практика показывает, что часто дети, умеющие читать, писать и считать и с лёгкостью приступившие к учёбе, вдруг абсолютно внезапно для родителей, да и для самих себя, начинают снижать свои успехи.

По сути, готовность к школе – это вопрос значительно более сложный, чем кажется на первый взгляд. В работах отечественного психолога Л.А. Венгер отмечалось, что «быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться». Стоит отметить, что конечно на практике было бы лучше, чтобы ребенок все это уже умел и знал, потому что иначе ему будет сложно придрерживаться темпа школьного обучения, и он будет ощущать себя не уверенно среди продвинутых сверстников. Но если посмотреть с другой стороны, по данным учителей начальной школы и психологов, у будущих первоклассников, как оказалось, плохо развита моторика, устная речь, недостаточно сформировано умение организовать свою деятельность, а также не развиты коммуникативные навыки, а, следовательно, они не могут найти контакт со сверстниками.

Поэтому в первую очередь нужно сосредоточить свое внимание не на формировании учебных умений и знаний, которыми ребенок должен по идее овладеть в школе, а на развитии психических функций, которые обеспечивают обучаемость. И здесь как раз речь идет не только о внимании, памяти, мышлении и воображении.

Готовность к школе – это целостный комплекс данных составляющих, таких как физическая, интеллектуальная, психологическая и личностная готовность. Говоря иными словами, кроме запаса знаний букв, цифр и умений, читать и считать, ребенку к старшему дошкольному возрасту необходимо также:

- владеть коммуникативными и социальными навыками, то есть уметь вступать в контакты со взрослыми и сверстниками, общаться, понимать и, главное, применять в повседневной жизни морально-этические нормы, принятые в обществе, уметь отстаивать свою позицию цивилизованными методами и не проявлять неуместной агрессии или, наоборот, излишнюю застенчивость и робость;

- осознавать смысл процесса обучения в школе и понимать, что это дает получение знаний, порядок обучения в школе, иметь положительную мотивацию, желание учиться;

- уметь целенаправленно и по своей инициативе работать над поставленной задачей, организовывать, а также планировать свои действия и соответственно отвечать за их последствия;

- иметь воображение, произвольное внимание, наличие познавательной активности и определенных знаний и представлений об окружающей среде;

- иметь положительное отношение, прежде всего, к самому себе;

- иметь хорошо развитую мелкую моторику, которая необходима как для развития умения писать, так и для развития речи;

- уметь анализировать, классифицировать, а также выявлять причинно-следственные связи;

- обладать хорошей физической подготовкой и координацией движения.

Из вышеперечисленного определяем задачи предшкольной подготовки, это:

- развитие интереса к учебной деятельности, а также развитие познавательных и творческих способностей;

- устойчивое произвольное внимание, восприятие, мышление (наглядно-образное и словесно-логическое), памяти (зрительной, слуховой, рече-двигательной, моторно-двигательной), воображения и творчества, расширение познавательных интересов;

- формирование способов познавательной (мыслительной) деятельности – это и умение определять свойства и признаки предметов, группирование предметов по общим признакам, исследование, сопоставление, устанавливание простейших причинно-следственных связей, а также обобщение;

- усовершенствование знаний устной речевой деятельности (слушание и говорение, развитие коммуникативных способностей, усвоение норм культуры речи).

Подводя итоги, хочется еще раз подчеркнуть, что дошкольная подготовка в системе дошкольного образования обязана быть нацелена на развитие индивидуума ребенка старшего дошкольного возраста и на формирование его готовности к систематическому обучению.

Делая умозаключения, мы видим, что система дошкольного образования регулярно изменяется, совершенствуется и обновляется. Она выполняет и осуществляет очень важный социальный заказ общества, является одним из факторов его развития. Обеспечивая преемственность между дошкольным и начальным образованием необходимо находить такие виды деятельности, освоив которые ребенок будет способен подготовиться к учебной деятельности. Главное, что он подойдет к школе с мотивацией «хочу учиться».

Литература

1. Зима Е. Г. Особенности дошкольного образования в современном российском обществе : дис. канд. социол. наук. – М., 2005. – 123 с.
2. Езопова С. А. Дошкольное образование, или Образование детей // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 6. – С. 8-10.
3. Константиновский Д. Дошкольное образование: проблемы решения // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 107–114.
4. Стожарова М. Ю. Дошкольное и реальность : учеб. пособие для вузов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 221 с.
5. Почтарева Т.В. Совершенствование процесса обучения в вузе / Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения // Матер. II Междунар. Научно-практ. конф. – Т. 4. – М.: Асадема, 2009. – С. 388–392.
6. Поштарева Т.В. Роль педагога в образовательном пространстве. // Информационно-методические матер. августовской конф. пед. работников г. Ставрополя – Ставрополь: Управление образования администрации г. Ставрополя, 2009. – С. 167–170.
7. Урбанская М.В. Проблемы организации дошкольного образования и способы их решения // Человек и образование. – № 3 (20). – 2009. – С. 171–175.

А.Г. Григорян

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация. В статье подчеркивается актуальность проблемы здоровьесбережения детей дошкольного возраста, приводится нормативно-правовая база реализации данного направления работы. Подчеркивается, что задача повышения качества здоровьесберегающей деятельности, компетенций педагогов в данной сфере может быть решена посредством методической работы, в рамках которой организуется сопровождающая деятельность по здоровьесбережению. В статье приводятся конкретные методические мероприятия с педагогами в рамках методического сопровождения, и делается вывод о влиянии представленного содержания деятельности на компетентность педагога и повышение эффективности здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, методическое сопровождение, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесозидательная, здравотворческая деятельность.

Сохранение и укрепление здоровья человека является одной из важных проблем, которая не утратила своей актуальности в настоящее время. К сожалению, за последние десятилетия состояние здоровья детей резко ухудшилось. Поэтому здоровый образ жизни играет ведущую роль в многообразии факторов, влияющих на физическое развитие и здоровье детей.

Охрана жизни и укрепление здоровья детей одно из приоритетных направлений в работе с детьми дошкольного возраста. Исследователи отмечают, что деятельность по сохранению и укреплению здоровья, а также формированию основ здорового образа следует начинать в дошкольном возрасте. Так, по мнению Л.Г. Татарниковой, в этом возрасте у детей уже можно сформировать привычку заботиться о своем здоровье. Р.И. Айзман, В.Ф. Базарный, Э.Н. Вайнер, Э.М. Казин считают, что в дошкольной образовательной организации (ДОО) должна быть создана здоровьесберегающая образовательная среда, которая позволит сохранить и укрепить здоровье детей в условиях детского сада.

Следует отметить, что данная проблема признана на государственном уровне в области образования: так, вопросы сохранения здоровья и меры по повышению уровня здоровья детей в обязательном порядке отображаются в Законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции модернизации российского образования на период до 2025 года, федеральных государственных образовательных стандартах образования, Федеральной целевой программе развития образования до 2025 года, профессиональном стандарте педагога и др. Например, Профессиональный стандарт педагога определяет трудовую функцию педагога дошкольного образования в области здоровьесбережения следующим образом: «проектирование безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации...» [9]. Таким образом, что педагог дошкольного образования принимает участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, способствует обеспечению безопасности жизни детей, сохраняет и укрепляет их здоровье, поддерживает эмоциональное благополучие ребенка во время нахождения в образовательной организации.

Определим основную терминологическую базу рассматриваемой проблемы. Внедрение понятия «здоровьесбережение» было обусловлено созданием условий для детей, обеспечивающих их физическое, психологическое и социальное здоровье. В данном направлении работали специалисты разных областей знаний: педагоги, медики, психологи и биологи, такие как М.В. Аносова, В.Ф. Базарный, М.М. Безруких, О.В. Белоусов, Н.С. Белан, Л.Н. Горovenko, Л.И. Губарева, А.Г. Дрижина, В.В. Колбанов, Т.Г. Олешкевич, К.А. Палиева, Н.К. Смирнов, Г.М. Соловьёв, Л.М. Сухорева, Н.Д. Сухорева, И.А. Фоменко, Б.Н. Чумаков и др. Данные работы подчеркивают, что качество образования не должно рассматриваться вне вопросов охраны здоровья, а основной характеристикой здоровьесберегающего образования служит комплекс применяемых современных педагогических технологий, по функциям и по организации раскрывающих структуру совместной творческой деятельности, построенной на понимании психолого-педагогических и физиологических особенностей закономерностей развития ребенка [6].

Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения – это система мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей, включающая создание инфраструктуры охраны здоровья в образовательных учреждениях; рациональную организацию образовательного процесса; воспитательную работу с детьми, направленную на формирование здоровых ценностей и здорового образа жизни; организацию системы учебно-методической работы с педагогами, специалистами и родителями; медико-профилактические и оздоровительные услуги.

Понятие *здоровьесберегающая деятельность* рассматриваем и как двухуровневый процесс. Первый уровень – это деятельность, направленная на охрану и улучшение здоровья детей (собственно *здоровьесбережение*). Он соответствует основному принципу медицины и педагогики «не навреди» и связан с нейтрализацией или уменьшением влияния

патогенных факторов образовательной среды на здоровье человека. Патогенные (или вызывающие заболевания) факторы, связанные с образовательным процессом, можно разделить на три категории в зависимости от источника угрозы здоровью детей и учителей:

- санитарные факторы (несоблюдение гигиенических и эпидемиологических правил и норм);

- организационные и педагогические факторы (среда сенсорной депривации; ошибки в организации учреждения, расписании занятий, развивающая среда, факторы физической атрофии и т. д.);

- психолого-педагогические факторы (неблагоприятный психологический климат, нерациональная организация пропаганды здоровья в группах и т. д.) [10].

Таким образом, если ограничить работу детских садов первым уровнем – охраной детей, то лишь малая часть воспитательного потенциала дошкольного образования будет задействована в решении вопросов здоровья участников учебно-воспитательного процесса. Образовательные задачи детей в области здоровья остаются нереализованными.

Второй уровень – здоровьесозидательная или здравотворческая деятельность. Дошкольные учреждения располагают достаточными ресурсами, чтобы помочь учащимся улучшить свое здоровье. Это образовательные, коррекционно-развивающие программы, психокоррекционные программы, физкультурно-развивающие программы, экологические программы и соответствующие технологии, которые помогают заложить основы культуры здоровья и здорового образа жизни детей. Н.И. Бочарова считает, что переход образовательных учреждений на второй уровень здоровьесберегающей деятельности не только желателен, но и обязателен. Его главная цель – формирование физического, психического, духовного и нравственного здоровья детей, развитие у них культуры здоровья и здоровых привычек жизни.

Несмотря на важность и значимость рассматриваемого вопроса и выполнение федерального законодательства об охране здоровья, по-прежнему актуальным остается поиск решений проблемы приобщения дошкольников к здоровому образу жизни, так как многие педагоги затрудняются в реализации задачи охраны здоровья в детских садах или не уделяют внимания этому направлению и не делают его приоритетным в своей профессиональной деятельности.

Решение данной задачи, по нашему мнению, возможно в рамках методического сопровождения рассматриваемого направления работы в детском саду. Методическая служба учреждения, призванная оказывать помощь и поддержку педагогам, должна также проявлять гибкость и вариативность для оказания эффективного адресного сопровождения процесса развития компетентности педагогов в условиях образовательного учреждения. Исследования, касающиеся проблемы сопровождения (Н.Г. Битянова, О.С. Газман, Э.Ф. Зеер, Е.И. Казакова, А.А. Майер, В.С. Глевицкая и др.), выделяют сопровождение как особый вид педагогической или психологической деятельности в системе образования, реализующийся в рамках гуманистического и личностно-ориентированного подходов, в центре которых личность человека: обучающегося и обучающего.

Дальнейшее изучение трактовки данного понятия авторами позволяет раскрыть конкретное содержание и характер действий, сопровождающих процесс развития компетентности. М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему действий, направленных на создание оптимальных условий для успешного обучения и развития в интерактивных ситуациях [1]. Э.Ф. Зеер основывает сопровождение как оказание помощи человеку в понимании, выборе и реализации способов преодоления проблем в процессе выбора и реализации способов преодоления проблем с целью самореализации [5]. Он также обращает внимание на то, что копинг-поведение происходит в интерактивном процессе.

О.С. Газман указывает, что понятия сопровождения и поддержки являются синонимами, и утверждает, что суть поддержки заключается в оказании помощи в преодолении возникающих препятствий [2]. Этот подход близок к концепции сопровождения Е.И. Казаковой, в которой необходимо, по ее мнению, научить человека понимать суть проблемы и вырабатывать стратегии принятия решений, брать на себя ответственность

за сделанный выбор. По мнению Е.И. Казаковой, принцип «стремления к самостоятельности» важен для развития способности самостоятельно решать проблемы [4]. Она в итоге может быть показателем качества консультирования. В этом отношении концепция перекликается с утверждением А.А. Майера о том, что сущностная характеристика сопровождения – это создание условий для перехода человека к самопомощи [7].

Большинство исследователей ориентируют цель сопровождения на оказание адресной помощи сопровождаемому, а Т.И. Чиркова интересно объясняет сопровождение: во-первых, сопровождение должно основываться на позитивных аспектах развития личности и фокусироваться на создании наилучших условий для этого. Во-вторых, при организации процесса следует использовать инициативу сопровождающего и повышать его субъективность в процессе. По мнению Н.Г. Осуховой [8], этот процесс возможен благодаря тому, что позиция взаимодействующего субъекта меняется на позицию партнера в процессе сопровождения и благодаря решению значимых личностных проблем сопровождаемого лица. В.С. Глевицкая [3] также отмечает, в частности, превентивную и оперативную помощь в решении личностных проблем, возникающих в процессе деятельности и развития сопровождаемого лица.

Объединяя приведенные выше объяснения понятия, можно сделать вывод, что сопровождение – это система мероприятий, направленных на оказание профилактической и оперативной помощи сопровождаемому в процессе партнерского взаимодействия, с целью самореализации и дальнейшего перехода к самостоятельности в решении личностно значимых проблем в профессиональной деятельности. Он сопровождается этапом понимания природы возникающих проблем, этапом выбора стратегий и способов их преодоления, этапом реализации решений, этапом принятия последствий своего выбора и оценки эффективности стратегий. Каждый этап предполагает инициативу и активную субъективность человека, которого сопровождают в процессе, с особым акцентом на гуманистический и личностно-ориентированный характер поддержки. Смысл и цель деятельности по поддержке – помочь решить профессиональные проблемы, возникающие у педагогов.

Согласно содержанию методической работы, в данном направлении можно выделить следующие функции старшего воспитателя в организации работы по здоровьесбережению:

- Мониторинг качества оздоровительной работы в детском саду.
- Повышение роста профессиональной компетентности педагогов учреждения, стимулирование педагогов к инновационной деятельности.
- Определение и максимальное использование оздоровительного потенциала социума.
- Определение перспектив оптимизации системы здоровьесбережения в условиях детского сада (корректировка планов физкультурно-оздоровительной, психологически-адаптивной и медико-педагогической работы).
- Координация взаимодействия детского сада и семьи для создания оптимальных условий сохранения и поддержания здоровья часто болеющих детей.

Необходимо отметить, что одной из важных проблем в оздоровлении детей является создание развивающей среды ДООУ. Развивающее здоровьесберегающее пространство, начинается с создания атмосферы физической культуры и здоровья в детском саду, объединяющего всех участников педагогического процесса.

Вся система методической работы в рассматриваемой области отражается в разработке и реализации плана работы учреждения и ежегодных целей оздоровления:

- в дошкольных учреждениях созданы условия для поддержания и укрепления физического и психического здоровья воспитанников посредством физического воспитания и организации полноценного питания;
- оптимальные условия для воспитательной работы будут созданы через формирование основных здоровьесберегающих понятий для охраны и укрепления здоровья детей дошкольного возраста;
- интеграция деятельности всех участников педагогического процесса в организацию физкультурно-оздоровительной и профилактической работы с детьми;
- сотрудничество с семьями дошкольников для сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

Достижение целей годового плана воспитательной работы является важным аспектом общей системы повышения квалификации педагогов и методической работы по организации оздоровительной работы в дошкольных учреждениях. Эта работа проводится во время педагогических советов, круглых столов, семинаров для воспитателей дошкольных учреждений, чтобы забота о здоровье детей стала одним из приоритетов всего педагогического коллектива, основанного на профессионализме и взаимодействии всех участников образовательного процесса. Это станет возможным, если комплексное планирование будет подчинено конкретной ситуации охраны и укрепления здоровья детей, а действия педагогов, специалистов и медицинского персонала будут носить комплексный характер.

С целью знакомства и внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс специалистами ДОУ были организованы следующие мероприятия:

Семинары-практикумы – «Здоровьесберегающие технологии в работе педагогов ДОУ», «Традиционные и инновационные формы организации работы по здоровьесбережению».

Круглые столы – «Психологическое здоровье дошкольников», «Адаптация детей дошкольного возраста к условиям ДОУ» с выступлением педагога-психолога.

Конференция «Безопасность детей как сбережение здоровья воспитанников».

Деловая игра «Педагогические идеи» (использование нестандартного оборудования в процессе укрепления здоровья часто болеющих детей).

Мастер-класс «Дыхательные упражнения А.Н. Стрельниковой – залог здоровья детей».

Для педагогов и родителей в методическом кабинете оформляются тематические выставки по вопросам здоровьесбережения.

Традиция ДОУ – поведение совместно с семьями воспитанников дней здоровья.

Среди разнообразия форм работы с педагогами по сохранению и укреплению здоровья дошкольников, наиболее эффективным, считается, проведение творческих мастер-классов, проходящих под девизом «Здоровье наших детей – будущее нашей страны!». Участие воспитанников ДОУ в городских соревнованиях и физкультурно-оздоровительных акциях дает возможность отработать систему взаимодействия всего педагогического коллектива, а также на практике реализовать функцию распространения и обобщения педагогического опыта в ДОУ.

Важно отметить, что охрана здоровья – это не только деятельность старшего воспитателя, но и длительная целенаправленная и плановая деятельность всего коллектива образовательного учреждения. Каждый член команды должен вносить свою лепту для достижения максимального эффекта для здоровьесбережения. В данном контексте управление процессом здоровьесбережения означает координацию деятельности по укреплению и формированию здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса с целью максимально эффективного выполнения ими своих функциональных обязанностей.

Поэтому эффективное структурирование работы педагогов по охране здоровья детей будет способствовать развитию таких профессиональных компетенций, как умение проектировать и применять современные технологии здоровьесбережения в дошкольных учреждениях; создавать благоприятный психологический климат для жизнедеятельности детей в условиях группы; солидарно с психологами и медицинскими работниками дошкольных учреждений диагностировать и прогнозировать психофизиологические нарушения и их развитие.

Таким образом, грамотно выстроенное сопровождения деятельности педагогов по здоровьесбережению детей будет способствовать формированию у педагогов таких профессиональных компетенций, как умение проектировать и применять современные здоровьесберегающие технологии в условиях дошкольного образовательного учреждения; создавать психологически благоприятную атмосферу для жизнедеятельности детей в условиях группы, работать в единстве с психологом и медицинским персоналом дошкольного учреждения по диагностике и прогнозированию психофизического развития детей; планировать и осуществлять целенаправленную работу с родителями по повышению уровня их культуры здоровья и педагогической грамотности по вопросам здоровьесбережения детей; организовывать оздоровительный досуг детей в дошкольном образовательном учреждении и семье.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
3. Глевицкая В.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.С. Глевицкая – Курск, 2007. – 180 с. – [Электронный ресурс] – URL : <https://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-poznavatelnykh-protsessov-u-detei-doshko> (дата обращения: 08.03.2022).
4. Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / М.А. Жданова, Е.И. Казакова, Л.М. Шпицина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2008. – 336 с.
6. Ильина А. В. Основы здорового образа жизни / А. В. Ильина. – Челябинск, ЧИППКРО, 2011. – 172 с.
7. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ [Текст]: учебно-метод. пособие / А.А. Майер. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
8. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г. Осухова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», – 2007. – 288 с. (Высшее профессиональное образование), с. 178.
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» – [Электронный ресурс] – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 08.03.2022).
10. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст]. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

Е.В. Давыдова

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионально-личностного развития педагога. В качестве ведущего фактора, обуславливающего процесс профессионально-личностного развития и рост педагогов определено самообразование. В данной статье рассматривается общая характеристика самообразования, виды, принципы и функции самообразования как фактора, повышающего уровень личностного и профессионального развития педагога.

Ключевые слова: развитие, профессиональное развитие, личность, профессионально-личностное развитие, самообразование, профессиональный рост.

В современном мире к педагогам предъявляются такие требования, как высокий профессионализм, мобильность, способность к творческому использованию все возрастающего потока информации в образовательной практике. От уровня профессиональной культуры педагога, его способности к постоянному профессионально-личностному росту зависит и качество образования подрастающего поколения, его подготовленности к жизни. Выполнение сложных функций образования в современных условиях, требует постоянного самообразования педагога. Меняющаяся ситуация в системе образования делает «вызов» новым образовательным потребностям педагога, которые реализуются в процессе профессионального развития.

Профессиональное развитие – это систематическое совершенствование, уточнение и расширение круга знаний и личных компетенций с целью приобретения новых профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения обязанностей в течение всей

трудоустройке работника [1]. Профессиональное развитие позволяет педагогам поддерживать качество и уровень своих профессиональных навыков на протяжении всей жизни. Другими словами, чтобы сохранить профессионализм, необходимо постоянное личностное развитие, которое должно быть не обязанностью, а образом мышления и полезной привычкой [1; 5; 6].

Профессиональное развитие, как и любая другая деятельность, как отмечают Е.В. Ежак, Н.В. Панова, имеет свою структуру, и одним из её элементов является самообразование педагога. Именно этой стороне профессионально-личностного развития педагогов посвящена статья. Самообразование требует от каждого педагога осознанного и активного обучения, которое отличается от всех остальных форм тем, что оно не назначено сверху. Педагог сам решает, в каком направлении необходимо развиваться, из каких источников получать информацию, с помощью каких методов её осваивать и т. д. [1; 5].

Самообразование педагогов является по отношению к образованию социальным заказом общества и фактором их личностно-профессионального роста. В новом XXI веке очевидным является то, что научный и социально-экономический прогресс в обществе и системе образования зависит и от подготовленности специалистов к самообразованию. Различные аспекты проблемы самообразования личности являются предметом изучения разных областей науки: изучены психологические основы самообразования школьников (Л.И. Божович, Н.Ф. Добрынин, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн и др.); рассмотрены философские и методологические аспекты самообразования в контексте самовоспитания и саморазвития (В.И. Андреев, О.Н. Козлова, П.Н. Осипов и др.); в педагогических исследованиях представлены концептуальные основы самообразования и саморазвития личности в учебно-воспитательном процессе (В.И. Андреев, Б.С. Гершунский, Г.М. Коджаспирова, П.Н. Осипов, Г.Н. Сериков и др.), позволяющие исследовать процесс организации самообразования педагога. Между тем, изучение проблемы самообразования педагогов в научной литературе (Г.М. Коджаспирова, А.И. Копысова, С.Ю. Огрин и др.) и на практике показало, что наблюдается недостаточный уровень потребности в самообразовании. Педагоги затрудняются в освоении нового педагогического опыта, оценке эффективности своей работы. Также имеет место недопонимание того роли их самообразования в решении творческих задач, в самовыражении, в становлении неповторимого творческого стиля профессиональной деятельности. Такое положение дел в образовательной практике объясняется противоречием между недостаточно ориентированной системой профессиональной подготовки педагога на формирование потребности в постоянном профессионально-личностном самообразовании и спецификой педагогической профессии, ориентированной на постоянное творческое развитие и самообразовательную деятельность, в которой заложена идея самопостроения личности и своих воспитанников [2; 3; 4].

При построении системы самообразования педагога рекомендуется учитывать следующие взаимосвязанные компоненты: установка, рефлексия, цели и задачи, проектная деятельность. Самообразовательная деятельность педагога, основанная на самоанализе, содействует не только становлению его как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности. Профессионально-личностное развитие – это верный путь, ориентирующий педагога к профессиональному успеху.

Исследования ученых показывают, что современная система самообразования педагогов является эффективной, если она осуществляется как непрерывный процесс, содержание которого направлено на самопознание и самосовершенствование себя как педагога, личности, индивидуальности. Самообразование помогает педагогу в овладении инновационными образовательными технологиями, способами творческой педагогической деятельности. Эффективность самообразовательной деятельности в современном образовательном учреждении во многом обусловлена системой научно-методического обеспечения, сочетающего структурные (цель, содержание, формы, методы) и функциональные (диагностический, когнитивный, мотивационный, организационный, коммуникативный) компоненты. Система самообразования педагога должна быть наполнена личностно значимым содержанием, способным породить личностные смыслы педагогической профессии и жизни [2].

Личностно-ориентированный подход к самообразованию позволяет педагогу стать главным субъектом деятельности. Эта задача решается за счет вариативности образовательных программ и применения педагогических технологий. Для начинающих педагогов самообразование позволяет расширить и конкретизировать имеющиеся знания, провести глубокий и детальный анализ ситуаций, возникающих в работе с детьми. Опытные педагоги могут не только обогатить свои знания, но и найти эффективные способы взаимодействия с детьми и их родителями, освоить навыки первичной диагностической и исследовательской деятельности. Кроме того, самообразование педагога содействует постоянному пополнению педагогических знаний, развитию гибкости мышления, способности моделировать и прогнозировать образовательный процесс, а также раскрытию своего творческого потенциала.

Анализ различных источников показывает, что система самообразования педагогов будет успешно функционировать и развиваться, если в образовательных учреждениях будет реализована специальная программа самообразовательной деятельности, моделирующая их профессиональную деятельность. Данная программа должна строиться по принципу развивающей дифференциации и учета механизмов педагогической рефлексии при включении педагогов в самостоятельную творческую, профессиональную деятельность. Все это требует от личности педагога определения ценностей, выбора собственных методов самореализации, контроля профессионально-личностного саморазвития. Система самообразования регулируется принципами ценностно-смыслового подхода, профессионализма, индивидуализации и субъектности. Принципы, основанные на осознанной перспективе, гибкость системы самообразования и личностный подход обеспечивают поддержку педагогам в реализации ими программ личностного и профессионального саморазвития. Организация научно-методического сопровождения образовательного процесса с активным участием педагога создает условия, которые оказывают стимулирующее воздействие на их личностно-профессиональный рост.

Формы самообразования как систематической, целенаправленной познавательной деятельности отличаются большим многообразием: работа с интернет-источниками, цифровыми ресурсами, в библиотеках с периодическими изданиями, монографиями, участие в научно-практических семинарах, конференциях, мастер-классах, тренингах, получение консультаций специалистов, практических центров, кафедр психологии и педагогики высших учебных заведений, работа с банком диагностических и коррекционно-развивающих программ в городских (районных) методических центрах и др. Результатом этих и других видов самообразовательной деятельности педагогов является развитие его профессиональной компетентности [2; 4].

Таким образом, самообразование педагогов будет результативным и продуктивным, если будет:

- осуществляться в системе и иметь личностную значимость и смысл для профессионального развития;
- наполнено личностно значимым содержанием;
- регулироваться принципами профессионализма, субъектности, творчества и индивидуализации;
- осуществляться методическое сопровождение педагогов в овладении способами самопознания и самоанализа своего опыта, являющегося фактором изменения образовательной ситуации;
- будут использоваться активные методы обучения, направленные на развитие педагогической рефлексии, которая является необходимым атрибутом профессионала.

Литература

1. Ежак Е. В. Профессиональное развитие педагога: механизмы, ресурсы и риски [Текст] : монография / Е. В. Ежак ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Донской гос. технический ун-т». - Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2015. – 176 с.

2. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога [Текст] / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Экон-информ, 2013. – 330 с.
3. Копысова А.И. Организация самообразования педагога как фактор его профессионально-личностного становления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2009. – 22 с.
4. Огрин С. Ю. Самообразование как фактор, способствующий духовному и профессиональному росту педагога / С. Ю. Огрин. Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 203–206. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10060/>.
5. Панова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути: монография. – СПб.: СПб АППО, 2009. – 208 с.
6. Профессиональное развитие педагога в теориях личности и практической деятельности : учебно-методическое пособие / [Авт.-сост. Панова Нина Васильевна] ; Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования. – Санкт-Петербург : ГОУ ДПО ЛОИРО, 2008. – 154 с.

Н.А. Давыдова

РОЛЬ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Статья посвящена роли пословиц и поговорок в жизни современного общества. Для чего в настоящее время люди используют пословицы и поговорки и как они влияют на их речь.

Ключевые слова: поговорки, пословицы, речь.

В век информационных технологий осталось совсем мало читающих людей, перестали писать письма на бумаге и отправлять их в обычных конвертах. Но от предков нам достался неоценимый дар. Это устное народное творчество, к жанрам которого относятся пословицы и поговорки. Они появились задолго до образования письменности. Это чудо фольклора передавалось из уст в уста, из века в век. А впервые оно появилось на Руси в XII веке. Некоторые дошли до нас в творениях древних рукописей литературы X–XII веков, таких как «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве». Пословицы и поговорки имели свое предназначение, через них народ пытался донести свои самые важные правила жизни, учили детей уму-разуму. Сыздавна человек старался понять окружающий мир, сравнивал различные явления, формировал новое в природе, и в своем воображении. Многовековые наблюдения народа, его мечты и надежды воплощались в пословицах и поговорках. Мы помним имена первых составителей словарей, сборников пословиц и поговорок. Это И.М. Снегерёв, А.Н. Афанасьев, М.В. Ломоносов, В.И. Даль. В 1862 году вышел сборник В.И. Даля под названием «Пословицы русского народа», включавший уже 30 000 пословиц и поговорок, которые были сгруппированы по тематике.

В истории науки данный словарь пользуются заслуженной популярностью. Также, известны сборники лучших образцов пословиц и поговорок, иногда построенные по тематическому принципу, сборники ходячих выражений, метких, «крылатых» слов, определений, построенные как толковые словари с указанием источников.

Однако нередко эти два понятия путают. И так что же такое пословицы и поговорки и в чём их различие? Открыв «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова, мы находим следующее толкование «пословицы» и «поговорки».

«**Послóвица** -ы, ж. р. Меткое образное изречение, обобщающее различные явления жизни и имеющее обычно назидательный смысл» [3, с. 163].

Лингвисты отмечают следующие черты, которые отличают этот народный жанр:

- коротенькая притча (В.И. Даль);
- содержит совет, нравоучение, заключение;
- краткое народное изречение с назидательным смыслом (С.И. Ожегов);

- состоит из двух частей. Например: *Век живи – век учись*;

- *Слово не воробей: вылетит – не поймаешь*.

Также пословица – это жанр устного народного творчества, в котором соответственно нет автора. Это качество относится и к поговоркам.

Пословицы, в отличие от поговорок, имеют прямой и переносный смысл, поэтому не так просто понять пословицу: в них часто говорится о содержании, казалось бы, к нашей жизни не имеющем никакого расположения, но оказывается, что это относится прямо к нам.

Пример пословиц в прямом смысле:

• *Дорога ложка к обеду* (без ложки не поешь супу);

• *Золото и в грязи блестит* (что-то красивое, блестящее лежит в грязи).

Пример пословиц в переносном смысле:

• *Правду, что шло, в мешке не утаишь* (правда обязательно обнаружится, скажет о себе, проявит себя);

• *Цыплят по осени считают* (итоги подводят, когда закончат дело).

Вопрос о возникновении пословиц связан с материальной и духовной культурой народа. Они представляют собой следствие обобщения, разнообразных жизненных ситуаций, возникших: в ходе исторических событий (*Незванный гость хуже татарина*); в повседневном быту (*Не красна изба углами – красна пирогами*); в профессиональной деятельности (*Без закваски хлеба не месят*); в свободное времяпрепровождение (*Скучен день до вечера, коли делать нечего*).

Что же такое поговорка? Снова опираясь на словарь Ожегова, определим лексическое значение «поговорки».

Поговорка, -и, ж. р. Краткое устойчивое выражение, преимущ. образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания [3, с. 152].

Поговорка эмоциональна, она не останавливается на середине, а кладет сильные и резкие краски. Она не скажет: «Он взял свои слова обратно» или: «он мало знает». Поговорка выразит эту же мысль резче и определение: «На попятный двор», «Двух не перечтет» и т. д. Количество поговорок в живом языке – громадно. Поговорка, наполняет наш язык «узелками» образов, чрезвычайно живых и эмоциональных, помогающих говорящему ярко оценить различные явления. Для неё характерно:

• Выражение преимущественно образное, не составляющее законченного высказывания (В.И. Даль).

• Содержит намёк и пояснение.

• Окольное выражение, переносная речь, без притчи, без суждения, это половина пословицы (С.И. Ожегов).

• Имеет иронию или даже сатиру. Например: «свинью подложить» (напакостить); «остаться с носом» (быть обманутым).

Поговорка – это устоявшаяся фраза или словосочетание, образное высказывание, метафора. Автономно не употребляется. Поговорки употребляются в предложениях для придания яркой художественной окраски фактам, вещам и ситуациям. Например, *остаться у разбитого корыта* (потерять что-либо из-за глупого поведения), *когда рак на горе свиснет* (никогда).

Сопоставив эти образцы народного творчества, мы пришли к следующему выводу: важнейшим знаком, отличающим пословицу от поговорки, является то, что пословица – это целое предложение, а поговорка – лишь фраза или словосочетание. Пословица включает нравоучение, мораль, наставление. Поговорка – просто красноречивое выражение, которое можно легко заменить другими словами. В.И. Даль говорил так: «поговорка – цветочек, а пословица – ягодка».

Какова же роль пословиц и поговорок для современного человека?

Пословицы и поговорки заставляют человека задуматься и проанализировать, честно ли данное высказывание и сегодня. Кроме того, они пополняют словарный запас человека, оказывают поддержку к установлению связи между нашими потомками, есть отрезок истории и помогают почувствовать дух прошлых веков.

Нынешнему человеку они симпатизируют за безошибочное и согласованное выражение мыслей и за их всеобъемлемость. Ведь эти народные изречения дают отзыв на все проблемы в жизни, именно поэтому продолжают жить и переходить из уст в уста. Эти точные высказывания, подобны стишкам, и сегодня превосходно гармонируют в современной жизни общества.

Если человечество в своей речи пытается вставить такие народные цитаты, то по выбору метких предложений можно дать оценку их уровню культуры и образованности. Иногда, точно введенная пословица или поговорка в речь, текст, доклад, статью или просто публицистическое предложение значительно лучше акцентирует внимание на сути обсуждения, чем долгие сложные рассуждения.

В пословицах и поговорках находится вся мудрость, опыт и внимательность народа в течение многих лет и столетий. Некоторые дошли до наших дней из глубокой древности, подтверждаясь вновь и вновь, возможно и изменяясь с течением времени, но, не отходя от их начального смысла.

Пословицы и поговорки актуальны во все времена и ясны любому, что особенно важно и ценно для людей. Ведь можно очень много и долго рассуждать и пытаться донести до кого-то какую-то житейскую ситуацию, пытаясь вспомнить разные доводы, но так и не склонить собеседника или слушателей, тогда на помощь современному человеку может прийти поговорка или пословица, слагающая всего несколько слов.

Таким образом, пословицы и поговорки пользуются прочной позицией в речи наших современников. Знание и употребление пословиц и поговорок в речи обогащает ее, заостряет ум, делает человека более внимательным к слову, языку, развивает память. Ведь нужно правильно уметь их применить, чтобы точно выразить свою мысль. Это большая ценность, как для современного поколения, так и будущих.

Литература

1. Пословицы русского народа: Сб. пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и проч. / [Соч.] Владимира Даля. – 2-е изд., без перемен. Т. 1–2. – СПб, 1879.
2. Рыбникова М. А. Русские пословицы и поговорки / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М., 1961.
3. Ожегов С. И. и Н.Ю. Шведова: Толковый словарь русского языка. – М., 1997.
4. [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Поговорка](https://ru.wikipedia.org/wiki/Поговорка)
5. Язык и литература. – URL: http://www.lang-lit.ru/2013/11/blog-post_27.

В.Ю. Деревянченко

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ИГР-ЭСТАФЕТ

Аннотация. В статье рассмотрены различные классификации игр-эстафет, основаниями для которых могут быть различные их характеристики: по характеру определения победителя, по характеру перемещений, по степени сложности содержания игры, по возрасту, с учетом пола ребенка, по содержанию, по видам систем движений, преимущественно входящих в игры-эстафеты, по направленности на развитие физических качеств и их проявлений, в зависимости от взаимоотношений играющих, по форме организации занятий, по характеру моторной плотности и другие.

Ключевые слова: развитие, физическое воспитание, координация, игра, подвижная игра, игра-эстафета.

За последние годы резко ухудшилось состояние здоровья детей первых семи лет жизни. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, Научного центра здоровья детей и Российской академии медицинских наук физиологически зрелыми рождается не более 14 % детей, количество здоровых дошкольников составляет всего лишь около 10 %. Среди контингента детей, поступающих в школу, более 20 % имеют дефицит массы тела, 50 % детей хронически больные. По распространенности хронических заболеваний у детей 4–7 лет первое место занимают болезни костно-мышечной системы (сколиоз и др.). Увеличилось количество детей низкого роста, с дефицитом массы тела, с несоответствием уровня физического развития биологическому возрасту. Растет число функциональных отклонений, возникающих с возрастом. Так, если в четыре года ребенок имел 1–2 отклонения, то к шести годам число отклонений увеличивается до 4–5 [6].

Забота о всестороннем развитии подрастающего поколения сейчас находится в центре внимания. Очень важной составной частью гармоничной личности является физическое совершенство: крепкое здоровье, закаленность, ловкость, сила, выносливость. Воспитание всех этих качеств должно начинаться с детства.

Однако, как быть, если сегодня на смену увлекательным коллективным играм пришли компьютерные. Приоритетным становится интеллектуальное, эстетическое развитие ребёнка. Не отрицая их значимости, надо признать, что у ребёнка остаётся всё меньше времени для подвижных игр, прогулок. Нарушение баланса между игрой и другими видами детской деятельности, между разными видами игр (подвижными и спокойными, индивидуальными и коллективными) негативно сказывается как на состоянии здоровья, так и на уровне развития двигательных способностей дошкольников.

При проведении с детьми всех форм по физическому воспитанию, очень важно добиться того, чтобы занятия физической культурой, подвижные игры, элементы спортивных игр и различные физические упражнения на прогулке приносили детям радость, чтобы у них появилось желание самостоятельно организовывать различные игры, выполнять движения лучше, красивее. С этой целью необходимо шире включать в занятия и досуг детей игры-эстафеты.

Как отмечает Е.В. Михеева, в методике физического воспитания и развития детей принято делить игры на [5, с. 11]:

1. Элементарные игры с правилами:

- а) сюжетного характера («Лохматый пес», «Гуси-лебеди», «Хитрая лиса»);
- б) бессюжетные, где в основе лежат правила (догонялки, прятки, ловишки, игры-эстафеты);
- в) аттракционы со специально создающимися условиями (прыжки в мешках, пронести воздушный шарик в ложке, приклей нос Буратино);
- г) игры-забавы на развитие мелкой моторики пальцев (мальчик-пальчик, сорока, колечко).

2. Сложные игры с правилами:

- а) спортивные (футбол, элементы баскетбола на 7-м году жизни);
- б) игры с элементами спорта (городки, кегли, кольцебросы).

Таким образом, игры-эстафеты относятся к элементарным бессюжетным играм с правилами.

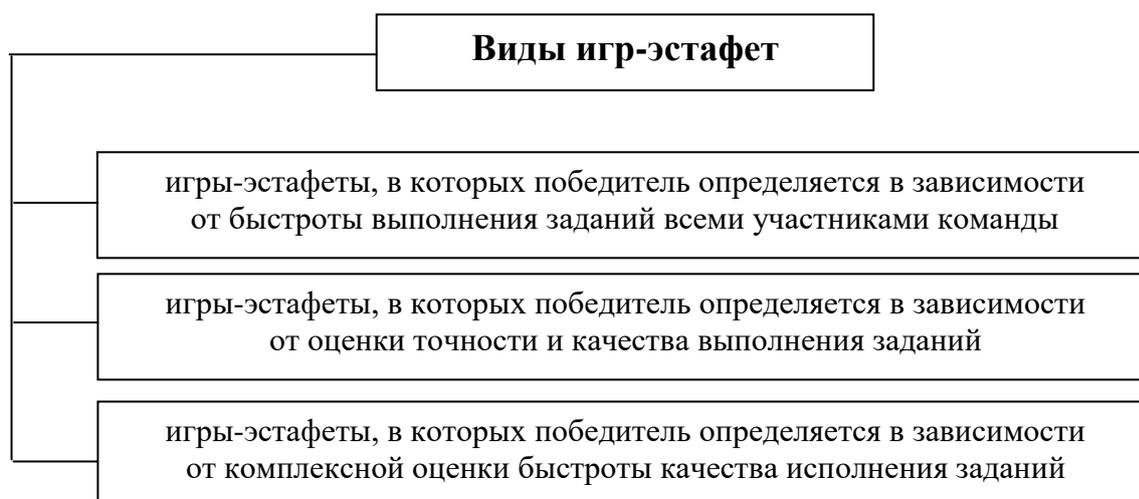
Вопрос о видах и классификациях игр-эстафет в научной педагогической литературе по физическому воспитанию рассматривается достаточно подробно, но не имеет большого разнообразия в подходах (Таблица 1).

Виды, классификация игр-эстафет и их особенности

Классификация игр-эстафет	Виды игр-эстафет и их особенности
По степени сложности их содержания	от самых простых к более сложным (полуспортивным) игровым заданиям
По возрасту детей (с учетом их возрастных особенностей)	5–7 лет
С учетом полового признака	- игры-эстафеты для мальчиков; - игры-эстафеты для девочек; - общие смешанные игры-эстафеты.
По содержанию игры-эстафеты могут быть	- игры-соревнования (соревнуются друг с другом несколько команд); - игры с музыкальным сопровождением и т. д.
По видам систем движений, преимущественно входящим в игры-эстафеты:	- игры с элементами общеразвивающих упражнений; - игры с бегом; - игры с прыжками в высоту, в длину с места и с разбега; - игры с метанием в подвижную и неподвижную цель; - игры с броском и ловлей мяча; - игры с передвижением на лыжах; - игры с передвижением на коньках.
По направленности на развитие физических качеств и их проявлений	- игры, преимущественно влияющие на развитие силы, работоспособности, координированности, быстроты, гибкости и др.
Игры-эстафеты, подготавливающие к отдельным видам спорта	использование игр-эстафет с целью закрепления и совершенствования отдельных элементов техники и тактики, воспитания физических качеств, необходимых для того или иного вида спорта
В зависимости от взаимоотношений играющих	- игры, в которых игроки не вступают непосредственно в соприкосновение с «противником»; - игры с ограниченным соприкосновением с «противником»; - игры с непосредственной борьбой «соперников».
По форме организации занятий	- игры-эстафеты на уроке – подготовительная, основная, заключительная части; - игры-эстафеты во внеурочное время; - игры-эстафеты на спортивном празднике и т. д.
По характеру моторной плотности игры-эстафеты могут быть:	- играми с большой подвижностью (бег, прыжки); - игры со средней подвижностью (лазанье, ползанье); - игры с малой подвижностью (метание).
С учетом места и времени года:	- игры-эстафеты, проводимые в летнее, зимнее время года; - игры в помещении, на открытом воздухе, на снеговой площадке, на льду и т. д.
В зависимости от использования в ней специального материала и оборудования:	- простые игры-эстафеты, в которых не требуется использование специальных материалов (например, бег, прыжки и т. д.); - сложные игры-эстафеты, в которых требуется специальный материал или оборудование.

Так Г.А. Васильков и В.Г. Васильков отмечают, что особенностью эстафет является наличие соревнования, борьбы между двумя и более командами. В связи с этим игры-эстафеты могут разделяться в зависимости от того, как по правилам игры определяется ее победитель. Авторы выделяют следующие виды игр-эстафет, которые представлены в Таблице 2.

Виды игр-эстафет (Г.А. и В.Г. Васильковы)



По характеру перемещений игры-эстафеты разделяют на:

1. *Линейные игры-эстафеты*. Примером такой эстафеты могут служить следующие задания.

Команды строятся в колонны перед общей стартовой линией слева от стоек или флажков. По команде руководителя (судьи) головные с эстафетными палочками в правой руке оббегают флажки, установленные на расстоянии 15–30 м (в зависимости от возраста), и возвращаются к своей команде, передают ее вторым в колонне в правую руку, а сами становятся в конец колонны. Вторые и остальные участники команды поочередно делают то же. Выигрывает та команда, в которой последний передаст эстафету стоящему первым раньше всех.

2. *Круговые*. Примером подобного вида эстафеты являются следующие условия.

Команды выстраиваются в колонны за флажками, установленными четырехугольником (треугольником) в зависимости от количества команд. В каждой из них одинаковое количество детей. По команде первые начинают бег по кругу влево (против часовой стрелки), оббегая все флажки. Вторые готовятся, и, как только их товарищи сделают целый круг, принимают у них эстафету и вступают в соревнование. Третьи, четвертые и последующие номера делают то же. Никто из участников не должен мешать бегунам. По окончании бега участники становятся в своих командах последними. Команды закончат соревнование тогда, когда первые опять получают эстафету.

3. *Встречные эстафеты*.

Так же как в предыдущих эстафетах, участвует несколько команд, в которых одинаковое количество участников. Каждая из них делится на две подгруппы. Они располагаются друг против друга в колоннах на расстоянии 30–60 м в зависимости от возраста. Если в командах нечетное количество спортсменов, то с одной стороны их должно быть по одинаковому количеству. Например, если в командах по 9 человек, то с одной стороны располагается по 5, а с другой – по 4 человека.

Головные всех колонн становятся перед линией левее флага. По команде первые бегут ко второй подгруппе своей команды и передают эстафетную палочку стоящему впереди в протянутую вправо за флагом правую руку, а сами становятся в конец данной подгруппы. Тем временем первые во вторых подгруппах, получив эстафету, мчатся к своей первой подгруппе и передают впереди стоящему (второму) и т. д., пока обе подгруппы (одной команды) не поменяются местами [1, с. 54].

Придерживаясь тех же принципов организации, проводят и такие эстафеты для младшего возраста:

- 1) катание баскетбольного мяча рукой;
- 2) ведение мяча гимнастической палкой – «хоккеисты»;
- 3) эстафета с подбрасыванием мяча над веревочкой или волейбольной сеткой во время бега;
- 4) катание колец рукой или эстафетной палочкой. По ходу катания обруча второй участник должен дважды (туда и обратно) пролезть через него. При повторении участники меняются ролями: катает второй, пролезает первый.

По требованиям к выполняемым заданиям игры-эстафеты бывают [3, с. 34]:

- строго регламентированные (заранее утверждённым способом);
- произвольным (любым способом, выбирая самый рациональный).

По способу действия участников игры-эстафеты делятся на [2, с. 29]:

- индивидуальные (все участники по очереди);
- коллективные (участники передвигаются группами).

В целях наиболее эффективного выявления и использования ресурсов игры-эстафеты их принято различать на игры [4, с. 16]:

- направленные преимущественно на общую физическую подготовку и не требующие специальной подготовки играющих; они построены на свободных, разнообразных и простых движениях, связанных с вовлечением в работу главным образом больших мышечных групп, и просты по своему содержанию и правилам;

- имеющие все характерные признаки спорта; они требуют подготовки и спортивного совершенствования играющих. Подобные игры-эстафеты характеризуются наличием борьбы играющих за победу своей команды или за личное первенство. Они отличаются от подвижных сложностью правил и техники, а также устойчивостью условий и правил;

- специальные оздоровительные игры-эстафеты, направленные на укрепление различных групп мышц, тренировку вестибулярного аппарата, профилактику нарушений зрения и осанки, снятие утомления, вызванного интенсивными интеллектуальными нагрузками, и создание у игроков состояния психофизиологического комфорта.

Рассмотрим игры-эстафеты рекомендованные в программе «От рождения до школы» (подготовительная группа).

«Весёлые соревнования»

Задачи: учить детей выполнять задание точно, качественно. Развивать у детей координацию движений, ловкость, быстроту, умение передавать эстафету.

Описание игры: играющие становятся в 3–4 колонны у общей черты на расстоянии 2–3 шагов одна от другой. В каждой колонне одинаковое число играющих. Перед каждой колонной прочерчена «дорожка» из двух параллельных линий длиной 3 м (расстояние между линиями 20–25 см). Далее через «дорожки» проведены две перпендикулярные линии на расстоянии 70–80 см («канавки»), и затем на небольшом расстоянии от них лежат обручи. По сигналу взрослого первые дети бегут по дорожкам, перепрыгивают «канавки», подбегают к обручам, берут их, надевают на себя и опускают на землю. После этого они быстро возвращаются в конец своей колонны. Прибежавшему первым дают флажок или другой значок. Колонна, у которой больше флажков, считается победившей.

Варианты: можно играть и по-другому. Первые дети, выполнив задания, возвращаются, при этом они должны коснуться рукой вторых игроков и стать в конец колонны. Вторые игроки бегут сразу же, как только до них дотронулись. Цель соревнования – какая колонна быстрее выполнит задание.

«Дорожка препятствий»

Задачи: учить детей преодолевать полосу препятствий на скорость, выполнять задания точно, качественно. Развивать у детей координацию движений, ловкость, быстроту, умение передавать эстафету.

Описание игры: в качестве препятствий могут быть различные пособия: скамейки, дуги, барьеры, цели для метания. Порядок преодоления препятствий может быть любым, например: подлезть под несколькими дугами (рейками), пройти по скамье (или бревну),

обежать набивные мячи (4 мяча, положенных на расстоянии 1 м один от другого), перепрыгнуть с места через две линии, проползти по скамье, пробежать с маленьким мячом (или мешочком с песком) 6–7 м и метнуть его в цель. Оцениваются быстрота и точность выполнения задания.

«Мяч водящему»

Задачи: закрепить умение метать и ловить мяч. Развивать ловкость, умение взаимодействовать с товарищами.

Описание игры: участвующие в игре дети делятся на две равные подгруппы (по 5–6 человек в каждой) и строятся в колонны. Расстояние между колоннами – 3–4 шага. Перед колоннами проводится линия. На расстоянии 3 м от нее чертится вторая линия, параллельная первой.

Выбираются два водящих, которые становятся за второй линией против колонн. По условленному сигналу оба водящих бросают мячи впереди стоящим в своих колоннах. Поймав мяч, играющий кидает его обратно водящему, а сам становится в конец колонны. Водящий бросает мяч второму играющему, а получив мяч обратно, – третьему и т. д.

Выигрывает та колонна, в которой последний играющий раньше вернет мяч водящему.

«Канатоходец»

Задачи: упражнять детей в построении в колонну по одному; развивать чувство равновесия; формировать правильную осанку; упражнять в ходьбе по узкой дорожке. Развивать ловкость, внимание, быстроту реакции.

Описание игры: играющие становятся в две колонны, в руках у каждого мешочек с песком. Выполняется ходьба по узкой дорожке (ширина 30 см) с мешочком на голове. Руки свободно балансируют. Побеждает команда, быстро и правильно выполнившая задание.

«Не задень»

Задачи: закреплять навыки бега с преодолением препятствий, ходьбы с остановкой по сигналу.

Описание игры: прыжки между кубиками, поставленными по двум сторонам зала (6–8 кубиков; расстояние между кубиками 0,5 м). Проводится двумя колоннами в виде эстафеты. По итогам определяется победитель.

«Передача мяча в шеренге»

Задачи: упражнять детей в ходьбе и беге между предметами; в сохранении равновесия при ходьбе по повышенной опоре с дополнительным заданием; повторить задание в прыжках, эстафету с мячом.

Описание игры: играющие становятся в несколько шеренг. У игрока, стоящего первым в шеренге, мяч большого диаметра. По сигналу педагога игрок ударяет мячом о пол (землю), ловит его двумя руками, передает следующему игроку и так далее. Игрок, стоящий в шеренге последним, также ударяет мячом о пол и передает его направо. Когда мяч снова окажется у первого игрока, он поднимает его над головой и произносит: «Готово!» Определяется команда-победитель.

Итак, основаниями для классификации игр-эстафет могут быть различные их характеристики: по характеру определения победителя (в зависимости от быстроты и качества выполнения заданий); по характеру перемещений (линейные, круговые, встречные); по степени сложности содержания игры (простые, сложные); по возрасту; с учетом пола ребенка; по содержанию; по видам систем движений, преимущественно входящих в игры-эстафеты (бег, прыжки и др.); по направленности на развитие физических качеств и их проявлений (игры на развитие силы, быстроты и т. д.); в зависимости от взаимоотношений, играющих, по форме организации занятий (игры на уроке, вне урока и т. д.); по характеру моторной плотности (игры большой, средней и малой подвижности) и другие.

Рассмотренные нами классификации не противоречат друг другу, но обогащают процесс понимания эффективности ее применения для занятий с детьми старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Абраухова В. В. Дошкольная педагогика. Воспитание и развитие детей в ДОО / В. В. Абраухова. – Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 117 с.
2. Алябьева Е. А. Нескучная гимнастика. Тематическая утренняя зарядка для детей 5–7 лет / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2015. – 144 с.
3. Анисимова Т. Г. Физическое воспитание детей 2–7 лет: развернутое перспективное планирование по программе под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой / Т. Г. Анисимова. – М. : ИЛ, 2016. – 610 с.
4. Бирюкова М. И. Игра как ведущая деятельность детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 9–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-veduschaya-deyatelnost-detey-doshkolnogo-vozrasta>.
5. Гаспарян А.Г. П.Ф. Лесгафт о физическом воспитании детей и подростков // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30–1. – С. 42–48.
6. Ежкова, Н. С. Дошкольная педагогика : учебное пособие для вузов / Н. С. Ежкова. – Москва : Юрайт, 2021. – 183 с.

А.Ю. Есоян

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обращается внимание на значение управленческой культуры руководителя дошкольной образовательной организации, раскрываются подходы к определению сущности управленческой культуры руководителя, в том числе руководителя дошкольной образовательной организации, анализируются компоненты управленческой культуры руководителя. Особое внимание уделяется профессионально-нравственным качествам руководителя в структуре его управленческой культуры, делается вывод о необходимости формирования управленческой культуры у будущих педагогов.

Ключевые слова: руководитель дошкольной образовательной организации, управленческая культура, профессионально-нравственные качества руководителя.

Современные экономические, социокультурные условия развития образования обуславливают возросший уровень требований к уровню общекультурной, образовательной, социальной и профессиональной культуре руководителя образовательной организации, в том числе и организации дошкольного образования.

Одна из задач **дошкольной образовательной организации (ДОО)** – реализация ФГОС ДО и повышение качества образования, и в ее решении большая роль отводится заведующей детским садом. Именно руководитель определяет «лицо» организации, эффективность ее функционирования и тенденции развития.

Современные социально-психологические условия руководства современным дошкольным образовательным учреждением функционально усложняют требования к руководителю, значительно расширяя профессиональное поле его управленческой деятельности. Необходимо отметить, что руководитель несет ответственность за обеспечение благоприятного микроклимата в коллективе, личностной и профессиональной самореализации всех специалистов. От него также зависит организация и создание условий для сплоченной работы коллектива учреждения, успешность развития взаимодействия с родителями воспитанников, с социумом. Иными словами, развитая управленческая культура руководителя является залогом стабильности и успешного функционирования и развития ДОО.

Остановимся на подходах к определению управленческой культуры руководителя вообще и руководителя ДОО, в частности. В педагогической, психологической литературе встречаются различные подходы в описании управленческого профессионализма (А.Г. Гостев, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.). Требования к профессионализму руководителя ДОО

раскрываются в работах К.Ю. Белой, Т.А. Данилиной, Л.С. Киселевой, В.И. Маслова, Э.М. Никитина, Л.И. Фалюшиной и др.

Анализ научных исследований свидетельствует, что руководитель ДОО рассматривается, как правило, в качестве инструмента для принятия управленческих решений в организации, как человек, который несет ответственность за конечный результат деятельности организации.

Рассмотрим существенные характеристик таких понятий, как «культура», «культура управления», управленческая культура», которые в последнее время приобретают все большее распространение в характеристике личности руководителя (Т.М. Горюнова, В.А. Слостенин, Н.М. Таланчук, Р.М. Чумичева, М.И. Фалюшина).

«Культура – (от лат. *cultura* – возделывание; воспитание, образование, развитие, почитание) исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [1].

Понятие управленческая культура руководителя образовательного учреждения понимается как комплексное качество личности, прогрессирующее в ходе деятельности. Также это качество отличается установленным уровнем теоретического осмысления и совокупностью практических умений и навыков по воплощению важнейших подходов к управленческой деятельности в новейшей практике на основании обязательного следования нормам, принципам морали и нравственности [4, с. 350].

Термин управленческая культура руководителя образовательного учреждения включает приёмы и методы самореализации личности управленца образовательной организации в разнообразных видах управленческой деятельности, ориентированной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении образовательной организацией.

Анализ подходов исследователей *управленческую культуру* руководителя определить, как интегративную характеристику управленческой деятельности руководителя дошкольного образования, которая является частью его профессиональной культуры и составляет такую совокупность особенностей индивидуального творческого управления, которая обеспечивает ситуацию поиска новых механизмов реализации управленческих функций с целью достижения нового качества индикативных показателей образовательной системы, а также в развитии образовательного процесса и его субъектов: педагога (как субъекта воздействия) и ребенка (как субъекта освоения, интериоризации) [3].

Структура управленческой культуры представлена в различных исследованиях. Классиками педагогического менеджмента, определившими подходы к пониманию структуры управленческой культуры, являются: А.П. Поздняков, В. Слабодян, В.А. Слостенин, Л.Б. Сергеева, С.Е. Джаджой, Т.М. Горюнова и др.). На основе данных исследований авторы формулируют свои подходы к компонентному составу управленческой культуры руководителя. Отметим некоторые ниже.

Так, О.В. Сухова отмечает, что развитие управленческой культуры руководителя ДОО включает в себя совершенствование таких компонентов управленческой культуры как: овладение технологиями менеджмента и маркетинга в образовании, привлечение к управленческим процессам широкой общественности, педагогической общественности, создание принципиально новых моделей научно-методической работы в ДОО, обновление образовательного процесса, реформирование образования и повышение статуса заведующего дошкольного учреждения как руководителя.

В структуре управленческой культуры выделяют такие компоненты как:

1. Технологический компонент, состоит в способности и умении реализации управленческих функций, таких как планирование, анализ, контроль.

2. Личностно-творческий компонент, заключается в высоком уровне развитости управленческих характеристик и особенностей, способности к творческому мышлению, которое характеризуется способностью самостоятельно интерпретировать усвоенные технологии управления. Умение правильно организовать учебно-воспитательную деятельность в образовательном учреждении.

3. Аксиологический компонент определяется комплексом управленческо-педагогических ценностей [5].

Подробную градацию компонентов управленческой культуры руководителей образовательной организации провела Д.А. Андреева, включив в их состав:

- 1) успешность в реализации административно управленческих функций;
- 2) культуру принятия управленческого решения;
- 3) развитие инновационной деятельности, управление;
- 4) профессионально-педагогическую культуру руководителя;
- 5) социально-психологическую культуру руководителя (создание творческого педагогического коллектива);
- 6) мотивирование коллектива;
- 7) создание благоприятного психологического климата в коллективе;
- 8) культуру общения руководителя;
- 9) деловые и личностные качества руководителя [цит. по 6].

Проанализировав подходы, рассматриваемые разными авторами о составляющих компонентах управленческой культуры руководителя сферы образования, учитывая и обобщая их, мы выделяем мотивационно-ценностный, личностно-творческий, организационно-управленческий, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

- *Мотивационно-ценностный*. Учебная мотивация, ценностные ориентации, развитость волевой сферы.

- *Личностно-творческий*. Адекватная самооценка, стрессоустойчивость, применение творческого подхода к управлению, проектирование, прогнозирование.

- *Организационно-управленческий*. Управленческое мышление, профессиональная компетентность, организация труда, культура принятия управленческого решения.

- *Коммуникативный*. Навыки делового общения, благоприятный социально-психологический климат, коммуникативные умения.

- *Рефлексивный*. Осмысление собственных профессиональных личностных возможностей, самоанализ и самокоррекция.

Таким образом, мы видим, что управленческая культура руководителя охватывает значительное количество характеристик, которые связаны и с профессиональными знаниями в области педагогического менеджмента, профессиональными умениями, обеспечивающими эффективность управленческой деятельности, а также профессионально-личностными качествами, обеспечивающими во многом психологический климат в коллективе.

Необходимо отметить, что поведение руководителя дошкольного учреждения – своего рода нравственный ориентир, на который должны равняться педагоги. Это обязывает его быть ответственным, безупречно исполнять свой профессиональный долг.

В связи со сказанным, большое значение в управленческой культуре руководителя играют нравственные профессионально-значимые нравственные качества, способствующие построению целесообразных взаимоотношений в рамках организации образовательного процесса.

По мнению Э.А. Уткина [7], ведущей характеристикой личного облика («лика») руководителя дошкольной образовательной организации является нравственная характеристика, которую можно представить, как состоящую из трех групп качеств и (или) в трех измерениях:

1. Общие нравственные качества: патриотизм – преданность Отечеству, приоритет общественных интересов, соблюдение и развитие лучших традиций своего народа; гуманизм – уважительное отношение к каждому человеку, ориентация на его личное достоинство, вера в его способность к совершенствованию; справедливость – объективная оценка личностно-деловых качеств людей и их деятельности, признание их индивидуальности, открытость для критики, самокритичность.

2. Конкретные нравственные качества: гражданская совесть – обостренное чувство личной ответственности перед обществом и людьми; нравственная воля – умение добиваться

цели, завоевывать уважение у людей, самоконтроль; профессиональная честность – деловая требовательность, самоотдача в работе, умение говорить правду в глаза; коллективизм – организованность, дисциплинированность, общительность; мужество – смелость, умение переносить личные неприятности и служебные неудачи; принципиальность – уважение мнения других, поддержка тех, кто оказался в беде.

3. Специфические нравственные качества: трудолюбие – личный пример отношения к служебным правам и обязанностям; скромность – разумное использование власти, критическое отношение к своим заслугам и недостаткам; ответственность – единство слова и дела; щедрость – бескорыстность, оказание помощи людям; оптимизм – вера в свой моральный выбор; великодушие – терпимость к недостаткам людей, умение прощать обиды. Остановимся на нравственных качествах руководителя и рассмотрим конкретно личностные и профессионально-значимые нравственные качества руководителя, способствующие построению целесообразных взаимоотношений в рамках организации образовательного процесса.

Опрос педагогов дошкольного образования свидетельствует, что на первое место среди качеств руководителя выдвигается отзывчивость, доброжелательность, принципиальность и тактичность. Столь высокая значимость для педагогических работников этих качеств руководителя объясняется, вероятно, тем, что они играют особую роль в удовлетворении морально-психологических потребностей каждого члена социальной группы, который именно этого ждет от своего лидера. Отсутствие у руководителя дошкольной образовательной организации тех или иных нравственных качеств может приводить к нарушениям во взаимоотношениях с коллегами. Отрицательно действуют на моральный климат в коллективе такие черты руководителя, как высокомерие, обидчивость, тщеславие, грубость, резкость, вспыльчивость, неуравновешенность, черствость и т. д.

Практика показывает, что отсутствие у руководителя дошкольной образовательной организации тех или иных нравственных качеств может приводить к нарушениям во взаимоотношениях с коллегами. Отрицательно действуют на моральный климат в коллективе такие черты руководителя, как высокомерие, обидчивость, тщеславие, грубость, резкость, вспыльчивость, неуравновешенность, черствость и т. д.

Важность профессионально-значимых нравственных качеств личности руководителя ДОО обусловлено тем, что взаимоотношения, которые культивируются руководителем организации, переносятся и на отношение к детям, влияют на отношения, складывающиеся между детьми. Поэтому, мы согласны с Т.М. Горюновой о необходимости развития управленческой культуры, в том числе, будущего педагога дошкольного образования [2].

Таким образом, современный руководитель дошкольной образовательной организации – это руководитель, обладающий высокой нравственной культурой, которая помогает руководителю дошкольной образовательной организацией оперативно решать педагогические и административные задачи, рационально расставлять кадры и распределять их обязанности, стимулировать профессионально-педагогическую деятельность каждого сотрудника с опорой на общечеловеческие ценности.

Литература

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов [Текст]. – М.: Русские словари, АСТ, Астрель, 2007. – 957 с. – С. 457.
2. Горюнова Т. М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т. М. Горюнова. – Нижний Новгород, 2002. – 218 с.
3. Ершова Е. В. Формирование управленческой культуры руководителя дошкольной образовательной организации. – URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/formirovanie-upravlencheskoy-kultury-rukovoditelya-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii.pdf> (дата обращения: 05.04.2022).
4. Мазурок И. А. Модель развития управленческой культуры руководителя учреждения образования // В сборнике: Философско-педагогические проблемы непрерывного образования : сборник научных статей. – 2016. – С. 349–353.

5. Окуловская А. Г., Филиппов И. Е. Личность руководителя образовательного учреждения // В сборнике: наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сборник статей IX Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2017. – С. 30–33.

6. Роньжова Н. В. Эффективное управление образовательной организацией. Сущность понятия «Эффективное управление». Критерии оценки эффективности управления образовательной организацией [Текст] / Н. В. Роньжова // Молодой ученый. – 2016. – № 23. – С. 513–515.

7. Уткин Э. А. Мотивационный менеджмент / Э. А. Уткин, Т. В. Бутова. – М. : ТЕИС, 2004 (ППП Тип. Наука). – 239 с.

Е.В. Ивакина

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НАРОДНЫМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ КУБАНИ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной, в связи с современным состоянием российского общества, проблеме организации коллективно-творческой деятельности детей в процессе ознакомления с народным декоративно-прикладным искусством Кубани.

Ключевые слова: коллективно-творческая деятельность, народное искусство, традиция, декоративно-прикладное искусство.

Целью данной статьи являлось изучение специфики организации коллективно-творческой деятельности детей в процессе ознакомления детей с локальным вариантом народного искусства. При разработке исследования были использованы следующие методы: анализ, синтез, наблюдение, эксперимент. Коллективная творческая деятельность – это совместная организаторская деятельность единого коллектива педагогов и детей, главной особенностью которой, является практическая направленность, коллективная организация и творческий характер. Существуют следующие формы коллективно-творческой деятельности детей: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая. Специфика преподавания народного искусства вытекает из его главных особенностей, таких как его творческая коллективность, сохранение единства коллективного и индивидуального начала. Организация коллективно-творческой деятельности детей в процессе ознакомления детей с народным искусством помогает решить сразу несколько воспитательно-образовательных задач и является эффективным способом передачи детям традиций народной культуры, самосознания, уважение к культурному наследию, созданному предшествующими поколениями.

Современное состояние российского общества, когда происходит смена ценностных ориентиров, разрушаются межкультурные национальные связи, происходит кризис идентичности, как отдельной личности, так и культур различных народов, ставит перед образованием ряд проблем по воспитанию нравственного, уважающего культуру и традиции своего народа, а также других национальностей и этносов, способного мирно сосуществовать друг с другом поколения людей. Наиболее эффективным педагогическим средством для реализации поставленных задач является народное искусство, как социальное и культурное наследие [1]. В связи с этим вопросы эффективного преподавания народного искусства, в том числе его локальных вариантов, через организацию коллективно-творческой деятельности детей приобретает актуальное значение. Объектом исследования является преподавание народного декоративно-прикладного искусства, предмет изучения организация коллективно-творческой деятельности при ознакомлении детей с народным искусством Кубани. Целью данной статьи являлось изучение специфики организации коллективно-творческой

деятельности детей в процессе ознакомления детей с локальным вариантом народного искусства. В связи с целью были поставлены следующие задачи: изучить имеющиеся исследования научного сообщества на поставленную проблему; описать особенности коллективно-творческой деятельности детей и ее формы; раскрыть специфику народного искусства и его коллективно-творческий характер; на примере работы кружков МБУК «Мостовская ЦКС» Дома культуры п. Псебай показать организацию коллективно-творческой деятельности детей в процессе ознакомления детей с народным декоративно-прикладным искусством Кубани.

Вопросами организации коллективно-творческой деятельности детей занимались многие ученые, например такие, как М.Н. Турро, Б.М. Неменский, Т.С. Комарова и А.И. Савенков. Наиболее полное научно-методическое обоснование организации коллективных творческих дел было разработано И.П. Ивановым.

Коллективно-творческая деятельность – это форма организации деятельности детей, направленная на взаимодействие коллектива, реализацию и развитие способностей ребенка, получение новых навыков и умений, при которой преподаватель действует, как наставник, помощник, направляя и корректируя деятельность детей. Коллективная деятельность выступает в виде взаимодействия членов коллектива в процессе достижения общей цели. Коллективная творческая деятельность проявляется как общая (совместная) организаторская деятельность единого коллектива педагогов и детей. Их важной особенностью является практическая направленность, коллективная организация и творческий характер.

Формы коллективной творческой деятельности отличаются от других форм воспитания, характером постановки воспитательных задач и освоения опыта учащимися. В воспитательном мероприятии педагог открыто ставит задачу перед детьми, передает им готовый опыт. В процессе же коллективной творческой деятельности руководитель тоже ставит задачи, но делает это незаметно. Дети как бы сами «открывают» эти воспитательные задачи, вместе со взрослыми и под их руководством создают новый опыт, применяют ранее усвоенные знания и умения, приобретая новые.

В коллективно-творческой деятельности можно выделить три основные формы: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая [5]. Совместно-индивидуальная деятельность предполагает индивидуальное выполнение каждым учеником изображения или изделия, которое в последующем становится элементом или частью общей композиции. Совместно-последовательная деятельность предполагает последовательное выполнение учениками определенной технологической операции, когда результат работы одного ученика становится предметом деятельности другого. Совместно-взаимодействующая деятельность предполагает или одновременную совместную работу всех участников коллективного творчества, или постоянное согласование действия всех участников коллективной деятельности.

Принципом применения данной методики является тесное сотрудничество, совместная деятельность всех членов коллектива, старших и младших, взрослых и детей, педагогов и воспитанников, при этом они сообща планируют, готовят, проводят и оценивают работу, посредством личных качеств и талантов.

По мнению И.П. Иванова, процесс реализации коллективных творческих дел предусматривает шесть стадий. На каждой стадии творческой совместной деятельности члены коллектива ведут поиск лучших путей, способов, средств и методов решения важных практических задач, находя каждый раз новый вариант. Первая стадия – предварительная работа, на этом этапе определяется место предстоящей коллективной творческой деятельности в воспитательной работе, выдвигаются конкретные воспитательные задачи, подбираются педагогические методы и средства для мотивации детей и направления их в нужное творческое русло. Вторая стадия – коллективное планирование. На этом этапе действуют сами дети, они выдвигают варианты, идеи, выбирают лидеров. Третья стадия – коллективная подготовка дела. Лидеры уточняют, план подготовки и проведения коллективно-творческой

деятельности, организуют его выполнение, поощряя инициативу каждого участника. Четвертая стадия – проведение коллективного творческого дела, подведение итогов подготовки. Пятая стадия – подведение итогов коллективного творческого дела. Каждый участник высказывает свое мнение, оценку о проделанной работе. Шестая стадия – ближайшее последствие коллективного творческого дела. Дети делятся своими впечатлениями, переживаниями, оценивают то, чему научились, обсуждают ошибки и предложения по улучшению работы, строят планы на новую деятельность.

Главной особенностью народного искусства является его творческая коллективность, сохранение единства коллективного и индивидуального начала [1, с. 17]. Народная традиция возникает благодаря тщательному отбору наиболее удачных художественных образов, технологий, через коллективное творчество, систему связей настоящего с прошлым. Само появление традиций народного искусства, в том числе декоративно-прикладного происходит из социально-культурной потребности в чём-то новом, которое часто является результатом готового, «сложившегося и отработанного в прошлом стереотипа». При этом искусственное и нарочитое новшество, оторванное от традиционных основ и истоков, не приживается в народном искусстве. Лишь проверенное несколькими поколениями, прошедшее коллективную апробацию новшество может стать традицией.

Создание изделий в народном искусстве было не столько ремеслом, сколько творчеством, оно становилось целым событием, что и делало его непреходящим, живым, близким народу. Вместе с изучением технологий изготовления тех или иных предметов человек с детства усваивал и народную мораль, мировоззрение, где преобладало понятие общего, совместного, нужного для всех. Коллективная деятельность всех членов семьи, по изготовлению предметов, необходимых для жизни и быта, являлась главным условием развития личности в традиционном обществе.

В настоящее время, когда механизм передачи традиции из поколения в поколение практически утрачен, на школы и другие образовательные учреждения ложится задача по передаче подрастающему поколению народной культуры, в том числе декоративно-прикладного искусства [3]. Кроме практических традиционных техник, наиболее важным условием такой миссии является воспитание в учащихся художественно-эстетической ценности изделий народного искусства, народной мудрости, развитие способностей к правильному пониманию ценности традиций, созданных целыми поколениями общества [6]. Знакомство детей с народным декоративно-прикладным искусством развивает эстетические способности, художественный вкус [8], а изучение локальных особенностей традиционного искусства формирует в детях более глубокое понимание особенностей своего народа, уважение к его культуре и культуре соседствующих с ним народов. Обеспечить эффективную реализацию задач по ознакомлению детей с народным искусством преподавателю позволяет умелая организация коллективно-творческой деятельности детей.

В собственной профессиональной деятельности по ознакомлению детей с народным декоративно-прикладным искусством Кубани нами также используется методика организации коллективно-творческой деятельности. На базе мастерской МБУК «Мостовская централизованная клубная система» Дом культуры п. Псебай осуществляют работу три детских кружка, такие как «Глина предгорья», «Рушничок» и «Крупеничка». Обучение народному искусству, реализуется по ряду направлений: народная вышивка (крест, строчевая вышивка, счетная гладь), ткачество на бердо, изготовление традиционных тряпичных кукол, работа с керамикой (мелкая пластика), роспись. На наш взгляд такая форма дополнительного образования, как кружок, наиболее отвечает специфике обучения народному искусству, так как именно в кружковой деятельности возможно сочетание индивидуальной формы работы с коллективной. В процессе занятий создается спокойная неформальная обстановка, воспитанник может наблюдать за работой преподавателя и других более опытных учеников, тренировать навыки выполнения того или иного элемента самостоятельно, помогать другим участникам, оценивать качество собственной и общей работы.

При работе с детьми используются такие формы коллективно-творческой деятельности, как совместно-индивидуальная и совместно-взаимодействующая. При совместно-индивидуальной работе в процессе кружковых занятий детьми выполняются различные композиции, например, воспитанники лепят колокольчики на определенную тему, а затем данные изделия объединяются в подвеску или композицию. Более сложной с педагогической точки зрения является совместно-индивидуальная работа, когда основываясь на предпочтениях и интересах детей, преподавателем подается идея какого-нибудь изделия, например, этнографической экспозиции «Русская печь». Воспитанники кружков находят теоретические материалы об устройстве печи и традициях организации около печного пространства, обсуждают составляющие данной экспозиции, совместно выполняют необходимые изделия, в разных техниках декоративно-прикладного искусства и с использованием традиционных орнаментов вышивки и керамики.

Выполнение коллективных композиций и изделий помогает решить сразу несколько воспитательно-образовательных задач. Дети учатся работать в коллективе, здраво оценивать как свои собственные сильные стороны и таланты, так и возможности других участников группы. Коллективная творческая деятельность позволяет формировать у воспитанников навыки общения со сверстниками, учит находить компромисс, и отстаивать собственное мнение. Кроме того выполняя коллективную творческую работу у детей повышается интерес к народному искусству, так как воспитанники видят уже готовое «большое», «настоящее» изделие, и осознают, что являются его создателями. При организации коллективно-творческой деятельности учитывается разновозрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка. Совместная работа позволяет разграничить обязанности детей, дать каждому ребенку посильное и интересное для него задание. Такой подход делает процесс ознакомления с народным искусством интересным и доступным для конкретного воспитанника.

Таким образом, организация коллективно-творческой деятельности детей в процессе ознакомления их с народным искусством, в том числе декоративно-прикладным искусством Кубани является эффективным способом передачи детям традиций народной культуры, самосознания, уважение к культурному наследию, созданному предшествующими поколениями. Совместная деятельность детей позволяет также реализовать ряд педагогических задач по сплочению коллектива, формированию у детей способностей к активному взаимодействию.

Литература

1. Амиржанова А.Ш. О роли традиционного народного искусства в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11–1. – С. 52–54; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10691>.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание/Составитель Н.Н Фомина, вступительные статьи Н.Н. Фомина, Т.А. Копцева. – М.: Карапуз, 2009. – 304 с., 8 с. илл. (Педагогика детства).
3. Вакуленко Е.Г. Изучение и сохранение народного искусства Кубани: к юбилею кафедры народного декоративно-прикладного искусства: монография. – Краснодар, 2013. – 200 с.
4. Иванов И.П. Коллективные творческие дела как средство воспитания младших школьников. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983.
5. Колякина В.И. Методика организации уроков коллективного творчества. – М.: ВЛАДОС. 2004.
6. Мержоева Лидифа Махмедовна Педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства в формировании личности младшего школьника // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-dekorativno-prikladnogo-iskusstva-v-formirovanii-lichnosti-mladshego-shkolnika-1>.
7. Некрасова М.А. Народные мастера, традиции, школы. – Вып. 1. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 294 с.
8. Тупичкина, Е. А. «Мастерская казачат» как форма ознакомления дошкольников с декоративно-прикладным искусством Кубани / Е. А. Тупичкина // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 4(46). – С. 70–90.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема повышения профессионализма педагогов, раскрывается вопрос методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации. В тексте рассматриваются различные подходы исследователей к понятию «сопровождение», выявляются особенности методического сопровождения педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: сопровождение, методическая работа, методическое сопровождение, педагог дошкольного образования.

Актуальность проблемы методического сопровождения обусловлена необходимостью поиска наиболее эффективных путей повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций, как важнейшего ресурса их развития. Высокий уровень профессионализма педагогов дошкольного образования обусловлена потребностью общества в подготовке педагогических кадров нового поколения, формировании принципиально новой культуры педагогического труда. Изменение приоритетов в образовании, смещение акцентов на человека (ребенка, сотрудников, родителей) как главного субъекта образовательного процесса, который в современных социально-экономических и информационно-технологических условиях поставлен в новую позицию по отношению к себе, к людям и в познании мира, требует высокого профессионализма педагогов.

Необходимо отметить, что воспитателю дошкольного образовательного учреждения в настоящее время предъявляются высокие требования как к профессионалу, независимо от опыта деятельности в педагогической профессии. Поддержание высокого уровня профессиональной компетентности особенно молодых педагогов предполагает непрерывное методическое сопровождение их профессионально-личностного развития.

Рассмотрим сущность специфические особенности методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации.

В теории педагогики и педагогической практике последнего десятилетия используется понятие «методическое сопровождение». В научной литературе понятие «сопровождение» определяется неоднозначно. Поэтому для того, чтобы определить его сущность, рассмотрим несколько определений этого термина. В словаре С.И. Ожегова слово «сопровождение» трактуется как сопутствие чему-либо, содействие кому-либо, сопровождать, т. е. следовать вместе с кем-нибудь, находиться рядом, вести [10].

В.И. Даль определяет понятие «сопровождение» как действие по глаголу «сопровождать» – «идти вместе с кем-либо до проводов». Соответственно «сопроводитель», тот, кто сопровождает, – проводник провожатый. Приставка «со» в слове изначально предполагает реализацию в процессе сопровождения объединения действий и усилий провожатого и сопровождаемого. В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути [4].

В современной научной литературе еще не сложился единый методологический подход к определению сущности понятия «сопровождение».

Исследователи, занимающиеся проблемой сопровождения в практике образования, рассматривают сопровождение, преимущественно, с трех позиций: как процесс, как метод и как систему профессиональной деятельности специалистов (профессиональная подготовка педагогических кадров).

Если раскрывать понятие «сопровождение» с точки зрения процесса, то сопровождение можно представить, как совокупность последовательных действий, позволяющих педагогу максимально эффективно реализовать свое обучение в профессиональной подготовке. При подходе к сопровождению, как к методу, необходимо рассматривать его как способ практического осуществления, обеспечивающий создание условий для принятия участниками

образовательного пространства оптимальных решений в ситуации взаимодействия при профессиональной подготовке педагогов.

С точки зрения психологии, сопровождение – это система профессиональной деятельности специалиста, направленная на создание условий для позитивного развития отношений клиента в ситуации межличностного взаимодействия [8]. В психологической литературе существует целый ряд подходов к пониманию сущности понятия сопровождения. Т.Г. Яничева рассматривает сопровождение как особый вид помощи клиенту на определенном этапе его развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении [15]. М.Р. Битянова определяет сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного психологического развития личности клиента в ситуациях взаимодействия с другими людьми [2].

С точки зрения коррекционной педагогики, сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития личности педагогов и коррекции их недостатков. В рамках данного подхода целью сопровождения является создание условий для максимального личностного развития и обучения педагогов, оказание помощи в решении его проблем в процессе их профессиональной подготовки.

М.А. Васильков считают, что сопровождение – выявление причин деформации в развитии субъекта и, что на основании этого строится процесс, который будет способствовать развитию и социализации нормальной личности [3]. Сопровождение, по мнению Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой, предполагает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [14].

Поскольку процесс сопровождения имеет конечной целью отпустить сопровождаемого, предоставит возможность ему действовать самостоятельно при достижении способности делать выбор и брать ответственность за свои действия, можно сделать вывод, что использование данного термина продиктовано необходимостью подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений, т. е. сопровождающая деятельность может выступать одним из эффективных средств повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений, особенно молодых педагогических работников, которые остро нуждаются в методической помощи и поддержке.

Отмеченные выше характеристики процесса сопровождения могут быть отнесены и к сопровождению профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования, однако имеют некоторое специфическое содержательное наполнение, различные виды. На данном аспекте остановимся ниже более подробно.

Сопровождение отличается многофункциональным характером, включающим информационную, организационную, коррекционно-психологическую функции и может рассматриваться, как комплексное сопровождение процесса развития педагога. Сопровождающая деятельность предполагает выявление профессиональных дефицитов, методических затруднений и направлена на оказание помощи в решении возникших проблем, давая тем самым шансы на профессиональный успех.

Сопровождение педагогической деятельности имеет временную протяженность: начинается с момента необходимости педагога пройти профессиональную подготовку и заканчивается его успешным освоением данной подготовки, обеспечивая тем самым комплексно процессы развития педагога на различных этапах профессиональной деятельности. Комплексность сопровождения также проявляется и в том, что в сопровождающую деятельность могут включаться специалисты различных профилей: психологи, которые могут дать психологическую поддержку индивидуальности, педагоги наставники, способные оказать методическую помощь, юристы, готовые предоставить правовую защиту и др.

С точки зрения Л.В. Байбородовой сопровождение (педагогическое, психолого-педагогическое, методическое) можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность сопровождающего, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании сопровождаемого;

- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих сопровождаемому сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных (профессиональных) задач;
- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности сопровождающего по обеспечению учебных (профессиональных, личностных) достижений сопровождаемым;
- как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора;
- как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного [1].

Главная цель сопровождения – создание социально-психологических условий для профессионального развития педагога, формирования личностных характеристик, отвечающих требованиям новых стандартов. М.Р. Битянова, Т.Г. Яничева выделяют следующие задачи сопровождения в профессиональной подготовке педагога:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса воспитателя и динамики его психологического развития в процессе профессиональной подготовки;
- построение индивидуальной образовательной траектории развития воспитателя на основе формирования устойчивой мотивации познания в соответствии с требованиями ФГОС;
- формирование у педагога способности к самопознанию, саморазвитию, самоопределению;
- создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи педагогам, имеющим личные и профессиональные проблемы;
- оказание психолого-педагогической поддержки педагогам, реализующим требования ФГОС [2; 15].

Приведенные выше целевые ориентиры сопровождающей деятельности обеспечивают достижение ряда функций: информационной, направляющей, развивающей [72].

В научной литературе выделяют различные виды сопровождения педагогов: психологическое научное, методическое и пр. Понятие «сопровождение» как характеристика деятельности методического направления рассматривается в исследованиях Н.О. Зубовой, Е.И. Казаковой, Л.Б. Кореневой, В.П. Лариной, Л.Г. Тарита и других.

Методическое сопровождение как педагогический метод «обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности» рассматривает Л.Г. Тарита [13, с. 27]. Анализ ее работ, посвященных проблеме определения роли и места муниципальной методической службы, позволяет в качестве основной функции обновляющихся методических служб выделить функцию методического сопровождения педагогов, понимаемую как помощь профессионалу в формировании ориентации поля развития, ответственность за действие, в котором несет сам субъект.

Е.И. Казакова рассматривает понятие «методическое сопровождение» через призму обеспечения, метода и организации [7, с. 49]. Как отмечает ученый, методическое сопровождение, выступая в единстве четырех компонентов: диагностики, информации, консультации, помощи в первичной реализации, относится к сфере непрерывного педагогического образования, поскольку его основной задачей является системное проектирование, дающее основания для развития всех субъектов [7].

Методическое сопровождение Н.О. Зубовой определяется как «взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, осуществляемое в процессах актуализации и диагностики существа проблемы, информационного поиска возможного пути решения проблемы, консультаций на этапе выбора пути, конструирования плана действий и первичной реализации плана» [6, с. 97].

Анализ различных подходов к понятию методическое сопровождение позволил выделить общее: методическое сопровождение – это важная функция методической работы в общеобразовательной организации. В.И. Зверева подчеркивает важность методической работы в школе как «систематической коллективной и индивидуальной деятельности учителей по повышению своей научно-теоретической и методической подготовки и профессионального мастерства в межкурсовой период» [5, с. 26].

В.П. Симонов определяет «методическую работу» как «специальный комплекс практических мероприятий, базирующихся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя» [12, с. 45]. Мы разделяем мнение Н.В. Немовой о «методической работе как деятельности по обучению и развитию кадров; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, а также созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса» [9, с. 11].

Обогащает данные определения М.М. Поташник, который отмечает, что «методическая работа в школе – это основанная на науке и прогрессивном педагогическом и управленческом опыте целостная система взаимосвязанных мер, нацеленная на обеспечение профессионально-личностного развития учителя, развитие его творческого потенциала и, в конечном счете, на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности, развитости, социализации и сохранения здоровья учащихся» [11, с. 68].

Исходя из понятий сущности сопровождения и специфики методической работы, мы пришли к заключению, что методическое сопровождение – это непрерывный процесс в заданных временных рамках, основанный на взаимодействии и сотрудничестве, целью которого является удовлетворение институциональных и личных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью педагогических кадров и качеством образовательных услуг в системе дошкольного образования. Методическое сопровождение выступает ключевым условием повышения качества и успешности профессиональной деятельности педагогических кадров. Для этого актуально создание в системе образования условий для методического сопровождения, предполагающего развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, познания и освоения новых ценностей, стимулирующих творческий поиск перспективных подходов и технологий, в том числе методов оценивания профессиональных достижений педагога.

Литература

1. Байбородова, Л.В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников [Текст]: монография / Л.В. Байбородова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 88 с.
2. Битянова, Н.Р. Психология личностного роста. [Текст] / Н.Р. Битянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
3. Василькова Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 440 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: 1991. Т. 4.
5. Зверева, В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. [Текст] / В.И. Зверева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Новая школа, 1997. – 319 с.
6. Зубова, Н.О. Методическое сопровождение процесса развития профессиональной компетентности педагогов в условиях внедрения ФГОС [Текст] / Н.О. Зубова // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сб. науч. статей / под общ. ред. О.Б. Даутовой и др. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – 310 с.
7. Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха [Текст] / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицина. – СПб.: Петербург. – XXI век, 1997. – 160 с.
8. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Горяниной. – М., 1997. С. 4–12.

9. Немова, Н.В. Управление методической работой в школе. [Текст] / Н.В Немова. – М. : Сентябрь, 1999. – 176 с.
10. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1997. – 748 с.
11. Поташник, М.М. Как помочь учителю в освоении ФГОС. [Текст] : метод. пособие / М.М. Поташник, М.В. Левит. – М. : Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.
12. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент [Текст] / В.П. Симонов. – М., 1997. – 264 с.
13. Тарита, Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе [Текст] : автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Тарита. – СПб., 2000. – 22 с.
14. Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С. и др. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
15. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журн. практ. психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119.

Т.И. Иванченко

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрены приемы и методы формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, самостоятельный поиск, навык результативного мышления, приемы формирования функциональной грамотности.

Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал
К.Д. Ушинский

В современном мире нужны результативные люди, которые могут проявить свои способности. Невысокий уровень функциональной грамотности подрастающего поколения усложняет их адаптацию и социализацию.

Значимость формирования функциональной грамотности аргументирована еще и тем, что субъекты образования заинтересованы в высоких учебных и общественных достижениях учеников, чему содействует их функциональная грамотность.

Поэтому появляется необходимость в изменении преподавательской практики, направленность ее не на передачу знаний, а на самостоятельный поиск, применение новейших технологий и инструментов, в том числе информационных, цифровых, создающих навык результативного мышления и эффективной работы.

Функциональная грамотность – умение человека вступать во взаимоотношения с окружающей средой, стремительно приспособиться и работать в ней.

Ниже представлены несколько приемов, которые помогут практикующим учителям в формировании и развитии функциональной грамотности у младших школьников.

Прием «Ошибкоопасное место»

Цель – отыскать «ошибкоопасные места», в том числе неизвестные орфограммы, выделять их при письме назначенным цветом (например, желтым). Таким образом, школьник учится замечать орфограмму.

Формой организации деятельности обучающихся может быть состязание «Найди ошибку» или «Кто быстрее найдет в предложениях все орфограммы по изучаемой теме?».

Прием «Лови ошибку»

Цель – отыскать и исправить умышленно допущенные в тексте ошибки. Можно предложить детям делать это карандашом красного цвета.

На уроках русского языка в первом и втором классах удобно применять в работе героев сказок, которые допускают ошибки, выполняя задание.

А в третьем и четвёртом классах этот приём можно применять в играх, викторинах или в различных конкурсах.

Значимым компонентом в формировании грамотного письма считается словарная работа и работа над ошибками.

Словарная работа проводится каждый день и основывается на ассоциациях, которые дети подбирают в процессе деятельности со словарными словами.

Приемы «Удивляй!» и «Яркое пятно»

Цель – повысить познавательный интерес к изучаемой теме и стимулировать мыслительную работу детей. Хотя данные способы считаются инновационными, они уже давно известны и применяются в работе педагогами.

Эти приемы лучше использовать в начале урока, это позволяет удержать внимание обучающихся к теме урока в течение сорока минут.

Прием «Удивляй!» целесообразно начинать со слов: «А знаете ли вы, что....».

В качестве «Яркого пятна» можно использовать на уроке музыкальную композицию и другие демонстрационные материалы, которые привлекут внимание ребят.

Прием «Проблемная ситуация»

Цель – помочь детям без помощи других находить выход из сложной ситуации.

В ходе выполнения специально подобранных заданий, ребята сталкиваются с проблемой, выход из которой они должны найти самостоятельно.

Приемы «Своя опора», «Ключевые слова»

Цель – помочь детям освоить правила работы с информацией, научить оформлять схемы, заметки, рефераты.

Обучающиеся должны без посторонней помощи оформить реферат, сочинение или любой другой текст. Подобные виды заданий имеют все шансы быть дидактическим материалом, который будет применен в коллективной работе, в результате которой можно выявить плюсы и минусы и откорректировать недочеты.

Прием «Ассоциации»

Цель – настроить процесс, при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями.

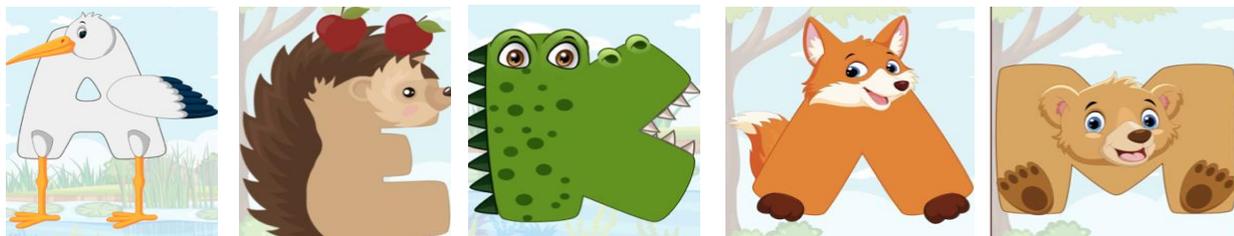
Данный прием основан на образности мышления. На уроках русского языка, этот прием можно использовать для легкого удержания в памяти правильного написания словарных слов.

Для того чтобы сохранить в памяти «опасную» букву в словарном слове, ее нужно «оживить». Например, рЯбина – Ягода, Петя – пЕтух, лЕто – бЕреза.

Суть данного приема в том, чтобы для словарного слова выдумать такого рода облик, который отпечатается в памяти и станет бессознательно всплывать на поверхность.

Прием «Мнемотехника»

Цель – помочь детям найти сходство формы буквы и предмета. Ученикам нужно самостоятельно создать картинки, отражающие схожесть. Например:



Данный прием можно реализовать с помощью таких упражнений как ребусы, стихотворения, рисунки, загадки. Запоминаемый символ кодируется с помощью иллюстрации. После этого он легко запоминается и с такой же легкостью вспоминается, когда это необходимо. Процесс формирования образа и запоминания слова будет уже игрой, причём игрой полезной, развивающей и творческой.

Приём «Да – Нет»

На любом уроке изучения новой темы учитель загадывает какое-либо понятие, в рамках темы урока, а обучающиеся задают учителю вопросы, на которые он может ответить только «Да» или «Нет». В результате дети должны отгадать загаданное слово.

Приём «Ложная альтернатива»

Педагог дает детям в произвольном порядке обычные загадки и ложные загадки, а ребятам предстоит найти на них правильный ответ, предложив свой вариант. Например: «Летели 3 ежа и 2 черепахи. Сколько птиц летело?» или «Что растет в лесу – огурцы или помидоры?».

Прием «Я беру тебя с собой»

Данный прием направлен на формирование познавательной деятельности обучающихся. Учитель загадывает один признак, по которому называется несколько предметов и называет первый. Ученики пытаются отгадать этот признак и по очереди называют предметы, которые, по их мнению, обладают такими же признаками. Учитель отвечает, берет он собой этот предмет или нет. Игра заканчивается тогда, когда кто-то из детей определит, каким признаком объединены все выбранные предметы. Например: У – учитель, Д – дети.

У: Я собираюсь в поход. Я складываю в рюкзак и беру с собой предметы, схожие по какому-либо признаку. Определите, по какому признаку я складываю эти предметы. Для этого предложите мне предмет, схожий с моим, а я скажу, возьму ли я его с собой. Итак, я возьму с собой картофель. А вы, что берете?

Д: Я возьму с собой орехи.

У: Я не возьму тебя с собой.

Д: Я возьму помидор.

У: Я не возьму тебя с собой.

Д: Я возьму кукурузу.

У: Я возьму тебя с собой.

Д: А я возьму с собой клубнику.

У: Я возьму тебя с собой.

Д: Вы берете с собой все объекты, названия которых начинается с буквы «К»?

У: Верно! Подытожим! Признак, который нам нужно было определить – начальная буква слова, обозначающего название нашего предмета.

Приём «Мешочек знаний»

Этот прием можно использовать во время урока на этапе рефлексии. Проводить его целесообразно после изучения большой темы или раздела.

Учитель передает первому ученику «мешочек знаний». Можно воображаемый, но лучше настоящий. При передаче мешочка, каждый ученик должен рассказать в одном предложении, что узнал и, что понял.

Для развития навыка быстрого чтения можно использовать следующие приемы:

«Чтение наоборот», «Перемешанные буквы», «Вверх ногами», «Чтение с половинками слов», «Чтение с решёткой», «Сплошной текст», «Текст с наложением», «Текст с картинками», «Шторка», «Нет порядка».

Приём «Чтение про себя с вопросами»

Цель – обучить ребенка самостоятельному и вдумчивому чтению, при котором ученик задает себе усложняющиеся вопросы.

Дети читают первый абзац. После прочтения, каждый ученик задает себе вопросы по прочитанному отрывку и отвечает на них. Затем все читают про себя второй абзац (работа проводится в парах). Один ребенок задаёт вопросы, а второй отвечает на них. После этого ребята читают третий абзац и меняются ролями – тот ученик, который отвечал на вопросы, теперь задает их, а второй – отвечает.

Приём «Чтение с паузами»

Цель – помочь детям осмыслить текста во время чтения.

Текст читается с паузами. Во время паузы ребята слушают вопрос от учителя и от одноклассников. Некоторые вопросы нацелены на проверку понимания прочитанного, а некоторые на прогнозирование содержания дальнейших событий.

Приём «Чтение про себя с пометками»

Цель – научить понимать прочитанный текст и делать его анализ.

Этот приём очень часто применяется в работе со сложными научными текстами. Во время чтения обучающиеся делают пометки: понял, не понял, надо обсудить, есть вопрос и другие.

В заключение хочется напомнить, что при формировании функциональной грамотности у обучающихся есть 5 важных моментов:

1. При обучении и воспитании подрастающего поколения, важным является не предмет, который вы преподаете, а личность, которую вы формируете.

2. Чтобы воспитать активного ученика не нужно жалеть своих сил и времени. От того, насколько активным будет ваш ученик сегодня, зависит, насколько активным членом общества он будет завтра.

3. Как можно чаще нужно использовать в своей работе вопрос «почему?», Делать это нужно для того, чтобы помочь ребятам находить и понимать причинно-следственные связи, так как это один из главных компонентов развивающего обучения.

4. Не забывайте о том, что знания на самом деле есть у того, кто применяет их на практике.

5. Учите детей думать и действовать самостоятельно.

Литература

1. Гин А. Приемы педагогической техники: пособие для учителя. – М.: Вита-Пресс, 2002.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004.
3. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению // Начальная школа. – 1990. – № 8.

М.К. Извекова

КУЛЬТУРА УСТНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению культуры молодежной речи в современном обществе, раскрыто понятие языка, культуры речи, сленга и жаргона. Также рассмотрен вопрос употребления сленга и жаргона в устной молодежной речи.

Ключевые слова: язык, речь, культура речи, сленг, жаргон.

Современная устная речь – проблема, которая не оставит равнодушным ни одного человека. Особую тревогу вызывает молодёжный язык. Современная речь сегодня отражает неустойчивое культурно-языковое состояние общества, балансирующее на грани жаргона и литературного языка. Так называемый общий жаргон – заниженный стиль речи, размывающий нормы языка и речевого этикета, – становится привычным не только в повседневном общении, но и в теле, и в радиоэфире. Молодежь является носителем жаргона, она делает его элементом поп-культуры, престижным и необходимым для самовыражения. В разные периоды развития общества разным был и язык.

Язык – необходимое условие существования и развития общества, это элемент его духовной культуры. Русский язык по праву считается одним из богатых и развитых языков планеты. О многогранности, гибкости и красоте языка с восторгом говорили многие поэты и писатели.

Часто в истории речь захлестывали волны уличной стихии с элементом поп-культуры, который в свою очередь делает его «престижным» и необходимым для самовыражения. Ведь речь – это специфическая форма отражения действительности. Она следует за изменениями, происходящими в обществе, связанными со сменой культурных ценностей.

Культура речи, языковая культура – понятие, объединяющее владение языковой нормой устного и письменного языка.

Особый интерес вызывает «сленг», это набор слов или новых значений существующих слов, употребляемых в различных группах. Современную молодёжь совсем без сленга представить невозможно. Главные достоинства – выразительность и краткость. Не случайно, сленг употребляется в прессе и даже в литературе (причем не только детективного жанра) в основном для придания речи живости. Сегодня даже государственные деятели используют в своих выступлениях сленговые выражения. Следовательно, нельзя относиться к сленгу как к чему-то такому, что только загрязняет русский язык. Все же это неотъемлемая часть речи. Но и обходить стороной эту проблему тоже не стоит.

По мнению лингвистов, большинство сленговых слов возникает вполне естественным образом из конкретных ситуаций, отражая появление новых предметов, вещей, объектов. В качестве примера можно рассмотреть причины бурного образования компьютерного сленга. Например, электронное письмо не вернуло школьников к грамматике и орфографии, как ожидалось ранее. А, наоборот, «узаконило» молодежный сленг и абсолютно не привило детям навыков грамотного письма.

Русский молодежный сленг представляет собой лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это ясно из самой его номинации, но и социальными, временными пространственными рамками. Он существует в среде городской учащейся молодежи – и отдельных замкнутых референтных группах [5].

Сленгизмы очень интенсивно просачиваются в язык прессы. Почти во всех материалах, где речь идет о жизни молодых, интересах, об их праздниках и кумирах, где содержатся сленгизмы в большей или меньшей концентраций. Примеры молодежного сленга: агриться – агрессивировать, злиться; байтить – провоцировать, задевать, троллить (происходит от английского *to bite* – «укусить»); банить – блокировать в интернете; буллинг – травля (от английского *bullying* – «издевательство»); вайб – энергетика, атмосфера. Положительная преимущественно (от английского слова *vibe* – «вибрация»); варик – вариант [3].

Ученые отмечают, что в основе современного, молодежного общения лежит жаргон и криминализованная лексика. Жаргон – социолект; отличается от общеразговорного языка специфической лексикой и фразеологией, экспрессивностью оборотов и особым использованием словообразовательных средств, но не обладающий собственной фонетической и грамматической системой. Причиной употребления в речи жаргонизмов является потребность молодых людей в самовыражении и встречном понимании. Общение с ровесниками становится большой ценностью для подростка. Оно нередко становится настолько притягательным и важным, что обучение отодвигается на второй план, общение с родителями выглядит уже совсем не привлекательным. Примеры жаргонизмов: дружан – друг, верняк – верно, чел – человек, общага – общежитие, видак – видеомагнитофон, телек – телевизор, шпора – шпаргалка, бабки – деньги, ботаник – отличник, тачка – автомобиль, слинять – уйти, предки – родители, приколы – шутка [2, с. 200–242].

Все это происходит потому, что у молодежи сейчас другая система ценностей, другой престиж, другая норма, а точнее антинорма, главный принцип которой – элемент встряски, чтобы шокировать народ, и элемент насмешки, чтобы было не скучно, а смешно.

Сегодня мы замечаем, как резко увеличился поток заимствований из иностранных языков. Наибольшее их число приходится на новые области, где еще не сложилась система русских терминов или названий. Например, это актуально для области современной экономики или вычислительной техники. В ситуации отсутствия слова для нового понятия это слово может создаваться из старых средств, а может просто заимствоваться. Русский язык в целом пошел по второму пути. Заимствования в данном случае вполне целесообразны и, как мы полагаем, никакой угрозы для языка не представляют, т. к. издержки такого рода временны. В среду образованной молодежи так же в большом количестве проникают эти слова и термины, выходя за рамки области узкоспециальной в обыденную речь [1, с. 33].

Количество заимствований в любом языке достаточно большое, что иногда самими носителями языка не ощущается. Но в то же время язык – необычайно стабильная система и способен «переварить» подобные чужеродные явления, то есть приспособить их и сделать в той или иной степени своими.

Таким образом, необходимо отметить, что формирование речевой культуры и укрепление позиций русского языка у молодежи, является актуальной задачей. «Классический», правильный русский язык уходит из повседневности в молодежной среде, заменяется упрощенной, порой жаргонной лексикой. Сам по себе язык не может быть плохим или хорошим – в широком смысле, но факт жаргонизации речи молодых людей налицо и требует более тщательного изучения.

Литература

1. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996.
2. Грачев, Мокиенко: Русский жаргон. Историко-этимологический словарь.
3. <http://www.onlinedics.ru/slovar/slang.html>.
4. <https://reshator.com/sprav/russkij-yazyk/5-11-klasse/zhargonizmy/>.
5. https://www.darial-online.ru/material/2004_6-aguzar/.

И.В. Ильинова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования метода проектной деятельности, содержание работы по формированию представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников в проектной деятельности.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, проектная деятельность, дошкольное образование, культура здорового образа жизни, представления о здоровом образе жизни.

Современное дошкольное образование в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами значимое место уделяет такой образовательной области как «Физическое развитие».

Одной из приоритетных задач дошкольного образования является создание условий, гарантирующих формирование и укрепление здоровья детей. И данная задача решается через формирование культуры здорового образа жизни.

Старшие дошкольники обладают особым потенциалом и являются наиболее перспективной возрастной категорией для формирования представлений о здоровом образе жизни. Ведь именно в дошкольном возрасте осуществляется усвоение основных объемов информации, формирование представлений, выработка фундаментальных жизненных стереотипов.

Преимуществом проектов является формирование представлений о здоровом образе жизни с учетом уровня знаний, умений и сложившихся стойких привычек дошкольников.

В статье раскрывается содержание работы по формированию представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников в проектной деятельности.

Изучением вопроса по формированию представлений у детей дошкольного возраста о здоровом образе жизни занимались такие ученые как А.А. Бодалев, А.Л. Венгер, В.Д. Давыдов, М.И. Лисина, В.А. Слостёнин, Е.О. Смирнова.

Проанализировав работы В.А. Деркунской, С.А. Козловой, Л.Г. Касьяновой, О.А. Князевой, И.М. Новиковой видно, что устойчивый интерес к своему здоровью, бережное отношение к своему организму как ценности у ребенка появляется уже в дошкольном возрасте.

В современной социокультурной ситуации развитие дошкольного образования связано с активным использованием инновационных технологий, в том числе технологии проектного обучения дошкольников. Она рассматривается в педагогических исследованиях последних лет в качестве средства разработки и внедрения образовательных инноваций в учебно-воспитательный процесс. Важнейшими составляющими педагогической инновации являются исследовательский и проектный компоненты. Как метод познания и способ организации учебно-познавательной деятельности он характеризуется А.Н. Вераксой, Н.Е. Вераксой, М.Б. Павловой, Е.С. Полат, И.А. Сасовой, И.С. Сергеевым, Л.Л. Тимофеевой, И.В. Штанько и др.

В основу метода проектов может быть заложена идея о направленности познавательной деятельности ребенка на результат совместной деятельности с педагогом. Работа над проектом в данном случае будет означать применение знаний и умений дошкольников из различных разделов образовательной программы для получения определенного результата.

Метод проектов дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволит ему успешно адаптироваться к школьному обучению. Использование метода проектов эффективно в процессе формирования умений в области технологической, информационной и социально-коммуникативной компетентностей дошкольников.

Возможность использования метода проектной деятельности в работе со старшими дошкольниками обеспечивается такими характеристиками возрастного периода, как любознательность, наблюдательность, стремление к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы, желание быть значимым и полезным, умение находить свое место и видеть свою роль в общей работе.

Прежде чем осуществить проектирование работы по формированию у детей представлений о здоровом образе жизни, мы изучали уровни формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Методики исследования уровня формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста представлены следующими:

1. Беседа «Что такое здоровье?» Г.А. Хакимовой [4].
2. Диагностика выявления особенностей отношения детей к практическим действиям, направленным на сохранение и укрепление здоровья Г.А. Хакимовой [52].
3. Рисуночный тест «Что такое здоровье?» О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова, адаптированный Г.А. Хакимовой [4].

После первого диагностического задания – беседы – были получены следующие результаты: 20 % детей (2 ребенка) – высокий уровень; 50 % детей (5 детей) – средний уровень; 30 % детей (3 ребенка) – низкий уровень.

Результаты второго диагностического задания «Диагностика выявления особенностей отношения детей к практическим действиям, направленным на сохранение и укрепление здоровья Г.А. Хакимовой»: 30 % детей (3 ребенка) – высокий уровень; 50 % детей (5 детей) – средний уровень; 20 % детей (2 ребенка) – низкий уровень.

Согласно результатам третьего диагностического задания «Рисуночный тест «Что такое здоровье?» О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова, адаптированный Г.А. Хакимовой»: 30 % детей (3 ребенка) – высокий уровень; 40 % детей (4 ребенка) – средний уровень; 30 % детей (3 ребенка) – низкий уровень.

Итоги диагностики свидетельствуют о необходимости проведения работы по повышению уровня сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Для формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста был разработан проект «Мы за ЗОЖ».

Цель проекта: сформировать основы здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи проекта:

1. Охрана и усиление физического и психического самочувствия детей, их физиологическое развитие.
2. Эмоциональное благополучие любого дошкольника.
3. Интеллектуальное развитие дошкольника.
4. Создание условий с целью формирования личности дошкольника, его креативных способностей.
5. Взаимодействие с семьей с целью представления полного развития дошкольника.

Проект предусматривал работу с детьми в возрасте 5–7 лет, период его реализации один учебный год, состоял из трех блоков. Данный проект раскрывал детям основы здорового образа жизни, позволяющие решать одну из самых актуальнейших задач современного образования – развитие представлений об основах здорового образа жизни старших дошкольников.

Данный проект предполагал концепцию занятий, содержащих познавательный материал в комбинации с физкультурно-оздоровительными комплексами.

Первый блок – «Здоровье – драгоценный подарок природы» – ориентирован на конкретизацию и систематизацию взглядов детей о здоровье, его условиях, факторах проявления заболеваний и развития у детей представления понятия ЗОЖ.

Второй блок – «Путь к здоровью – это движение» – ориентирован на развитие у детей взглядов и познаний об одном из ключевых условий здоровья – движении; содержал методы достижения полного здоровья посредством организации рационального двигательного и физкультурно-оздоровительного режимов, спортивную деятельность.

Третий блок – «Если хочешь быть здоровым – закаляйся» – ориентирован на знакомство детей с методами закаливания организма с целью противоборства различным заболеваниям.

Для выявления эффективности проекта «МЫ за ЗОЖ», направленного на формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста, был проведен контрольный эксперимент.

Цель контрольного этапа эксперимента: выявить динамику уровня развития представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста.

На этапе контрольного среза нами были использованы те же диагностические задания, которые использовались в констатирующем эксперименте.

Охарактеризуем результаты контрольного эксперимента.

После первого диагностического задания – беседы – были получены следующие результаты: 40 % детей (4 ребенка) – высокий уровень; 50 % детей (5 детей) – средний уровень; 10 % детей (1 ребенок) – низкий уровень.

Результаты второго диагностического задания «Диагностика выявления особенностей отношения детей к практическим действиям, направленным на сохранение и укрепление здоровья Г.А. Хакимовой»: 40 % детей (4 ребенка) – высокий уровень; 60 % детей (6 детей) – средний уровень; низкий уровень не выявлен.

Согласно результатам третьего диагностического задания «Рисуночный тест «Что такое здоровье?» О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова, адаптированный Г.А. Хакимовой»: 40 % детей (4 ребенка) – высокий уровень; 50 % детей (5 детей) – средний уровень; 10 % детей (1 ребенок) – низкий уровень.

Обобщая полученные в результате диагностики данные, мы пришли к выводу, что 45 % детей (7 детей) в исследуемой группе имеют высокий уровень представлений о здоровом образе жизни, 50 % детей (7 детей) – средний уровень, низкий уровень выявлен у 5 % детей (1 ребенок).

Так, количество детей с высоким уровнем представлений о здоровом образе жизни увеличилось на 10 % (1 ребенок). Количество детей со средним уровнем увеличилось на 10 % (1 ребенок). Количество детей с низким уровнем – снизилось на 20 % (2 ребенка). Разница между результатами первой и второй диагностиками хорошо видна.

Таким образом, апробированный проект «Мы за ЗОЖ», направленный на обогащение представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников продемонстрировал свою эффективность.

Литература

1. Новикова И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 96 с.
2. Сивцова А. М. Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях // Методист. – 2007. – № 2. – С. 65.
3. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.htm>. (дата обращения: 29.05.2021).
4. Хакимова Г. А. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей: монография / Г. А. Хакимова, Г. Н. Гребнюк. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 175 с.

В.Н. Корниенко

РОБОТОТЕХНИКА И LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ В ДОУ

Аннотация. В дошкольной образовательной организации осуществляется работа по развитию конструктивных умений у дошкольников. В статье раскрывается содержание работы по дополнительной общеразвивающей программе «Робототехника и LEGO-конструирование в ДОУ».

Ключевые слова: дошкольное образование, конструирование, робототехника, LEGO-конструирование.

В настоящее время педагогическая наука и образовательная практика уделяют особое внимание детскому конструированию. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и образовательных программах дошкольных образовательных организаций эта деятельность рассматривается как одна из приоритетных. Благодаря такой деятельности ребенок как дизайнер творит, познавая законы гармонии и красоты. Развитие способностей к конструированию активизирует мыслительные процессы дошкольника, рождает интерес к творческому решению поставленных задач, формирует изобретательность, самостоятельность, инициативность, стремление к поиску нового и оригинального.

Конструирование играет важную роль в формировании творческой личности ребенка. Оно должно соответствовать интересам и потребностям ребенка. Под детским конструированием понимается создание конструкций и моделей из строительного материала и деталей различных конструкторов. Сооруженные детьми постройки активно используются в игровой деятельности, где решаются конструктивные задачи, которые развивают у детей техническое и инженерное мышление.

В старшей группе начинают уделять особое внимание совместному конструированию, которое предполагает умение планировать общую деятельность, договариваться, добиваться общей цели. В данном возрасте конструирование уже не слито с игрой, а является отдельной деятельностью. Обыгрывание постройки ребенком – это не что иное, как возможность проверить качество постройки, ее функциональность. После создания конструкций дети могут организовать с ними сюжетно-ролевые игры.

Ребенок 5–6 лет начинает проявлять себя как конструктор, дизайнер: он анализирует, планирует, придумывает оформление, экспериментирует, выражает суждения, находит причины удачных и неудачных решений и пр. Дети этого возраста обычно более объективно оценивают не свои, а чужие постройки, поэтому важно показать им, по каким параметрам

проводится оценка: отмечаются прочность, устойчивость, аккуратность, фантазия, оригинальность решений, изобретательность.

Нами разработана дополнительная общеразвивающая программа технической направленности «Робототехника и LEGO-конструирование в ДОУ» и ориентирована на реализацию интересов детей в сфере конструирования, моделирования, приобретение опыта продуктивной творческой деятельности.

Курс программы предназначен для того, чтобы положить начало формированию у воспитанников целостного представления о мире техники, устройстве конструкций, механизмов в окружающем мире. Она поможет ребенку открыть себя наиболее полно, создаст условия для динамики творческого роста и будет поддерживать пылкое стремление ребенка узнавать мир во всех его ярких красках и проявлениях.

Реализация данного курса позволяет стимулировать интерес и любознательность, развивать способность в решении проблемных ситуаций, умение исследовать проблему, анализировать имеющиеся ресурсы, выдвигать идеи, планировать решения и реализовывать их, а также помогает развитию коммуникативных навыков детей за счет активного взаимодействия детей в ходе групповой деятельности, самостоятельно открыть для себя волшебный мир конструктора.

В ходе образовательной деятельности дети становятся строителями, архитекторами и, играя, они придумывают и воплощают в жизнь свои идеи. Обучаясь по программе, дети проходят путь от простого к сложному, возвращаясь к пройденному материалу на новом, более сложном творческом уровне. Развитие способностей к конструированию активизирует мыслительные процессы ребёнка, рождает интерес к творческому решению поставленных задач, изобретательности и самостоятельности, инициативности, стремление к поиску нового и оригинального, а значит, способствует развитию индивидуальности личности ребёнка, умению эффективно работать вместе, в команде. В непринуждённой игре дети легко и всестороннее развиваются, у них вырабатывается познавательный интерес, креативность, наблюдательность, что способствует выявлению и развитию задатков одарённости. Развивается умение пользоваться инструкциями и чертежами, схемами и моделями, формируется логическое, проектное мышление.

Цель программы: создание благоприятных условий для развития творческого мышления и конструкторских способностей дошкольников при создании действующих моделей на основе LEGO-конструирования.

Содержание программы реализуется в различных видах деятельности: игровой, коммуникативной, двигательной, познавательно-исследовательской, продуктивной, на основе моделирования образовательных ситуаций, посредством интеграции всех образовательных областей. Региональный компонент программы интегрирован в совместную и самостоятельную деятельность детей, что позволяет соединить образовательную деятельность с современными событиями, происходящими в ближайшем окружении детского сада, села, включать воспитанников в решение проблем окружающей действительности и тем самым формировать любовь к своему краю, своей Родине.

Основой образовательной деятельности с использованием LEGO-технологии является конструирование. С целью развития детского конструирования как деятельности, в процессе которой развивается ребенок, используются следующие виды конструирования:

1. Конструирование по образцу: детям предлагаются образцы построек, выполненных из деталей строительного материала и конструкторов, и показываются способы их воспроизведения. Данная форма обучения обеспечивает детям прямую передачу готовых знаний, способов действий основанных на подражании. Конструирование по образцу – решающий этап, где можно решать задачи, обеспечивающие переход детей к самостоятельной поисковой деятельности творческого характера.

2. Конструирование по модели: детям в качестве образца предлагается модель, скрывающую от ребенка очертание отдельных ее элементов. Таким образом, им предлагают определенную задачу, но не дают способа ее решения. Постановка таких задач перед

дошкольниками – достаточно эффективное средство решения активизации их мышления. Конструирование по модели – усложненная разновидность конструирования по образцу.

3. Конструирование по условиям: детям определяют условия, которым постройка должна соответствовать и которые, как правило, подчеркивают практическое ее назначение. Задачи конструирования в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов их решения не дается. Данная форма организации обучения в наибольшей степени способствует развитию творческого конструирования.

4. Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам: моделирующий характер самой деятельности, в которой из деталей строительного материала воссоздаются внешние и отдельные функциональные особенности реальных объектов, создает возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. В результате такого обучения у детей формируется мышление и познавательные способности.

5. Конструирование по замыслу: обладает большими возможностями для развертывания творчества детей и проявления их самостоятельности. Дети сами решают, что и как будут конструировать. Данная форма не средство обучения детей по созданию замыслов, она лишь позволяет самостоятельно и творчески использовать знания и умения, полученные ранее.

6. Конструирование по теме: детям предлагают общую тематику конструкций, и они сами создают замыслы конкретных построек, выбирают материал и способы из выполнения. Это достаточно распространенная в практике форма конструирования и очень близка по своему характеру конструированию по замыслу с той лишь разницей, что замыслы детей здесь ограничиваются определенной темой.

Совместная деятельность педагога и детей по LEGO-конструированию направлена, в первую очередь, на развитие личности ребенка, его творческого потенциала. Занятия основаны на принципах сотрудничества и сотворчества детей с педагогом и друг с другом. LEGO-конструирование – эффективное, воспитательное средство, которое помогает объединить усилия педагогов и семьи в решении вопроса воспитания и развития ребенка. В совместной игре с родителями ребенок становится более усидчивым, работоспособным, целеустремленным, эмоционально отзывчивым. Каждая игра с конструктором представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью деталей конструктора.

Формы организации деятельности направлены на решение конкретных задач и стимулируют развитие потенциального творчества и способностей каждого ребенка, обеспечивающие его готовность к непрерывному образованию.

На занятиях предлагается детям просмотр презентаций, видеоматериалов с сюжетами по теме, в которых показаны моменты сборки конструкции, либо представлены задания интеллектуального плана. Совместная деятельность педагога и детей по LEGO-конструированию направлена в первую очередь на развитие индивидуальности ребенка, его творческого потенциала. Занятия основаны на принципах сотрудничества и сотворчества детей с педагогом и друг с другом, открывают большие возможности для развития инициативы, будят положительные эмоции, вдохновляют, активизируют детскую мысль. По итогам работы каждого раздела оформляется выставка детских работ, которую могут посетить дошкольники, родители и педагоги.

Таким образом, моделирование из LEGO-конструкторов позволяет развивать творческие способности, познавательную активность, овладевать конструктивными умениями.

Литература

1. Комарова Л.Е. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). – М.: Линка-Пресс, 2001. – 88 с.
2. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М., 2002. – 192 с.
3. Фешина Е.В. LEGO-конструирование в детском саду. – М., 2012. – 114 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. Успехом в любой предметной области является осознанное чтение. На своих уроках я использую задания на развитие познавательной, мыслительной активности, образного мышления, эмоционального интеллекта. Все эти навыки научат детей в дальнейшем адаптироваться в реальном мире и работать с информацией. При использовании на уроках литературы указанных форм и методов работы у обучающихся формируются навыки мышления и рефлексии, которые являются важными составляющими понятия «читательская грамотность».

Ключевые слова: читательская грамотность, осознанное чтение, работа с текстом.

Мы лишаем детей будущего, если
продолжаем учить сегодня детей
так, как учили этому вчера.

Д. Дьюи

Не могу не согласиться с высказыванием педагога и философа Дьюи. Мы педагоги не можем учить детей, как вчера. Изменились приоритеты и ценности. И мы должны смотреть на несколько лет вперед, потому что мир меняется достаточно быстро.

Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться без помощи учителя.

Основы функциональной грамотности закладываются в начальных классах.

Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность.

Читательская грамотность – способствует осознанному чтению и пониманию текста. Помогает использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в социальной жизни». В современном обществе важно уметь работать с информацией (читать, прежде всего) становится обязательным условием успешности.

Успехом в любой предметной области является осознанное чтение.

На своих уроках я использую задания на развитие познавательной, мыслительной активности, образного мышления, эмоционального интеллекта. Все эти навыки научат детей в дальнейшем адаптироваться в реальном мире и работать с информацией.

Работа с текстом.

I этап. Работа с текстом до чтения. На примере рассказа В.Ю. Драгунского «Тайное становится явным».

1. Антиципация (предугадывание предстоящего чтения). Т. е. учащиеся определяют смысл, тему, эмоциональную направленность текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора. В нашем рассказе, ребята предугадывают по названию рассказа, а героев по писателю. Рассуждения детей: «Так как у Драгунского рассказы о детях, и их поступках, то главными героями или героем будут дети и их поступки. Судя по названию, рассказ о скрытом плохом поступке».

II этап. Первичное чтение текста. Самостоятельное чтение в классе, или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя).

Работа с текстом во время чтения в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями учащихся.

Выявление первичного восприятия (с помощью беседы, фиксации первичных впечатлений). Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста: «Давайте вспомним ребята, совпадают ли наши предположения о чем и о ком наш текст?». Ответы и рассуждения детей.

2. Перечитываем фрагменты текста → ищем ключевые слова → строим смысловый ряд → строим ядро текста.

Раздумье мальчика над фразой «Тайное становится явным» → нежелание есть кашу → повод, чтобы ее не есть → плохой поступок → тайна → разоблачение.

Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части:

1. Как проходил завтрак главного героя?
2. Смешная ли ситуация произошла с манной кашей? Почему герои не смеются?
3. Чем возмущен милиционер?
4. Как ведет себя мама? Она ругает Дениса? Почему?
5. Понял ли мальчик выражение «Тайное становится явным». Самостоятельное составление плана по тексту.

III этап. Работа с текстом после чтения.

1. Смысловая беседа по тексту. Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Обсуждение поступка мальчика. Собственный опыт из жизни детей по данной теме. К чему привела скрытность мальчика и как бы поступил каждый из вас в данной ситуации? Какие чувства испытывает мама и сын в сложившейся ситуации?

2. Представьте себя в роли автора и придумайте свое продолжение истории с того момента как мальчик вылил кашу, но так, чтобы мама поняла, почему мальчик так поступил. Потому что не хотел, есть кашу, но очень желал посмотреть Кремль. А мальчик понимал, что мама хочет, чтобы ее сын не остался голодным. Какой выход можно найти, чтобы все остались довольны.

3. Через рассуждения и размышления, дети приходят к оптимальному решению ситуации. Главные герои решили, что завтраки будут готовить вместе, учитывая желания сына, и тогда ему не придется скрывать и плохо поступать и мама будет спокойна за здоровье ребенка.

4. Домашним заданием будет побывать в любой роли из рассказа, т. е. не просто пересказать действия героя, а выразить все чувства и эмоции, которые он пережил.

На всех этих этапах предлагаю использовать следующие приёмы работы:

- Для развития у детей концентрации внимания и навыка антиципации вначале урока я провожу игры на выбор. Например: «Слова-половинки».

- Текст с закрытыми словами (это можно практиковать и на рабочем тексте). Ученику необходимо по памяти восстановить закрытые слова или подобрать другие слова по смыслу.

- Читай только черные буквы.

- Вставь пропущенные буквы.

Цель: данное занятие развивает зрительную память, навык антиципации, учит анализировать состав слова, учит соотносить первые и последние буквы слова в его общем визуальном образе.

Задание «Реши анаграмму». Зашифрованные слова.

При использовании на уроках литературы указанных форм и методов работы у обучающихся формируются навыки мышления и рефлексии, которые являются важными составляющими понятия «читательская грамотность».

В заключение хочу отметить, что эффективность данной работы, прежде всего, зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности, стать заинтересованным и интересным соучастником этого процесса. «Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться без помощи учителя» (писатель Э. Хаббард).

Литература

1. Гусева Т.Н. Формирование читательской грамотности на уроках литературного чтения. ИНТОЛИМП. – 2017. – № 2.

2. Исаева О.В. Работа с текстом как средство формирования читательской грамотности младшего школьника Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 20.

3. Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. – М.: МЦБС, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ, ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ

Аннотация. В статье актуализируется проблема художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, раскрываются такие понятия как: эстетическая культура, художественная культура, эстетические чувства, эстетические потребности, эстетический вкус. Делается вывод о необходимости поиска эффективных методов и форм художественно-эстетического развития современных дошкольников и развития у педагогов профессиональных компетенций, обеспечивающих решение задач художественно-эстетического развития с учетом современных требований.

Ключевые слова: эстетическая культура, художественная культура, эстетические чувства, эстетические потребности, эстетический вкус, эстетическое развитие, дети дошкольного возраста.

Идеи гуманистического образования, приоритеты воспитания высоконравственных, культурных граждан в современном социокультурном пространстве актуализируют проблему художественно-эстетического развития подрастающего поколения. Не случайно М.М. Бахтин говорил, что эстетическая культура есть самое тонкое и непринужденное средство формирования подлинной человечности в человеке [1].

Учитывая сензитивность дошкольного возраста в художественно-эстетическом развитии, данное направление является одним из главных, которое интегрирует другие сферы развития ребенка: нравственную, интеллектуально-познавательную и др. Именно через художественно-творческую деятельность ребенок дошкольник отражает мир: свои мысли и чувства, развивает сенсорику, воображение и фантазию.

В последнее время в педагогической науке и практике возросло внимание к проблемам теории и практики художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста как важнейшему средству формирования отношения ребенка к действительности, как средству формирования разностороннего развития личности. Причем на современном этапе рассмотрения проблемы акцент делается не только воспитании дошкольника как созерцателя и слушателя, но и как активного творца красоты.

Понимание особенностей художественно-эстетического развития детей в дошкольном возрасте предполагает понимания сущности базовых понятий, среди которых: эстетическая культура, художественная культура, эстетические чувства, эстетические потребности, эстетический вкус, эстетическое развитие. Кратко остановимся на их рассмотрении.

Проблема эстетической культуры личности разрабатывалась в разное время такими известными исследователями как В.С. Библер, П.П. Блонский, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, И.Л. Любинский, Б.М. Неменский. Ученые *эстетическую культуру* личности раскрывают, как «интегративное понятие, представляющую собой «...закрепленный в чувствах, интеллекте и воле человека накопленный им опыт восприятия мира вне себя и своего собственного мира, взаимодействия с миром на основе пробудившегося и развитого стремления к красоте, вынуждающего его добровольно и с чувством удовлетворения взаимодействовать с миром, добиваясь совершенных, гармоничных и прекрасных результатов» [8].

Основой эстетической культуры личности, ее разновидностью, своеобразной доминантой является *художественная культура*, подразумевающая потребность общения ребенка с искусством, способность понимать и оценивать художественную выразительность произведений искусства. Так Б.М. Неменский рассматривает художественную культуру личности как неотъемлемую часть духовной культуры и выделяет три ее составляющие компонента:

- эмоциональную отзывчивость на прекрасное и безобразное, добро и зло в искусстве и жизни;
- творческую активность личности;
- знание языка искусства [5].

По мнению ученого, формирование этих качеств наиболее эффективно осуществляется в приобщении к мировой художественной культуре с раннего возраста, когда закладываются психологические основы личности и этот процесс не должен прекращаться всю жизнь [5]. Эстетическая и художественная культура настолько тесно взаимосвязаны, что возможно использование термина художественно-эстетическая культура личности, являющегося, по сути, синонимом понятия эстетическая культура.

Среди основных функций художественно-эстетической культуры личности исследователи выделяют такие, как: ценностно-ориентационная, реализуемая в убеждениях, в направленности эстетических оценок, взглядов и вкусов; деятельностно-волевая, реализуемая в эстетических способностях, определяющих социально-творческую направленность эстетической культуры; информационно-познавательная, реализуемая в знаниях личности [1].

Необходимо отметить, что особую роль в художественно-эстетической культуре играет информационно-познавательная функция эстетической культуры, активность в приобретении знаний и потребность их использования в образовательной практике, широта кругозора и постоянная работа над собой. «Понять этот мир, – пишет М.М. Бахтин, – как мир других людей, свершивших в нем свою жизнь – первое условие для эстетического подхода к нему. Только в мире других возможно эстетическое, самоценное движение» [1].

В дошкольном возрасте у детей формируется эстетическое отношение к окружающей среде и к искусству (Н.А. Ветлугина). Эстетическое отношение – это система индивидуальных избирательных связей ребенка с эстетическими качествами окружающей среды. Компонентами этого отношения являются: способность эмоционально реагировать эстетические явления в жизни и в искусстве; способность активно развивать художественный опыт, творческие способности. Все вышеперечисленные определения являются неотъемлемой частью понятия «эстетическое воспитание».

Эстетическое отношение формируется в процессе художественно-эстетической деятельности, которая связана с формированием эстетического вкуса и творческих способностей детей. Этот вид деятельности способствует развитию эстетических чувств. *Эстетические чувства* – это субъективное переживание оценочного отношения к эстетическому предмету, явлению. *Эстетические потребности* – это мотивы личности, её эстетические вкусы. *Эстетический вкус* – это субъективное освоение объективных оценок прекрасного и безобразного, субъективное переживание, оценочное отношение к эстетическому предмету.

Создание условий для развития способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни, искусстве; воспитание у детей стремления участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, т. е. приобщение детей к художественной деятельности, развитие творческих способностей в педагогике определяется как эстетическое воспитание. Неотъемлемой частью эстетического воспитания является художественное воспитание, то есть воспитание с помощью различных художественных средств.

Процесс эстетического восприятия и познания сочетается с аспектом развития как изменением эстетического отношения между человеком и окружающим миром. Поэтому ключевые понятия искусства и эстетического воспитания становятся доминирующими в контексте эстетического развития. Эстетическое развитие является результатом эстетического и художественного воспитания.

Большой вклад в развитие теории эстетического развития внесли А.И. Буров, В.А. Разумный, Б.Т. Лихачев и другие. В вопросе развития художественно-эстетической деятельности детей исследователи опирались на основные положения эстетики, а именно: что красота – это жизнь и что искусство – высшая форма отражения и восприятия мира в художественных образах. Каждый человек впитывает опыт материальной и духовной культуры человечества. Приобретение опыта, по мнению исследователей, происходит при активном участии детей, что обеспечивает их развитие, а также развитие различных художественных качеств и способностей личности.

Психологические основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста были заложены Л.С. Выготским, Л.Н. Леонтьевым, Б.М. Тепловым и другими

в контексте деятельностного подхода. Исследователи отмечают, что любая преобразующая деятельность, в которой соблюдаются законы красоты, имеет эстетический элемент. Художественная деятельность включает в себя создание художественных объектов, перцептивную деятельность, исполнительскую деятельность и творчество.

Психологи показали, что, хотя дети рождаются с разными талантами, все они имеют большой потенциал для развития, и что каждый ребенок может, благодаря воспитанию и обучению, сформировать и развить эстетическое отношение к действительности, что важно для каждого, независимо от профессии.

В качестве важных педагогических условий, способствующих решению поставленных в стандарте задач, являются следующие: организация восприятия ребенка; создание материально-культурного пространства и наличие разнообразных объектов среды изучения и созерцания; профессиональное руководство эстетическим воспитанием детей; наличие интереса у детей к художественно-эстетической деятельности, желание выражать собственные творческие мысли и чувства. Данные условия, по мнению Л.С. Выготского, дают возможность «вести за собой развитие», делают процесс художественно-эстетического воспитания целенаправленным и управляемым [3].

В 50–60 годы на основе данных психологии Н.А. Сакулиной, Н.А. Ветлугиной, Т.Г. Казаковой и др. была создана система эстетического воспитания детей и подростков. В настоящее время используется комплексный подход, предложенный учеными, заключающийся в ознакомлении детей с прекрасным в искусстве и окружающей жизни, обучение их музыке, рисованию, художественному слову в сочетании с педагогической организацией самостоятельной художественной деятельности детей; привлечение разных видов искусств, комплекса, полифонии. Идея интеграции различных видов искусств является очень популярной в педагогической практике.

На основе изучения работ ученых можно выделить компоненты художественно-эстетического развития: приобщение к ценностям культуры и искусства, развитие восприятия художественного образа в процессе общения с объектами искусства, освоение художественных эталонов, формирование художественного вкуса, формирование художественно-эстетической потребности, развитие эстетического интереса, формирование культуры творческого мышления, развитие творческой индивидуальности в художественной деятельности.

Одним из базовых понятий является художественно-эстетическое развитие. В современных источниках существует достаточно много толкований аспектов данного понятия. В большинстве случаев эстетическое развитие – есть «процесс становления, совершенствования эстетического отношения, эстетической деятельности личности» [4]; «развитие способности переживать явления действительности как прекрасные» [2]. Исследователь Л.А. Нагорная трактует художественно-эстетическое развитие как особую грань воспитания дошкольника, которая обогащает эстетический опыт человека, влияет на познание нравственной стороны действительности, активизирует познавательность [4].

Необходимо отметить, что художественно-эстетическое развитие сфокусировано на объекты творчества и произведения искусства, на «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы; становление эстетического отношения к действительности; формирование изначальных представлений о видах искусства [6]. В итоге эстетическое и художественно-эстетическое развитие в ракурсе формирования, обогащения, совершенствования особого отношения явлений действительности, в том числе, художественного плана, в аспекте воспитания оказывается наиболее значимым для человека младшего возраста.

Художественно-эстетическое развитие личности является результатом освоения ребенком эстетического и художественного опыта. Целью художественно-эстетического развития является знакомство с изобразительным искусством, развитие творческих способностей детей и формирование эстетического отношения к миру. Таким образом, эстетическое развитие – это процесс становления, совершенствования эстетического отношения и эстетической активности личности. Все вышеперечисленные понятия входят в концепцию художественного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования раскрывает художественно-эстетическое развитие личности как развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (рисование, лепка, аппликация) [7]. В соответствии с содержанием образовательной работы художественно-эстетическое развитие детей охватывает несколько образовательных областей: художественное творчество; чтение художественной литературы; познание; музыка.

Цель художественно-эстетического воспитания и образования – формирование основ художественно-эстетической культуры, что предполагает развитие у детей способностей к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве; развитие эстетического сознания, включение в гармоничное саморазвитие; формирование творческих навыков и умений в области художественной, духовной и физической культуры.

Данная цель позволяет выделить ряд задач художественно-эстетического развития, которые определяются возрастными особенностями детей дошкольного возраста:

- развитие эстетической восприимчивости, формирование эстетических эмоций, чувств, отношений, интересов;

- формирование элементарного эстетического сознания (увеличение объема представлений и знаний, обучение умению высказывать эстетические суждения и оценки, ознакомление с эмоциональными, искусствоведческими и эстетическими эталонами);

- овладение эстетической деятельностью (развитие эстетического и художественного восприятия; формирование первичных умений и навыков исполнительской художественной деятельности; воспитание творческих умений и навыков);

- развитие эстетических и художественно-творческих способностей.

Таким образом, в отечественной науке глубоко разработаны вопросы художественно-эстетического развития детей. В настоящее время актуализируется задача обновления данного направления, которая предполагает поиск эффективных методов и форм художественно-эстетического развития современных дошкольников, способствующих формированию интереса к художественно-эстетическому содержанию действительности, стремления жить по законам красоты.

Особую актуальность приобретает возможность использования художественно-эстетической деятельности в арт-терапевтических целях, в целях гармонизации эмоционального состояния, предупреждения эмоционального благополучия детей. В этом решающую роль играет организация художественно-эстетической деятельности, как деятельности творческой, приносящей удовольствие и радость, деятельности, позволяющей выразить свое эмоциональное состояние. В помощь педагогу в данном направлении – неклассические техники рисования, которые не требуют специальных изобразительных навыков от ребенка, позволяют, используя нетрадиционные для изобразительной деятельности материалы, создать оригинальный образ.

Решение отмеченной выше задачи также тесно связано с проблемой подготовки педагогов, роль которых в организации процесса эстетического развития детей дошкольного возраста особенно значима, развития у них профессиональных компетенций, обеспечивающих решение задач художественно-эстетического развития с учетом современных психологических исследований, возможных технических средств, художественных инструментов, особенностей личности современного ребенка.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

2. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] – URL: <http://psychology.academic.ru/7296/> (дата обращения: 1.04.2022).

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский; [Послесл. В. В. Давыдова]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
4. Нагорная Л. А. Художественно-эстетическое развитие в ДОУ // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2014. – № 3 (3). – С. 98–100.
5. Неменский Б.М. Педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2007. – 255 с.
6. Художественно-эстетическое развитие дошкольника направление развития ребенка и составная часть образовательного процесса дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] – URL: <http://megaobuchalka.ru/3/22765.html> (дата обращения: 1.04.2022).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: письма и приказы Минобрнауки / [ред.-сост. Т. В. Цветкова]. – М. : Сфера, 2015. – 96 с.
8. Эстетическая культура. М., 1996. – [Электронный ресурс] – URL : <http://philosophy1.narod.ru/www/html/iphras/library/wikoni.html> (дата обращения: 1.04.2022).

Е.Н. Лебедева

НАСТОЛЬНО-ПЕЧАТНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются возможности развития мышления обучающихся посредством настольно-печатных игр в условиях начального образования. В ходе практической игровой деятельности активно задействована интеллектуальная работа детей. Игра побуждает к мыслительной деятельности, что помогает усваивать необходимый материал, а возникающие затруднения преодолеваются на много проще и безболезненнее в сравнении со стандартной формой учебной деятельности.

Ключевые слова: начальное образование, игровая деятельность, настольно-печатные игры, мышление.

Важность игровой деятельности для самовоспитания, самораскрытия, саморазвития а также для самореализации отметил в своих трудах Л.С. Выготский. Он заметил, что это лучший способ коррекции личности ребенка, так как игра влияет на подсознание, что помогает развитию творчества и разума воспитанника. Именно игра инициализирует личностные особенности ребенка, помогает продуктивно действовать в ситуации и развивать реализуемые способности. Многие педагоги и психологи отмечали воспитательную и развивающую значимость игры – это И.П. Иванов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие.

Игра – самый естественный и мотивирующий для детей вид деятельности и основная естественная функция игры – именно обучение. В отличие от выполнения формальных заданий, игра воспринимается детьми как важная и полная смысла деятельность [2, с. 23].

Важно понимать, что это сложная социокультурная деятельность. Игра это феномен позволяющий накапливать жизненные опыт и навыки общения. Это средство общения, благодаря которому:

- игроки могут освоить правила нормы и роли поведения в социальной группе класса, что является определенной моделью общества;
- приобретают навык коллективной деятельности, а также прорабатывают и улучшают качества личности необходимые не только для поставленной цели игры, но и в жизненных реалиях;
- появляется возможность работы и анализа детского коллектива и его микрогрупп;
- расширяются знания о традициях и культуре [6, с. 189].

Благодаря высокой мотивации воспитанников к игровой деятельности при применении игровых методов дети проявляют наибольшую активность по отношению к остальной деятельности. Ребенок здесь выступает как заинтересованный объект усвоения знаний и умений, что позволяет добиться наилучших результатов и соответствия социальным нормам.

Итак, игровая деятельность в контексте обучения имеет колоссальное отличие от других технологий:

- является наиболее любимой и привычной для детей формой деятельности и хорошо им известна;
- мотивирует сама по себе, как деятельность;
- чаще всего это коллективный вид деятельности;
- при данном виде деятельности сглаживается или вовсе пропадает значение конечного результата;
- в контексте обучения напротив, отличается четко сформулированной целью и соответствием ее с педагогическим результатом;
- многофункциональна;
- помогает донести необходимую информацию и развивать необходимые знания умения и навыки, а также, добиться наиболее глубокого понимания игроками законов природы и общества, более того оказать на них воспитательное воздействие;
- самое эффективное средство активизации и вовлечения участников данной деятельности благодаря природе самой игры, ее содержательности и способности вызывать наиболее высокое напряжение как физическое, так и эмоциональное [4, с. 37].

Имеются три основные цели вовлечения учащихся начальных классов в занятие настольными играми: обучение, воспитание, развитие. Дети, участвующие в такой деятельности как настольные игры, или комплексные игротеки как это представлено в нашем случае, расширяют множество личностных качеств таких как: взаимоуважение, терпение, дисциплина, внимание, выдержки. Игра учит умению проигрывать и побеждать, что способствует развитию рефлексии, самоконтроля, самоанализа. Помимо всего такая деятельность хорошо занимает свободное время участников, что позволяет использовать ее внеучебное время. В данном случае она поможет сплочению коллектива и послужит эффективным средством психолого-педагогического сопровождения и поддержки обучающихся.

Дети, участвующие в игротеках, имеют возможность в интересной и захватывающей форме расширять свой кругозор и знакомиться с научными фактами, познание окружающего мира, истории и литературы. Также хорошо задействуется и активно растёт словарный запас, тактическое, стратегическое и логическое мышление, участники настольных игр осваивают нормы спортивного поведения. Ряд игр способствует развитию моторики, эстетического вкуса, ловкости, координации движений, другие направлены на [1, с. 18].

Игровая деятельность позволяет развить такие жизненно важные навыки как: мелкая моторика, память, внимание, самостоятельность, мелкая моторика, а так же, красноречие, что позволяет нам утверждать, что игра это крайне важное занятие для ребенка. А правильно подобранные настольно-печатные игры, помогут педагогу, развить в учениках именно те качества, которые он считают важными.

В контексте педагогики начальных классов существуют какие виды игр как:

1. Игры, предлагаемые ведущим (взрослым), несущие в себе определенные образовательные или воспитательные цели.

2. Игры, возникающие по инициативе участников, то есть самостоятельные.

3. Возникшие исторически, благодаря традициям этноса, то есть народные игры.

Настольно печатные игры разделяются по видам:

- карточные игры (мемо, свинтус, герои и т. д.);
- бродилки (часто стратегические);
- домино (как правило это фрагмент игры);
- различные виды лото;
- по типу шахмат и шашек.

В ходе практической игровой деятельности активно задействована интеллектуальная работа детей. Игра побуждает в процессе к мыслительной деятельности, что помогает усваивать необходимый материал, а возникающие затруднения преодолеваются на много проще и безболезненнее в сравнении со стандартной формой учебной деятельности. Главное

отличие в том, что ребенок не под гнетом необходимости учится и развивает необходимые навыки, а по собственному желанию, как бы и не замечая, что его учат [5, с. 115].

Нами предложены комплексы логических игр, которые можно разделить на 4 группы:

1) игры на сравнение и сопоставление, а также на умение делать умозаключения «Не похожи», «Заметь небылицу», «Котопасы», «Гномы-саботеры», «Лоскутное королевство» и «Пэчворк»;

2) игры на обобщение и классификацию предметов и явлений по их основным признакам, например: «Кому что», «Три предмета», «Одним словом», «Котопасы», «7 драконов», «Звездолет»;

3) игры формирующие умение выделять основные признаки явлений и предметов. Такие как «Сиггил», «Визуал», «Я твоя понимай», «Словодел», «Котопасы»;

4) игры на внимание и сообразительность, самая интересная в настольных играх группа. Ее можно разбить на несколько подгрупп:

- здесь можно использовать развлекательные игры «Краски», «Летает – не летает», также во внеклассной работе можно использовать такие интересные настольные игры как «Свинтус», «7 драконов», «Варенье», «Каркассон», «Жадный тролль», «Черепашьи бега», «Башни»;

- игры по типу шахмат «Ква» и «Эй, это моя рыба!» и многие другие. Как правило, именно эти игры помогают развить логику;

- исторические игры «Поход на Византию» и «День Победы». «Остров сокровищ», бродилка «Гонки ёжиков». И настольные игры «Огород», «Коридорчики», «Гномы-саботёры», «Дженга» и «Бирюльки».

Благодаря введению в образовательный процесс настольных игр активно развиваются мыслительные процессы, познавательные интересы и мотивацию к обучению детей.

Настольные игры решают множество функций, таких как обучение, сплочение, развития, развлечения. В такие игры можно играть как в учреждениях образования, но и в дружеских коллективах, в кругу семьи как способ совместного отдыха и времяпрепровождения.

Игра открывает возможности развития и формирования способностей организаторских, самоорганизаторских, самоорганизационных и самое главное она дает радость совместного действия коллектива детей и взрослых.

Существуют принципы игрового общения, которые помогают развивать логическое мышление:

1. Сущность настольной игры в ее процессе, а не в ее продуктивном результате, которые даже если и существует в игре, то как артефакт, в игре не предусмотренные и не обязательный.

2. У настольной игры своя особенная пространственно-временная организация деятельности. Такая игра искусственная, идеальная, то есть условная. В ней есть собственные правила, роли, сюжет, игровые задачи. Без правил настольная игра бессмысленна.

3. Добровольность участия. Роли в настольной игре не обозначаются, а выбираются самим участниками.

4. Настольно-печатная игра всегда конкретна, ситуативна, уникальна и неповторима.

5. Основной мотив вступления в игру это потребность личности в данном виде общения, не как биологического или социального существа, а как существа культурного. Настольная игра помогает выработать механизм саморазвития. Человек в игре постигает свой смысл жизни, приобщаясь к жизненным ценностям коллектива.

Время, приятно проведенное во время игровой деятельности, помогает развивать ловкость, мелкую моторику, память, внимание, воображение, устный счет, ораторское мастерство, умение концентрироваться и принимать решения, и немало других нужных для жизни умений и навыков. Наиболее актуальный возраст для подобных игр младший школьный и старший дошкольный, игровая деятельность дает неоценимые плоды в воспитании и обучении этих возрастных групп. Конечно, дети обращают внимание непосредственно на игру, а уж потом только на обучающий материал вложенных в ее содержание,

и без которого она не состоится. Это и позволяет побудить к познанию даже самого инертного ученика. Конечно, для таких результатов необходимы специализированные игры, и организация тоже требует правильного подхода.

Вот основные требования в работе с настольными обучающими играми:

- в качестве способа выполнения игровых действий должна выступать необходимость в практическом применении;

- содержание игр должно быть интересными и предоставлять возможность для предоставления инициативы детей [3, с. 52].

Соответствие этим правилам и грамотный подбор настольных игр поможет развивать у ребенка именно те качества, которые, вы считаете наиболее актуальными на данный момент. Таким образом, игра проходит с пользой, а учеба с удовольствием.

Ценность настольные игры заключается и в том, что она владеет большими возможностями, для формирования детского коллектива, позволяет детям создать любые формы общения, что способствует сплочению детей, а также формирование товарищеских отношений между ними.

Литература

1. Баранов, С.П., Чиркова, Н.И. Развитие логики мышления младших школьников / С.П. Баранов, Н.И. Чиркова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – 25 с.

2. Герасимов С. В. Когда учение становится привлекательным / С. В. Герасимов. – М., 2003. – 180 с.

3. Герлах И.В. Применение игровых технологий в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации // Международный Научный Конгресс 18 июля 2014 г. «Управление научным потенциалом стран и регионов». – Копенгаген, Дания. 2014. – 96 с.

4. Герлах И.В., Шумилова Н.С. Игровые технологии в дидактической системе подготовки вожатых // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. – 2015. – № 1 (2). – 68 с.

5. Левитес В.В. Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы задач : дис. канд. пед. наук: 13.00.01: утв. 9.12.2006 / В.В. Левитес. – Мурманск, 2006. – 190 с.

6. Хёйзинга Й. Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры / Й. Хёйзинга // Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992. – 240 с.

С.Ю. Лепетан

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности развития эстетического вкуса у младших школьников средствами уроков литературного чтения; эстетическая специфика произведений литературы, благодаря которым происходит развитие у младших школьников не только понимания произведения, но и эмоциональная отзывчивость.

Ключевые слова: эстетический вкус, эстетическое сознание, эстетическая сфера, процесс чтения, урок литературного чтения.

Для детей младшего школьного возраста важно целенаправленное функционирование, проявление и обращение к эстетическим вкусам, которые могут быть обеспечены путем обновления на уровне эстетического сознания и эстетического вкуса того, что предпочитают младшие школьники, того, что они считают своими увлечениями, творческой деятельностью, самореализацией и способности. Важно, чтобы эти процессы приобрели эмоциональную ценность в школе, поощряя учащихся к эстетическому творчеству [45, с. 84].

В начальной школе одним из основных предметов является литературное чтение, и играет немаловажную роль в многогранном развитии личности ребенка. С точки зрения Н.Н. Светловской [48], чтение является важным средством в формировании личности и важнейшим резервом развития человеческого потенциала нации. Чтение создает эмоциональную сферу, нравственные и эстетические взгляды, идеалы ребенка.

Как считает О.В. Чикишева [53] требования, которые предъявляются к ученикам на начальной ступени по литературному чтению, направлены в основном на умения, знания и навыки детей. А между тем, именно младший школьный возраст характеризуется весьма быстрым развитием эмоциональной сферы, так называемым чувственным интеллектом. Как раз в начальной школе происходит накопление чувств и переживаний. На основе позитивных эмоциональных переживаний появляются и закрепляются его интересы и потребности. Поэтому школьники младших классов ищут в чтении сильные эмоциональные переживания, предпочитая произведения, они учат удивляться их.

В работе О.В. Романенко [44] утверждал, что литература является очень важным инструментом в воспитании эмоциональной культуры в начальной школе. Как подмечает А.А. Мелик-Пашаев [36] литература, как вид искусства, должна, прежде всего, развивать эстетическую сферу ученика. В литературе, предмет изучения – это внутренний мир человека. В процессе чтения, кроме задач эстетических, читателю также приходится размышлять над психологическими и нравственными задачами. Благодаря эстетической специфике, у ребят усложняется и углубляется понимание внутреннего мира человека, потому что в художественных текстах выражается авторская позиция к персонажу, это называется «позиция автора». Поэтому благодаря эстетической специфике, происходит развитие не только понимания произведения, но и эмоциональная отзывчивость, потому как произведения литературы устремлены не только к интеллектуальной сфере человека, но и к его эмоционально-эстетической сфере.

Чтение вызывает чувство сопереживания к персонажам, чувство эстетического наслаждения, творческое сопровождение авторской позиции. Как отмечала М.И. Оморокова [43], формирование эмоциональной атмосферы происходит во время чтения и обсуждения литературных 17 произведений. Отношение ребят к персонажам всегда эмоционально окрашено. Дети всегда счастливы, когда побеждает позитивный персонаж, когда торжество добра над злом происходит. Герои детских книг заставляют ребят переживать за них, сопереживать, обижаться, чувствовать страх и преодолевать его.

Задача учителя – помочь учащимся не только испытать те или иные эмоции вместе с персонажами литературных произведений, но и подумать о чувствах, которые испытывают эти герои, как они реагируют на текущие обстоятельства, что будут делать дети, если бы они были на их месте. Детские книги – это духовное богатство, которое создал человек на пути к прогрессу. Детская литература – это неотъемлемая часть общей литературы, которая помогает в становлении личности ребенка [9, с. 16–20]. Детская литература как источник формирования личности имеет большое значение. Помогает воспитывать детей эстетическим и нравственным, учит ценить духовные ценности.

Дидактическая сторона произведений, созданных для детей, является одним из критериев нравственного воспитания. Есть много работ, которые служат для формирования морали. К таким работам относятся произведения фольклора и классики детской литературы, например, Л.Н. Толстой, Н. Носов, А. Гайдар и др. Книги этих авторов доступны для детей, чтобы понять, а также сформировать, с помощью вышеупомянутых ситуаций, их поведение и различие между добром и злом [1, с. 431].

Очень важно правильно подбирать литературу легкую для понимания детьми. Именно начиная с младшего школьного возраста учащиеся «примеряют» жизнь героев из сказок, рассказов. Следовательно, их поведение может зависеть именно от того, насколько правильно они поняли роль данного персонажа. На этой возрастной ступени, лучше всего

приучать школьников к сокровищнице детской книги [6, с. 472]. Начиная с первого класса, должна быть усиленная работа по воспитанию в школьниках доброты, взаимопомощи, справедливости и т. д., а также об умении их различать. Рассказы подобраны так, чтобы дети могли понять, почему человечество должно быть внимательно друг к другу, почему с уважением необходимо относиться к каждому человеку, почему нужно оказывать помощь друг другу. Нужно это предоставить так, чтобы школьники поняли, что добро необходимо делать и не ждать похвалы.

Нельзя забывать и про противоположные качества, которые должны вызывать у детей эмоции осуждения о хорошем отношении к природе и самой природе можно узнать из работ Н. Сладкова, Г. Скребницкого, Н. Дурова, Г. Снегирева. В учебной программе большой раздел чтения посвящен всему живому. При отборе литературного материала очень важно пробудить интерес учащихся к защите животных и растений.

Задача учителей состоит в том, чтобы дети не пренебрегали всем живым, чтобы все это не отразилось на их отношении к людям. Конечно же, сам школьник не до конца сможет самостоятельно понять и оценить смысл произведения – этому должен способствовать учитель. Именно он должен раскрыть суть, «заразить» учеников эмоциональным отношением к прочитанному.

Уроки чтения должны иметь задушевный, дружеский характер, который приводит к размышлению учащихся. После прочтения какого-либо произведения важно проводить беседу с детьми, в ходе которой они будут размышлять. Неправильно подводить детей уже к готовым выводам. Немаловажно добиться понимания учащимися не только поступков героев, но также их чувства и причины, которые лежат в основе их поведения. Анализируя причины с детьми, учитель подводит их к более полному пониманию психологии литературных персонажей, при этом избегается прямолинейная оценка поступков.

Нередко учащиеся, лишь на основе внешних факторов, оценивают поступок, вследствие чего ограничиваются такими выражениями, как «поступил хорошо» или «поступил плохо». Помочь ученикам более точно выразить свои мысли – это значит подвести их к осознанности нравственной стороны поступков и чувств героев. Помимо проявления в литературе «добрых чувств», которые показаны в классической литературе, в последние десятилетия появились такие, в которых появляются «вредные советы» или же нравоучения «от противного». Примером служат стихотворения, считалки, рассказы Г. Остера. В них даются советы детям хулиганить – драться с родителями, кусать доктора и т. д. При этом автор ставит цель научить детей поступать противоположно своим произведениям. Каждое произведение этого автора предлагает читателям, так называемую игру «перевертыш», в которой он должен понять антимораль данных произведений. Но к такой литературе школьник должен быть готов, чтоб все прописанные советы он не воспринимал буквально [33, с. 176].

По мнению А.А. Мелик-Пашаева [36], художественное произведение, как произведение искусства, должно вызвать эмоциональный отклик у учеников. Только те книги, которые заставили сочувствовать, переживать, вызвали ненависть или любовь, разочарование или радость, запомнятся и будут усвоены учениками, охотнее интерпретируется, вызывают стремление к сотворчеству. Это воздействие достигается повышением эмоциональной и интеллектуальной активности во время чтения художественного произведения.

С точки зрения Л.Д Мали [34] учебная деятельность на уроках литературного чтения должна протекать в особой эмоциональной атмосфере. Она включает в себя доброжелательный характер общения ученика и учителя, использование на уроке живописного, музыкального, естественного тона, это формирует условия для благоприятного микроклимата и развивает эмоциональную отзывчивость у школьников младших классов.

Учитель на уроке создает творческую атмосферу – атмосферу коллективного открытия, поиска, использует чувство юмора, развивает умения эмоционально откликаться на литературное произведение. Педагог сотрудничает с детьми, не боясь ошибиться и показаться смешным, применяя метод эмоционального воздействия. Такой метод состоит в умении педагога сделать на уроке непринужденную и веселую атмосферу, эмоционально наполнить урок. Выражая свое отношение к изучаемым литературным произведениям, педагог использует образные слова, жесты, мимику.

С точки зрения Л.Ф. Обуховой [41] важным методом для развития эстетического вкуса является побуждение к сопереживанию. Его содержание – вдохновлять ребят сопереживать не только тем, кого он видит, но и тем, кого видит в своей фантазии. Эти особенности проявления сочувствия, сострадания, эмпатии обеспечивают содержательную основу данного метода. Учителю нужно актуализировать чувственный навык ребят, обращаясь к их личным переживаниям: «Что вы чувствовали?», «Было ли вам грустно?», «С вами это случилось в жизни?». Лишь сопереживая героям разных произведений, младшие школьники познают явления жизни, значимость труда, красоту родной природы.

Так М.Р. Львов [32] для повышения эмоционального уровня восприятия художественного произведения большое значение придает такому виду творческих работ как иллюстрирование. В зависимости от способа создания иллюстрации можно выделить три основных типа иллюстративных работ: словесный, графический и музыкальный. Словесная иллюстрация – это связная история ученика о том, какую картину он рисует для определенного произведения искусства. По мнению В.Н. Граблева [14] метод словесной иллюстрации позволяет ребенку-читателю почувствовать принадлежность к авторскому тексту. Особое внимание этой технике уделяется при изучении лирических стихов, басен, произведений устного народного творчества.

Применять словесное рисование при чтении рассказов предлагает М.П. Воюшина [12] основу которых составляют события, раскрывающие жизненные позиции героев. Данный метод позволяет воссоздать в воображении картину жизни, описанную автором и проникнуть в эмоциональную тональность произведения [8, с. 21–24] Важным условием развития эстетического вкуса И.М. Осмоловская [44] считает использование на уроках различных видов и форм наглядности (картин художников, иллюстраций к литературным произведениям), музыкальных произведений известных композиторов и народного музыкального творчества. Они способствуют созданию определенного настроения, пробуждению у детей эстетического вкуса.

Кроме зрительной, кинестической и слуховой наглядности, И.М. Осмоловская [44] придает немалое значение использованию на уроках чтения такого понятия как языковая наглядность, предлагая детям выявить чувственный образ, скрытый в глубине слов. Это может быть череда образов, которая выстраивается в ассоциативный ряд. В этом случае сам язык художественного произведения выступает в роли наглядности.

Для развития эстетического вкуса на уроках по литературному чтению у учеников А.Н. Саржанова считает [48], что необходимо развивать творческие способности, такие как впечатлительность, наблюдательность, творческое воображение, словесное выражение. В зависимости от склонностей и задатков, каждый ученик может по-своему проявить себя в творческой деятельности как актер, художник-иллюстратор, писатель, критик. То есть на уроках чтения нужно организовать глубокое и полное восприятие художественных произведений, помочь представить картины, нарисованные автором, эмоционально отреагировать на чувства персонажей, понять мысли автора.

С точки зрения Л.И. Беленькой [6], развитию эстетического вкуса способствует использование словесных методов, таких как выразительное чтение, рассказ, беседа о прочитанном произведении. Использование этих методов помогает раскрыть содержание литературных произведений, подготовить детей к их сознательному восприятию и направить их эмоциональные переживания.

Как подмечает Л.И. Земская [20] с помощью художественного слова учитель может вызывать в сознании детей яркие образы картин природы в разные времена года, образы фантастических персонажей, сцены из прошлого или будущего. Слово учителя активизирует детское воображение, память, чувства. Использование словесных методов зависит от возрастных особенностей, а также от характера изучаемого литературного произведения.

По мнению С.В. Кутявина [26] для развития эстетического вкуса на уроках по литературному чтению можно использовать метод сравнения, который основывается на сравнении контрастных литературных произведений, к примеру, стихотворений об одном и том же времени года. Сравнивая произведения, ученики ощущают их различия, осознают их особенности. Выполнение таких заданий помогает ребятам ощутить выразительность художественных средств (сравнений, метафор, эпитетов), используемых авторами в художественных произведениях, способствует развитию эмоциональных впечатлений.

Как полагает А.А. Леонтьев [29] на уроках по литературному чтению можно использовать различные методы и формы, направленные на всестороннее развитие личности молодого читателя, в том числе развитие эстетического вкуса. Чтение литературных произведений должно органически переплетаться с моделированием, рисованием, инсценировкой и письмом. Использование творческих заданий в игровой форме ставит детей в активную позицию, развивает воображение, способствуя тем самым развитию эстетического вкуса на уроках литературного чтения.

Четко и умело спланированная система заданий в развлекательной игровой форме способствует не только усвоению материала, но и интересу детей к действиям персонажей, сопереживанию и «жизни» себя в литературной ситуации и рефлексии. Для развития эстетического вкуса вы можете использовать следующие типы творческих заданий: составление и редактирование текстов (придумайте более яркие описания, выбирая средства художественного выражения (аллегии, метафоры, эпитеты); придумайте счастливый конец литературной сказки или расскажите, что могло предшествовать описанной в работе ситуации, пересказав, измените грамматическое время глаголов; придумайте изложение басни [2, с. 464].

Как полагает И.О. Карелина [23] наиболее доступным видом деятельности для развития эстетического вкуса у младших школьников на уроках является театрализованная игра. Она расширяет эмоциональный словарь ребенка, обогащает его жизненный опыт яркими художественными впечатлениями. В театрализованных играх происходит развитие эстетического вкуса, школьники знакомятся с чувствами, настроениями литературных героев, осваивают способы внешнего выражения характера героев, осознают причины их настроения. При знакомстве с художественными произведениями можно использовать элементы кукольного театра, игры-разминки, упражнения на развитие мимики и пантомимики.

С точки зрения С.А. Шмакова [55], игра создает атмосферу непринужденности. Создание игровых ситуаций является важным условием, которое влияет на развитие эстетического вкуса. Игры стимулируют эмоциональную отзывчивость. Чувство радости, грусти, приподнятого настроения активизируют ребенка и сопровождают его в игре, которые стимулируют активность, формируют творческие способности. В игровых ситуациях учителю легче организовать инсценировку. Игровые ситуации помогают поддерживать интерес детей к изучению литературных произведений, предотвращают переутомление в классе. Творческие задания на уроках литературного чтения способствуют творческому развитию личности, что, в свою очередь, развивает эмоциональную отзывчивость [32, с. 27–31]. Гуманизация образования способствовала тому, что появилось несколько тенденций в начальном обучении чтению, появилось несколько учебных программ по чтению для начальных классов.

Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева предлагают программу «Чтение и начальное литературное образование». Авторы программы отразили основное направление работы по формированию эстетического вкуса в разделе «Наш дом» для первого класса, в рамках которого имеют стихи и рассказы о детях, родителях, их взаимоотношениях, о любви, отношениях с младшими [30].

Программа «Азбука словесного искусства» была предложена авторами Л.Е. Стрельцовой и Н.Д. Тамарченко. Этот курс параллельно с развитием техники чтения учит понимать художественный текст. Работа над этой программой направлена на системный подход к рассмотрению произведений разных фольклорных жанров, традиционно присутствующих в чтении младших школьников, что, безусловно, способствует формированию нравственных ценностей учащихся [52].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены критерии развития эстетического вкуса у младших школьников, соответствующие его основным компонентам: когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий. Для каждого из выбранных критериев были определены основные показатели, которые включены в содержательное описание уровней эстетического вкуса у младших школьников.

Когнитивный критерий составляет совокупность эстетического вкуса младших школьников: наличие основ знаний об эстетически значимых предметах и явлениях, их качествах, понимание особенностей различных видов искусств, умение выразить свое отношение к произведению.

Эмоционально-мотивационный критерий включает в себя такие качества эстетического развития как: любовь и интерес к произведению, стремление к получению знаний об искусстве, эмоциональное восприятие художественного произведения.

Поведенческий критерий зависит от знаний о средствах выразительности текста, самостоятельности, инициативности. Выявление развития эстетического вкуса оценивается на трех уровнях: высокий, средний и низкий. Высокий уровень предполагает интерес к чтению разнообразных книг, ярко проявляет интерес к произведению, способность у учащихся к эстетическому восприятию и оценки явлений литературы, хорошо развита речевая культура учащихся. Средний уровень характеризуется тем, что ученик обладает неполными эстетическими знаниями, отсутствует эмоциональная отзывчивость того или иного произведения, проявляются некоторые затруднения в оценивании произведения, при чтении ученик не может полно описать свои чувства и эмоции от прочитанного, не желает делиться впечатлениями. Низкий уровень характеризуется отсутствием или слабо выраженным интересом к разным видам произведения. Ученик мало интересуется чтением книг, при анализе произведения не проявляет чувств, отвечает односложно и невыразительно.

Литература

1. Абраменкова, В.В. Развитие отношений детей в субкультуре: учебник по социальной психологии / В.В. Абраменкова. – М.: Трэлл, 2008. – 431 с.
2. Абишева А.К. Как прекрасен этот мир, посмотри. Эстетическое воспитание в младших классах // Начальная школа. 2016. № 3. С. 22.
3. Ахтырская Е.Н. К вопросу об организации уроков литературного чтения в начальной школе // Х Кирилло-Мефодиевские чтения: сборник научных статей / под ред. З.Я. Селицкой. – Ишим: Изд-во ИПИ им. П.П. Ершова (филиала) Тюм ГУ, 2018. С. 199–203.
4. Батищев, Г.С. Диалектика творчества / Г.С. Батищев. – СПб.: Изд. Рэмо, 1997. – 464 с.
5. Беленькая, Л.И. Дети и книжка: читатели 8–9 лет / Л.И. Беленькая. – М.: Всероссийский центр худ-го творчества уч-ся и персонала начального профессионального образования, 2005. – 142 с.
6. Беленькая, Л. И. Ребёнок и книга: о читателе восьми-девяти лет / Л. И. Беленькая. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2005. – 144 с.
7. Бойко, В.В. Энергетическая сила эмоций в общении: взор на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Каскад, 1996. – 472 с.
8. Волчегорская, Е.Ю. Аксеологическая стратегия личностно-ориентированного эстетического воспитания младших школьников // Философия образования. 2014. № 3. С. 128.
9. Ворюшина, М.П. Анализ рассказа / М.П. Ворюшина // Младшая школа. 1989. № 5. С. 16–20.
10. Ворюшина, М.П. Методика занятия на уроках литературы с младшими школьниками: учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений / М.П. Ворюшина, Е.В. Лебедева, С.А. Кислинская, И.Р. Николайкр. – М.: Изд. центр «Наука», 2009. – 288 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье освещаются вопросы развития персональной компетентности менеджера образовательной организации. В качестве центрального компонента персональной компетентности выделена профессиональная субъектность; на основании анализа психологических исследований рассмотрены ее основные компоненты и критерии оценки. Также определены условия и этапы формирования профессиональной субъектности менеджера образовательной организации.

Ключевые слова: менеджер, компетентность, управленческая деятельность, функции управления, образовательная организация, субъектность, профессиональная субъектность.

Необходимо отметить, что современная система образования России переживает сложный процесс обновления. Ведущими же целями преобразований являются такие как максимальное приближение обучения и воспитания к запросам времени, повышение качества образования, раскрытие потенциала личности ребёнка, создание условий для развития её творческой активности. Для того чтобы соответствовать современной действительности, руководитель образовательной организации должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменить её, изменяясь и развиваясь при этом сам.

В психолого-педагогической и социологической литературе активно анализируются различные аспекты управленческой деятельности в системе образования: изучением закономерностей педагогического управления занимались Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Т.И. Шамова; вопросы формирования личности руководителя нового типа нашли отражение в работах А.Г. Киселева, Ю.Г. Красовского, Н.П. Лукашевич, А.М. Смолкина; совершенствованию управленческих способностей руководителей, в том числе дошкольных образовательных учреждений, посвящены работы Н.С. Анциперовой и Л.К. Гребенкиной, В.И. Зверевой, Н.Н. Лященко и Л.В. Поздняк.

Ученые и практики рассматривают реализацию функции управления в образовательных организациях как необходимое условие для качественного выполнения задач, стоящих перед образовательными учреждениями. Среди основных функций менеджера образования, описанных в учебной литературе, можно выделить:

- планирование (определение целей организации; что должны делать члены коллектива, чтобы их достичь);
- организация (структурирование работы членов коллектива, повышающее ее эффективность для достижения поставленной цели);
- распорядительство (процесс доведения решений менеджера до его сотрудников);
- координация (согласование и установление взаимосвязей для достижения целей);
- мотивация (создание условий, которые побуждают сотрудников выполнять эффективно работу в соответствии с делегированными им обязанностями);
- контроль (обеспечение достижения поставленных целей, основанное на оперативном восстановлении определенного руководителем курса в случае появления каких-либо отклонений) [6].

Успешное выполнение всех функций управления обеспечивается компетенциями менеджеров образования и их отношением к своим обязанностям. Для создания условий управления деятельностью образовательной организации необходимо изменить, как справедливо отмечают исследователи, профессиональное поведение руководителя, т. е. способности управленческой деятельности, приобрести тот объем компетенций и качеств, которые составляют основу личностных компетенций. На основе анализа функций руководителя дошкольного образовательного учреждения и требований к управленческой деятельности

Л.Ю. Шемяхиной был выделен ряд характеристик значимых для осуществления управленческой деятельности: компетентность (овладение знаниями и умениями в сфере управления образованием, способность применить их на практике в решении задач образовательной организации); профессиональная субъектность (способность ставить и корректировать цели профессиональной деятельности, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному); организаторские и коммуникативные способности; интеллектуальные качества; административные способности; требовательность; компенсаторные способности; способность к профессиональному развитию [7].

Таким образом, автор выделяет профессиональную субъектность менеджера, позволяющую определять и корректировать цели деятельности, обеспечивать их реализацию и оценивать результат в соответствии с запланированным.

Профессиональная субъектность с психологической точки зрения тесно связана с понятием «субъект», основной характеристикой которого является имманентная активность. С.Л. Рубинштейн, который ввел данную характеристику субъекта, описал подробно и ее важные составляющие: саморазвитие, самодетерминация и самосовершенствование. Считаем важным учитывать в ходе анализа профессиональной субъектности ее критерии:

- целесообразность и вариативность изменений, осуществляемых субъектом профессиональной деятельности в себе и окружающем мире;
- включенность субъекта в разнообразные отношения с окружающим миром на основе совокупности отношений (познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных);
- наличие различных уровней и форм активности (жизненных, профессиональных / трудовых, игровых) [4].

Характер становления личности субъектом профессиональной деятельности зависит от качества решения профессиональных задач и может оцениваться по следующим критериям:

- соразмерность прилагаемых усилий в решении профессиональных задач и достигнутого результата;
- масштабность и сложность решаемых профессиональных задач;
- выбор профессиональной стратегии (творчески-преобразующей или адаптивно-исполнительной);
- оптимальность организации жизненной и профессиональной активности.

Профессиональная субъектность менеджера, как и андрагогическая, социальная субъектность и гендерная субъектность, является подсистемой общей субъектности менеджера. Качественные изменения в каждой из этих подсистем приводят к долгосрочным изменениям в субъективности менеджера в целом. Уровень субъектности профессионала определяет его способность компетентно решать широкий круг профессиональных задач. Исходя из этого, субъектность является ядром его профессионализма.

Проведя теоретический анализ исследований субъектности педагогов и особенностей ее развития на профессиональном и послевузовском уровнях образования нужно отметить, что профессиональная субъектность менеджера образования может быть рассмотрена через такие категории как «личностные качества», «личностные компетенции» и «личностные установки». В исследовании Е.Н. Волковой описана концепция субъектности педагога, под которой понимается интегральное свойство, определяющее его успех в выполнении своей профессиональной деятельности. Субъектность является основой функционирования и развития педагогических способностей и всего личностного потенциала педагога. По мнению ученого, именно субъектность составляет основу профессиональных педагогических способностей и связана с определением системообразующего отношения к профессиональной деятельности. Анализ выводов данного Е.Н. Волковой дает основания для определения условий развития профессиональной субъектности менеджера образования, которая является также важной характеристикой его компетентности [1].

Для того чтобы менеджер достиг определенного уровня профессиональной субъектности, недостаточно иметь традиционную модель образовательного менеджмента на уровне образовательной организации. Необходимо постоянное профессиональное развитие.

В работах Е.Н. Волковой, В.Е. Кортиевой и С.А. Пилюгиной описана субъектная модель профессионального развития педагога, которая ориентирована на развитие субъектных характеристик личности, выражающихся в способности к конструктивному преобразованию деятельности, осознанной саморегуляции, самостоятельности, ответственности, оказывающих деструктивное влияние на профессиональную деятельность, психологическое сопротивление [1; 2; 3]. Эта модель также может быть использована и в профессиональном развитии менеджера руководителя, так как развитие качеств субъектности профессионала должно осуществляться на основе непрерывного образования с использованием личностно-развивающих технологий, акмеологических и андрагогических подходов обучения. Однако следует подчеркнуть, что все это является необходимыми, но недостаточными условиями для эффективной реализации этой модели. Каждая образовательная организация при общности стоящих перед ней задач имеет специфические особенности, определяемые её корпоративной культурой. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы научно-методического обеспечения создания корпоративной системы обучения, ориентированной на формирование профессиональной субъектности педагогов, что предопределяет научно-методический уровень актуальности обозначенной проблемы.

В исследовании Н.Ф. Сергеевой определены этапы формирования профессиональной субъектности руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования.

I этап – интенциональный (выход на осознание субъектом своей активности).

II этап – содержательный (самостоятельное проектирование индивидуальной стратегии профессионального развития в системе дополнительного профессионального образования). На данном этапе важна рефлексивная активность субъектов профессиональной деятельности, которая должна быть направлена на проектирование целостного процесса профессиональной деятельности руководителя образовательной организации.

III этап – рефлексивный (осознание, объективация себя как субъекта профессиональной деятельности / профессионального сообщества на основе овладения полипрофессиональными видами деятельности (управление, экспертиза, самообразование и др.) [5].

Таким образом, формирование профессиональной субъектности руководителей образовательных организаций реализуется в эффективном профессиональном взаимодействии и проявляется в способности интегрировать профессиональный опыт, в уровне развития ответственности и самосознания. Осуществление данного процесса становится возможным при условии включенности руководителей образовательных организаций в активную профессионально-практическую деятельность, профессиональное общение и профессиональную рефлексию и является условием развития его персональной компетентности.

Литература

1. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: Нижегород. Инст-т развития образования, 1998. – 42 с.
2. Кортиева В. Е. Профессиональная субъектность педагога как необходимое условие реализации инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях / В. Е. Кортиева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 22 (208). – С. 330–332. – URL: <https://moluch.ru/archive/208/50828/>.
3. Пилюгина С. А. Особенности андрагогической субъектности учителя // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 48–57.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2015. – 705 с.
5. Сергеева Н.Ф. Характеристика этапов формирования профессиональной субъектности руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25951>.

6. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : ноу-хау в образовании : учебное пособие : по курсу «Управление педагогическими системами» / В. П. Симонов. – М. : Юрайт : Высшее образование, 2009. – 357 с.

7. Шемятихина Л.Ю. Профессиональная субъектность менеджера образования как критерий качества управленческой деятельности // Управление качеством образования: критерии и показатели: материалы Всерос. конф. – Екатеринбург: Дом учителя, 2001. – С. 51–56.

С.Г. Михаелян, В.Ю. Богданова

ТЕХНОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования читательской компетентности младших школьников. В статье представлена технология творческого чтения как средство развития читательской компетентности младших школьников.

Ключевые слова: читательская компетентность, творческое чтение, технология творческого чтения.

Ученики младшего школьного возраста являются тем звеном, которое отделяет понятия «детство» и «юность». Именно в этот период у них закладывается не только умение жить в современном обществе, но и формируются творческие способности. Актуальность вышесказанного заключается в том, что некоторые учителя начальной школы считают своей главной задачей научить ребенка читать. Конечно, этот навык педагог должен привить ученику в обязательном порядке. Однако проблема нераскрытого детского таланта стоит остро на повестке дня в современном обществе. Именно урок литературного чтения дает возможность ученику сформировать свои творческие навыки. Ребенок может о них даже не знать, что и должно стать главной целью работы с ним педагога.

Проблема формирования читательской компетентности является актуальной на сегодняшний день. Проблема состоит в том, что при очевидной социальной значимости чтения для основных факторов социокультурного развития количество читающей аудитории уменьшается, интерес к чтению снижается, падает уровень читательской культуры. По этой причине одна из главных задач современного образования заключается в том, чтобы вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению, создать условия для воспитания компетентного читателя, способного выбирать книгу, находить нужную информацию и успешно ее использовать в личных и общественных целях.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагает воспитание и развитие качеств личности, которые отвечают запросам современного общества, личности, свободно ориентирующейся в потоках информации, способной общаться, сотрудничать, эффективно решать учебные и познавательные задачи в процессе жизнедеятельности.

Однако как показывает практика, у большинства детей и их родителей отсутствует интерес к художественным книгам; в обществе наблюдается низкий уровень речевой грамотности, коммуникативной культуры, частым стало явление предпочтения русскому слову иностранной лексики.). На сегодняшний день стало лишь совсем небольшое количество читающих людей. И это очень большая проблема, которую необходимо решить.

Современное общество требует от образовательной системы формирование грамотного, компетентного читателя. Для этого недостаточно использовать традиционную систему обучения чтения. Поэтому на смену понимания процесса чтения как техники приходит такая

трактовка, при которой чтение предстает как особый вид речевой деятельности. Новая трактовка в свою очередь предполагает и внедрение новых методов обучения. Но иногда новое – это хорошо забытое старое. Одним из средств развития читательской компетентности младших школьников является технология творческого чтения.

Метод творческого чтения предложил С.И. Абакумов в книге «Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа», вышедшей в 1925 г. Данный метод основывался на активности ребенка во время обучения: «Дети не могут, не должны оставаться пассивными во время своих школьных занятий. Потребность активно, действенно отозваться на все то, что им сообщается, с чем они знакомятся, является основной особенностью психологии ребенка» [4].

С.И. Абакумов обобщил опыт обучения чтению в отечественной начальной школе. Он критиковал прежние методики чтения, за то, что они не позволяют ребенку творчески откликнуться на прочитанное, не вызывают интереса к чтению и книге. Автор данной работы говорил о том, что на уроках чтения должны в большинстве своем читаться художественные произведения, методика работы с которыми должна иметь коренные отличия от методики чтения научно-популярных статей. С.И. Абакумов считал, что учитель не должен объяснять детям при чтении произведений отдельные слова, как это делалось в практике применения метода объяснительного чтения.

Основной задачей чтения в начальной школе С.И. Абакумов считает формирование у обучающихся умения не только читать, но и понимать художественные тексты. По его мнению, не надо стараться объяснить детям произведение, нужно только подтолкнуть их на возможно более глубокое его понимание. Суть понимания художественного произведения, по мнению методиста, заключается в постижении художественных образов произведения, которое должно способствовать развитию образного мышления, насыщению сознания художественными образами. Объяснить можно отдельное слово, но не содержание произведения, не настроение, которым произведение проникнуто. Он видел в художественном произведении одно из средств познания жизни, которое «широко раздвигает границы человеческого опыта, увеличивает сумму наших знаний о ней и утончает, и уточняет эти знания».

Какое бы разное определение понятию «творческое чтение» ни давали специалисты, во главу угла все они ставят способности человека реагировать на прочитанный текст, активизировать по ходу чтения собственные чувства и мысли, оставлять в душе след от прочитанного, развивать сознание. Говоря о творческом чтении, имеется в виду не получение читателями определённой информации, а способность в реальной практике чтения соединить образы, которые создал писатель, с опытом своих впечатлений, в результате чего и возникнут новые продукты читательской деятельности. Эти продукты бывают как идеальные (мысли, воспоминания, образы, представления, чувства), так и реальные (создание вторичных образов: театрализаций, рисунков, сочинений, игр и др.), выработанными его сознанием.

В пособии Р.А. Деккушева «Творческое чтение – источник познания жизни и самообразования» понятие творческого чтения раскрыто так:

«Творческое чтение: эстетическое наслаждение чтением, умение понять авторскую позицию, особенности художественной формы, подтекст, способность сопереживать с героями и с автором, наличие личностного оценочного отношения к читаемому и обоснованных суждений о нем; умение активно и осознанно применить свои знания (и специальные, и эстетико-литературные) в учебной практике, в жизни, в межличностном общении (с товарищами, учителями), в общественной работе. Творческое чтение – активная духовная деятельность школьника, имеющая для него личностный смысл, основанная на диалектическом взаимодействии умного сердца и осердеченного ума».

Творческое чтение «изобрела» сама литература, ориентированная на сотворчество читателя. Оно лежит в природе слова, которое способно в зависимости от ситуации трансформироваться в разные чувства, смыслы, и образы. Творческое чтение соответствует субъективному характеру восприятия человека, который у каждого свой. Оно отвечает потребности растущего человека в самореализации и развитии.

Способность творческого чтения – важнейшая предпосылка общего становления и развития личности, одна из основ того духовного багажа, который предостережет растущего человека от плохого влияния «художественной» антикультуры и повысит интерес к произведениям различных видов и жанров. Поэтому снижение интереса к чтению вызывает беспокойство. Интересы именно к высокой классической и современной литературе, о чем свидетельствует, например, и характеристика современного состояния культуры чтения учащихся.

Для метода творческого чтения характерны следующие методические приемы: выразительное (в идеале – художественное) чтение учителя, чтение мастеров по телевизору и т. д.); обучение выразительному чтению учащихся, чтение учителя художественного текста с комментариями (комментированное чтение) и его краткое слово, имеющее целью облегчить правильное и возможно более глубокое, эмоциональное восприятие произведения; беседа, активизирующая непосредственные впечатления учащихся от только что прочитанных произведений; постановка на уроке проблемы (художественной, нравственной, общественно-политической), вытекающей из прочитанного и углубляющей художественное восприятие школьников; творческие задания по наблюдениям учеников или по тексту произведения.

Виды учебной деятельности учащихся: чтение художественных произведений дома и в классе; выразительное чтение с обоснованием его особенностей; заучивание наизусть; активное слушание художественного чтения; составление плана, заголовки которого стимулируют живое, образное воспроизведение эпизодов; близкие к тексту пересказы, художественное рассказывание; составление сценариев, иллюстрирование прочитанного произведения рисунками; непосредственные читательские отзывы о прочитанной книге, кинокартине, спектакле; рассматривание иллюстраций к тексту и оценка их; сочинения по живым впечатлениям.

Итак, мы выяснили, что в современном мире очень важной проблемой является отсутствие интереса к чтению как у детей, так и у взрослых. В школе педагогам необходимо проводить работу по формированию читательской компетентности у младших школьников. А в этом им поможет метод творческого чтения. Если постоянно работать на этом, то по итогу дети научатся осознанно, правильно, выразительно читать; извлекать из текстов интересную и необходимую информацию; самостоятельно выбирать книги для чтения; работать с разными источниками информации (словарями, справочниками, в том числе и на электронных носителях); высказывать оценочные суждения о прочитанном произведении; самостоятельно выбирать книги для чтения.

Литература

1. <https://infourok.ru/tehnologiya-produktivnogo-chteniya-kak-osnova-formirovaniya-chitatelskih-kompetencyi-mladshih-shkolnikov-3660216.html>.
2. <http://www.elbrusoid.org/upload/iblock/c70/c70e3cd4755af19e60424b26b5bfbb6e.pdf>.
3. https://studme.org/44183/literatura/metod_tvorcheskogo_chteniya.
4. <https://videouroki.net/razrabotki/tiekhnologhiia-produktivnogho-htieniia-kak-sriedstvo-formirovaniia-chitatiel-sk.html>.
5. <https://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-10325>.
6. Калашникова Т.В. Как воспитать у детей интерес к чтению // Начальная школа. – 2005.
7. Светловская Н.Н. Обучение детей чтению. Практическая методика. – М.: Просвещение, 2006.
8. Абакумов С. И. Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925.
9. Королева Г.В. Технология эффективного чтения. Ростов н/Дону, 2010.
10. <https://compedu.ru/publication/metod-tvorcheskogo-chteniiia-v-prepodavanii-literatury-kak-uchebnogo-predmeta.html>.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящается исследованию особенностей организации и реализации проблемы формирования креативности младших школьников на уроках музыки. Исследование основано на теоретических взглядах выдающихся ученых и практическом применении на уроках музыки в общеобразовательной школе. Ключевым моментом в данном исследовании является концепция организации учебной деятельности с применением метода проекта.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, исследовательская деятельность, творческое развитие, младшие школьники.

В настоящий момент в психолого-педагогической науке и практике идет интенсивный поиск новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения для развития творческих способностей и креативности у детей.

По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую активность искусство занимает первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, это всегда стремление вперед, к лучшему, к совершенству, к прекрасному.

В качестве одной из важнейших задач воспитания и обучения школьников рассматривается задача не только эффективного усвоения знаний, но и организация и развитие поисковой деятельности, активности, познавательных и творческих потребностей детей. Поэтому важнейшая задача музыкального воспитания в школе – развитие в учащихся творческого начала[1].

Творческое развитие ребенка теснейшим образом связано с искусством и, в частности, со школьными уроками музыки. Развитие музыкально-творческой деятельности определяется тем, что приобщение к ней человека не только способствует познанию действительности в ее существенных проявлениях, но и помогает ориентироваться в системе нравственных ценностей, формирует ценностные ориентации. Проблему творческого развития школьников рассматривали в своих трудах Д.С. Лихачев, Д.Б. Кабалевский, В.В. Медушевский, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский и др.

Под креативностью мы понимаем развитие творческих умений в восприятии (слушательской деятельности), сочинении, исполнении, импровизации, размышлении о музыке. Это также умения ритмопластического интонирования и свободное владение знаниями и умениями в разных областях учебной деятельности.

Творчество проявляется как на различных возрастных этапах, так и в различных видах деятельности. Наиболее ярко оно проявляется в художественной деятельности. При исполнении произведений, в выразительной передаче содержания, настроения песни, драматизации, пляски, когда ребенок стремится выразить свои переживания, чувства. Творчество – это процесс воплощения жизненной правды в форму художественного образа [2].

Творчество в области искусства имеет свои особенности – образность воображения, своеобразные способы действия, особую эмоциональную окрашенность. Исследователи художественного творчества указывают целый ряд объективных и субъективных, осознаваемых и неосознаваемых, интеллектуальных и эмоциональных факторов, определяющих и характеризующих творческий процесс [5].

Создаваемый в результате творчества художественный образ обладает рядом особенностей, характеризующих специфику искусства как особой формы познания. Этот образ выступает как единство формы и содержания, общего и индивидуального, правдоподобного и условного, рационального и эмоционального, выражения и изображения.

От замысла до его окончательного воплощения идет усложнение содержания художественного образа, он чувственно представим, а не только зрим и слышим.

Музыкальное творчество есть лишь один из исторически сложившихся видов эстетического освоения действительности, оно не возможно без отображения действительности, составляющей источник и объект деятельности художника.

Для него характерны: включение воображения, фантазии, работа интуиции, наличие особого творческого состояния, вдохновения. Продукты музыкального художественного творчества также отличаются оригинальностью, новизной, эмоциональностью [6].

Музыкальное творчество детей складывается по своим законам, в какой-то мере соответствующим специфике художественной деятельности. Так для развития музыкально-художественной деятельности ребенка существенны некоторые личностные качества. Немалую роль играют волевые проявления, среди которых самостоятельность и инициативность.

А творческий процесс у младших школьников характеризуется сознательностью, воображением и мышлением, определенными трудовыми усилиями и эмоциональной увлеченностью. Детскому творческому процессу присуща этапность, начиная от выбора сюжета, до возникновения самого замысла с последующей его реализацией.

Процесс творчества у детей сопряжен с разнообразными эмоциями. Это – эмоциональная захваченность, увлеченность самим процессом создания нового; сопереживание с героем песни, сказки; ощущение радости, удовлетворения от завершения творческого процесса и достижения определенного результата [5].

Особенностью творчества младших школьников является также импровизационность, когда сочинение и исполнение детского произведения происходят одновременно, а содержанием служат, как правило, непосредственно возникающие состояния и мысли. В импровизации творческий замысел реализуется без предварительной подготовки. Однако импровизация как любое творчество предполагает наличие в опыте определенного материала, который используется при построении нового. Этот материал представляет собой модели и стереотипы, построенные в соответствии с нормами языка того или иного вида искусства и закрепленные в сознании ребенка.

И слушание музыки, и разучивание песен по слуху и исполнение танцев могут быть организованы как творческий процесс, в ходе которого совершенствуется самостоятельная познавательная творческая деятельность младших школьников. Однако, познание музыкального искусства в музыкальной деятельности, как и любое освоение духовной культуры, должно включать знания о предмете, репродуктивный опыт, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру музыкального искусства и друг к другу.

Таким образом, под музыкальным творчеством младших школьников подразумевается процесс, в результате которого ребенок создает «субъективно новое», оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, находя средства его воплощения и выражения.

Пути развития творчества своеобразны. Б.В. Асафьев, Н.А. Брюсова высказывались о том, что музыкальное творчество детей – это самый действенный способ музыкального развития, в процессе которого ребенок осваивает певческие, двигательные умения, получает представление об окружающей действительности, «необходимые для развития творческого воображения и зарождения замысла» [3].

При этом в качестве эффективных рассматриваются следующие педагогические условия формирования музыкального творчества: развитие эмоционального эстетически окрашенного восприятия произведений музыкального искусства; выполнение творческих заданий; взаимосвязь различных видов художественной деятельности; организации предметной среды; сотворчество педагога и детей; разнообразные формы организации занятий; использование игровых приемов.

Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, К. Орф утверждали, что с помощью обучения детей музыкальному языку и приемам композиции можно управлять их музыкальным творчеством. Они обосновали необходимость оптимального сочетания обучающих и творческих

моментов, а также возможно более раннего формирования у ребенка установки на творчество и потребность в нем. Б.В. Асафьев считал, что с детьми необходимо начинать импровизировать, как только у них накопится некоторое количество слуховых впечатлений [3].

Творчество лежит в основе всех ценностей, эта категория, которая присуща человеческому обществу вообще, эта всеобщая активность людей, постоянно расширяющая границы человеческих возможностей, способствующая непрестанному развитию общества. Этот всеобщий процесс включает в себя различные виды деятельности. В свою очередь конкретная творческая деятельность человека – есть единичное. Творческая деятельность не может быть отделена от общего процесса движения человечества, а каждый вид творческой деятельности несет в себе свое собственное.

Таким образом, творческие проявления возможны в деятельности детей младшего школьного возраста. Процесс развития творчества осуществляется наиболее эффективно в продуктивной деятельности, в которой дети могут не только воссоздавать, но и переживать свой опыт; путь к творчеству лежит через знания, овладение практическими умениями и навыками.

Большой потенциал творческого развития таит в себе музыкальное творчество, которое позволяет продуцировать субъективно новое и в процессе восприятия, слушания музыки, и в процессе музыкального выражения, импровизации и т. п.

Возрастные психологические особенности младших школьников зависят от предшествующего психологического развития, от их готовности к чуткому отклику, как на музыкальные факторы, так и на воспитательные воздействия взрослых. В музыкальном воспитании громадную роль играет преемственность развития, поэтому необходимо учитывать возрастные особенности детей младшего школьного возраста. Учителю музыки нужно творчески применять знания о психологических особенностях детей.

Один из острых и трудных вопросов теории и практики музыкально-творческого развития – это вопрос о способности школьников к восприятию музыки. В этом возрасте ярко выражена способность к восприятию. Что характерно для восприятия в этом возрасте: эмоции, образность, целостность.

Пути развития эстетического восприятия: подбор произведений разных по настроению; развитие музыкального слуха; песенное творчество; импровизация; игра на музыкальных инструментах.

Среди ребят впервые соприкасающихся с музыкой в общеобразовательной школе, встречаются разные дети по общей и музыкальной подготовке. Знать психологические особенности и возможности своих ребят для учителя музыки, значит быть ближе к достижению успеха в их музыкальном восприятии и образовании.

Одним из важных компонентов музыкального восприятия является музыкальный слух. Психологи (Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев и др.) выделяют два качества музыкального слуха в процессе музыкального восприятия и при этом отмечают, что музыкальный слух в широком смысле слова является не отдельной, а синтетической способностью человека [6].

Способность школьника услышать инструментальную музыку образно-содержательно характеризует высший уровень развития у него музыкального слуха в широком смысле слова. Однако результаты анализа психолого-педагогической литературы свидетельствуют, что у детей 7–10 лет при наличии музыкального слуха в широком смысле слова, довольно слабо развит слух звуковысотный. И в то же время они узнают песни, танцы, марши, обладают немалым запасом эмоционально окрашенных музыкально-образных впечатлений. В своем естественном развитии слух детей, а также эмоциональные реакции на музыку тесно связаны с различными жизненными представлениями. Ладовое чувство у детей младшего школьного возраста развито в тех необходимых пределах, которые позволяют им при выполнении доступных творческих заданий опираться на имеющийся запас восприятия ладовых соотношений. Это очень важный и существенный показатель музыкально-слухового развития, необходимого при формировании песенного творчества. Пение играет большую роль в развитии музыкального слуха и певческого голоса [4].

У детей младшего школьного возраста отчетливо проявляется стремление к творчеству, самостоятельному решению поставленной задачи в музыкальной, театрализованной, словесной деятельности. В практической деятельности (пение, танцы, игры-драматизации) развитие идет от подражательных действий к возникновению поисков выразительно-изобразительных средств, к появлению попыток самостоятельного переноса приобретенного на занятиях художественного опыта, в свою повседневную жизнь, к творческой инициативе. Творческое самовыражение средствами музыки возможно лишь тогда, когда ученик активно усвоит некоторую сумму знаний, приобретает навыки художественного восприятия, накопит определенный исполнительский опыт, будет располагать элементарными навыками оценки музыки и других жанров искусства.

Характерной чертой младшего школьника является то, что он не выделяет себя из мира художественного образа, его творчество носит синкретический характер. Для него отдельные виды искусства еще не разделены. Ребенок рисует и одновременно рассказывает, о чем рисует, драматизирует и одновременно сочиняет текст, танцует и подпевает мелодию танца. Эмоциональная отзывчивость на все окружающее создает прочную основу для проявления нестандартных комбинаций, воображения и фантазии. В песенном виде творчества наиболее ярко выступает детская одаренность специально музыкального характера. Именно этот вид деятельности является зачаточной формой собственной музыкально-творческой деятельности.

Однако наличие специально-музыкальных способностей и творческих проявлений еще не обеспечивает успеха творческой деятельности. Во многих случаях успешность действий зависит от более общих свойств личности. К ним можно отнести: быстроту и адекватность решений поставленных задач; легкость и свободу ориентировки в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий; умение применить усвоенный опыт в иных условиях.

Литература

1. Алексеева Л.Л. Инновационные технологии в музыкальном образовании школьников: http://bank.orenipk.ru/Text/t30_3.htm.
2. Анисимова, С. Исследование на уроке: поиск внутренних связей между музыкой, литературой и живописью / С. Анисимова // Искусство в школе. – 2019. – № 1. – С. 5–10.
3. Гончарук, А.Ю. Теория и методика музыкального воспитания с практикумом. Музыкально-исполнительское искусство : учебно-методическое пособие / А.Ю. Гончарук; Российский государственный социальный университет. – Москва ; Берлин: Директ-Медиа, 2017.
4. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей : учебное пособие. – М., 2014.
5. Тарасов Г.С. О психологии музыки // Вопросы психологии. – 1995.
6. Теплов Н.А. Музыка – детям: пособие для муз. руководителя. – М. : Просвещение, 1985.

М.Н. Нестеренко

ВЛИЯНИЕ СКАЗОК НА РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены возможности сказок для развития нравственного поведения и нравственных поступков младших школьников в повседневных ситуациях.

Ключевые слова: нравственное развитие, нравственные понятия, нравственное поведение, сказка, сюжет сказки.

В нашем мире большое значение имеет образование. От образования и воспитания зависит, какое общество будет нас окружать. В учебной деятельности важную роль занимает развитие нравственности у детей, наиболее результативно в младшем школьном возрасте.

По мнению В.А. Сухомлинского, именно в младшем возрасте дети наиболее податливы к эмоциональным воздействиям, и мы можем раскрыть перед ними лучшим образом нормы нравственности [1, с. 32].

Формировать нравственные понятия у детей младшего школьного возраста можно на всех уроках. Всё-таки воспитание происходит не только организацией обучения, содержанием, убеждениями, знаниями, но и отношением учителя к детям, взаимоотношениями детей между собой, а также общей атмосферой в классе. К.Д. Ушинский считал, что нравственное развитие является основой воспитания и оно важнее развития ума и познания.

Целью развития нравственности является развитие нравственного поведения и нравственных поступков в повседневных ситуациях. Важно чтобы у детей были сформированы высоконравственные побудительные мотивы, для того чтобы у ребёнка была потребность поступать высоконравственно. Для того чтобы воспитать высоконравственное поведение, детям нужен пример достойного поведения [2, с. 47].

Во все времена педагоги и родители использовали сказку для развития нравственности детей. Ведь это самый доступный и интересный для детей способ развития нравственности. Сказки имеют огромное влияние на развитие нравственности у детей младшего школьного возраста. Слушая и читая сказку, дети видят примеры нравственного поведения, представленные в главных героях, и эти черты, закрепляются и проявляются при общении с окружающими и близкими людьми. Дети, в большинстве случаев, сразу определяют в сказке положительных героев и принимают их сторону и подражают им. Через это подражание герою, ребёнок усваивает нравственное поведение, различие добра и зла.

Как говорил К.И. Чуковский, целью сказочника является воспитание в ребёнке человечности – способности человека переживать чужим несчастьям, радоваться чужим радостям, переживать за другого, как за себя.

Сюжет сказки прививают детям трудолюбие, доброту, смелость и честность, уважение к старшим. Волнующий и интригующий сюжет сказок всегда привлекает внимание детей, ведь им очень хочется узнать продолжение. Проникая в мир сказки, они получают предостережения перед опасностями, узнают, что значит верная дружба, сталкиваются не только со справедливостью и смелостью, но и с жестокостью и обманом, учатся сопереживать, сочувствовать и сострадать. Детям нравятся смелые, сильные, честные, добрые, сообразительные герои, которые всегда побеждают. Они радуются, что добрые побеждают, бедные выходят из трудностей, а зло гибнет или остаётся наказанным. Благодаря таким сюжетам, в детях укрепляется уверенность в силе правды и добрых дел. Ребёнок становится участником событий, хочет всем помочь, предупредить героя об опасности, сопереживает герою. Любимые герои сказок становятся примером для детей, и они стараются также вести себя и с окружающими их людьми. А.С. Пушкин верил, что сказка может преобразить человека [3, с. 45].

Часто в сказке рассказывают о смысле жизни, какие жизненные ценности важнее всего. Также сказка учит самому делать выбор, преодолевать трудности, достигать цели, несмотря на временные неудачи, учит действовать, помогать, а не сидеть, сложа руки.

Для выразительности и красоты речи в сказке используются эпитеты, повторы, афоризмы, что делает язык поэтичным. Читая сказку, дети также знакомятся с новыми или даже забытыми словами, что даёт возможность увеличить словарный запас. Благодаря чтению сказок речь детей становится более культурной и красочной.

Очень трудно начать с ребёнком разговор с поучения о его нравственном поведении. И здесь на помощь приходит сказка, поскольку она даёт пример поведения и возможность увидеть последствия поступков. Беседы по прочитанной сказке помогают развить нравственные понятия, исходя из которых ребёнок соответственно будет поступать в жизненных ситуациях [4, с. 20].

Таким образом, читая или слушая сказки, дети младшего школьного возраста становятся более нравственными: стремятся к добру, у них формируется позитивное отношение к окружающему миру и к самому себе, приучаются уважать взрослых и товарищей, они могут сострадать и радоваться с другими, проявляется любовь к Отечеству, становятся трудолюбивыми и ответственными за свои поступки.

Литература

1. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдырев. – М.: Просвещение, 2004. – 289 с.
2. Домашкина Н. В. Школьные годы чудесные... Нравственное воспитание школьников. – СПб. : Абак, 2013.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006.
4. Шорыгина Т. А. Общительные сказки. Социально-нравственное воспитание. Пособие для воспитателей, учителей начальных классов, родителей, гувернеров. – М. : Книголюб, 2013.

Я.А. Николаенко

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КАК ВЫСШАЯ СТЕПЕНЬ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. Высшей степенью владения русским языком является коммуникативный аспект культуры речи, так как построить общение сможет только тот человек, который владеет языковым мастерством, что является проблемой данного века. Люди часто не могут завязать разговор, вследствие чего коммуникативные навыки не развиваются, и данная область культуры речи остается без внимания.

Ключевые слова: культура речи, нормативный аспект, этическая норма, коммуникация, качества речи, точность, логичность, богатство, выразительность, частота, уместность, доступность.

В современном мире общение является одним из основных факторов взаимопонимания между людьми, поэтому культура речевого поведения важна всем людям. Зная, как человек говорит или пишет, о нем уже можно сказать многое и судить о его образованности, культуре, начитанности, внутреннем мире. Высокий уровень речевой культуры проявляется в звуках голоса, интонации, в телодвижениях, жестах, мимике, взгляде – всё это оценивается с позиций наших представлений о культуре общения. Как человек строит диалог, монолог, владеет ли речевым этикетом [3, с. 9–10].

Культура речи – это не только владение языковой нормой устного и письменного литературного языка, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения. Например, вы идете по улице, и неухоженный мужчина говорит: «Мадам...». В этом случае реакция будет негативная, так как это обращение неуместно в данной ситуации и сам человек вызовет неприязнь. Или вы идете по улице, и человек в костюме возле небольшого ресторанчика скажет: «Мадам...». Условия немного отличаются от прежних, а вот эмоции уже будут положительнее, человек и обстановка располагают к диалогу. А если вы в Париже молодой человек делает предложение руки и сердца: «Мадам...». Эта ситуация сильно отличается от прежних, чувства будут на приделе и много положительных впечатлений.

Таким образом, в зависимости от условий, реакция на одни и те же слова может быть радикально разной. Для того чтобы общение было максимально эффективным, необходимо учитывать и аспекты культуры речи.

Безусловно, нормативный аспект, который предполагает соблюдение норм литературного языка, которые воспринимаются его носителями в качестве «идеала». Например, правильно *класть*, а не *ложить*; *инженеры*, а не *инженера*; *созвони'мся*, а не *созво'нимся*; *заведующий кафедрой*, а не *кафедры*; *согласно приказу*, а не *приказа* и др.

Для того чтобы добиться правильности речи, нужно иметь представление о делении национального языка на литературные и нелитературные разновидности, о лексическом значении слова, от которого зависит точность речи и др.

Этические нормы осуществляют защиту нравственных ценностей в каждой культуре и регулируют формы их проявления в речи. Этический и коммуникативный аспекты культуры речи отражают нормы, представляющие собой конкретные правила, которые помогают осуществить оптимальное общение.

Коммуникативные нормы вытекают из законов оптимального, гармоничного, эффективного общения, которое является своего рода итогом осмысления речевой практики людей разных культур. Обязательными в коммуникации этическими нормами являются: запрет на причинение морального ущерба, необходимость сдерживать негативные эмоции, не допускать унижения и оскорбления человеческого достоинства. Зачастую, нарушая эти нормы, людьми используется и ненормативная лексика, и громкость, и интонация, и определённая мимика, и взгляд, и телодвижения.

Говоря о коммуникативном аспекте культуры речи, мы предполагаем умение выбрать и организовать языковые средства, которые в определенной ситуации общения будут способствовать достижению поставленных задач коммуникации. Дело в том, что для получения желаемого результата говорить на правильном русском языке недостаточно, вас могут не понять, речь может быть невыразительной или неуместной. Во избежание подобной ситуации следует учитывать коммуникативные качества, которыми обладает речь [4, с. 31–41]. Например, нарушения *точности* речи могут быть связаны с: употреблением слова в несвойственном ему значении, смешением паронимов, полисемией, нарушением лексической сочетаемости, с речевой избыточностью или речевой недостаточностью и т. д.

Или нарушение *логичности* речи (алогизмы): утверждение взаимоисключающих понятий; сопоставление логически неоднородных понятий; несоответствие действительности; нарушение порядка слов и др.

Бесспорно, речь тем богаче, чем реже повторяется без специальной коммуникативной надобности одна и та же языковая единица. Поэтому *богатство* речи – прежде всего богатство словарного запаса говорящего. Невозможно представить такую речь без *выразительности* предполагающей образность и эмоциональность высказывания.

И, безусловно, употребление диалектных, жаргонных, просторечных и вульгарных слов нарушает *чистоту* речи. Чистота речи – качество, представляющее собой исключение тех выражений, которые являются чужеродными для языка. Важно, что данное коммуникативное качество предполагает стилистически оправданное употребление иноязычных слов.

Также нельзя представить эффективную коммуникацию, если не учитывается языковая ситуация, которую регулирует уместность и доступность. Так, например, важно учитывать: уровень образованности, возраст, социальное положение, психическое и физиологическое состояние, сферу или степень официальности взаимодействия.

Итак, именно с помощью языка люди узнают мир, получают и перерабатывают информацию о предметах и явлениях. Информация о нем закодирована в языке. Этот код должны знать и отправитель, и получатель. И если мы понимаем язык как особый, а именно коммуникативный, вербальный способ человеческого поведения, то необходимо учитывать исключительную способность каждого конкретного языка – приспособляемость к бесконечному разнообразию жизненных ситуаций. К сожалению, зачастую мы наблюдаем такой тип речевой культуры, когда носители языка владеют только навыками обиходной разговорной речи, и не способны производить ни официальную монологическую речь, ни письменную.

Таким образом, коммуникативный аспект культуры речи – высшая степень владения языком, а, соответственно, высокий уровень речевой культуры предполагает высокую общую культуру человека.

Литература

1. Аглеева, З. Р. Русский язык как иностранный: лексика и фразеология: учебное пособие / З. Р. Аглеева, Л. Ю. Касьянова. – М., 2022. – 77 с.
2. Аспекты культуры речи / М.М. Котов, О.А. Тарцова <https://scienceforum.ru/2018/article/2018004915>.
3. Внуковская, А. В. Основы научного стиля речи для иностранных обучающихся (гуманитарный профиль): учебное пособие / А. В. Внуковская, А. В. Резникова. – М., 2022. – 67 с.
4. Дзялошинский, И. М. Коммуникация и коммуникативная культура : учебное пособие / И. М. Дзялошинский. – М., 2022. – 606 с.
5. Киселева К.Э. Коммуникативные аспекты культуры речи. Чистота и выразительность / https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0b65635b3ad78b4c43b88421316c27_0.html.

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается значимость литературного образования как условия воспитания эстетической культуры младших школьников в контексте идей концепции духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся; раскрываются различные трактовки определения понятия «литературное образование», составляющие содержания литературного образования, его назначение; три основных подхода к определению концепции начального литературного образования; охарактеризован ведущий компонент литературного образования – литературное развитие; сформулированы выводы.

Ключевые слова: литературное образование, составляющие литературного образования, концепции начального литературного образования, литературное развитие, воспитание эстетической культуры, этапы восприятия художественного произведения.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обусловило актуализацию духовно-нравственного развития, воспитания личности младшего школьника, его нравственной и эстетической культуры [1]. Одной из подсистем духовно-нравственного развития обучающихся является воспитание эстетической культуры личности, степень сформированности которой свидетельствует о готовности младшего школьника к освоению и преобразованию окружающего мира по законам красоты [1].

Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности младшего школьника, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере творческой деятельности, в поступках, в поведении, в искусстве [2, с. 23].

Воплощение в практику начального общего образования идей концепции духовно-нравственного развития, воспитания расширило сферу педагогического влияния на литературное образование младших школьников. Вопрос о сущности литературного образования – это вопрос о его месте в системе образования, его целях, задачах, содержании, технологии.

В методической литературе существует несколько подходов к определению понятия «литературное образование».

Литературное образование – это соотношение знаний теории литературы и собственно круга чтения (авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова).

Литературное образование – это основа формирования духовности личности, выработки личностного отношения к общечеловеческим, морально этическим и эстетическим ценностям [3, с. 67].

С.В. Плотникова определяет литературное образование как «процесс целенаправленного формирования школьника как читателя, готового к самостоятельному освоению накопленного человечеством опыта, отраженного в письменных текстах» [4]. По ее мнению, такой читатель, осознавая значимость чтения, испытывает потребность в книге и чтении и способен освоить содержание читаемого познавательного и художественного текста [4].

Неизменный интерес для нас представляют мысли автора о том, что «процесс литературного образования школьника, независимо от этапа обучения, всегда направлен на его литературное развитие, и предусматривает формирование эстетических потребностей, мотивов читательской и творческой деятельности, широких культурных интересов, ценностных ориентиров; системы читательских и литературно-творческих умений на основе литературоведческих и речеведческих знаний; обучение приемам анализа и интерпретации художественного произведения, способам получения и обработки информации при работе с познавательной книгой, справочной литературой; расширение читательского и культурного кругозора» [4].

Исходя из этого, начальное литературное образование может быть направлено на развитие у младших школьников способности к восприятию литературно-художественного произведения; умений, необходимых для полноценного восприятия произведения (аналитических читательских умений); формирование элементарных литературоведческих представлений; ознакомление с произведениями из круга детского чтения, расширение читательского кругозора, знаний об авторах, тематике и художественных особенностях их произведений; развитие интереса к чтению художественной литературы [4, с. 27].

Рассмотрим составляющие содержания литературного образования.

Первым и ведущим элементом содержания литературного образования являются читательские и речевые умения, которые призваны обеспечить полноценное общение с текстом, продуктивную речевую деятельность, создать возможность для общения, обучения, дать ребенку опыт творчества [5, с. 67].

Вторым элементом содержания литературного образования являются знания о способах деятельности и о самом объекте восприятия – художественном или познавательном произведении, а также об объекте создания – тексте [5, с. 75].

Следующий элемент содержания литературного образования – приемы анализа произведения, т. е. те операции, которые совершает читатель в процессе эмоционального и понятийного освоения текста. Приемы анализа – это одновременно и средство постижения художественного произведения.

Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру – четвертый элемент содержания литературного образования. Приобрести опыт, приобщиться учащиеся к духовным ценностям можно через сопереживание героям и автору. Необходимо строить изучение произведения так, чтобы оно затрагивало душу ребенка, чтобы идея была не только понята и осознана читателем, но и пережита им. Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру приобретает ребенок в процессе эмоционально-оценочной деятельности при восприятии художественного произведения и создании собственного высказывания. Организовать художественный опыт переживания и проживания жизненных ценностей помогает соблюдение определенных методических условий: эмоциональность первого восприятия произведения; поддержание эмоционального «градуса» урока; преодоление эмоций материала эмоциями формы (переход от бытовой оценки к эстетической), проживание произведения; право ученика на собственную интерпретацию. Эмоциональное сопереживание – составляющая часть любого из приемов анализа текста [5, с. 187].

Пятым элементом содержания литературного образования является круг чтения, который определяется следующими принципами: эстетическим, целостности, доступности, учета читательских интересов школьников, целесообразности изучения произведения, тематического разнообразия произведений, яркой выразительности художественной формы изучаемого произведения, соответствия теоретико-литературных знаний литературному материалу и возможностям их освоения младшими школьниками, возможности сопоставления произведения с другими изучаемыми произведениями, усложнения аналитической и художественной деятельности школьников при изучении произведений [5, с. 189].

Функциональное назначение воспитания эстетической культуры младших школьников в условиях литературного образования заключается в их духовно-нравственном развитии через приобщение их к искусству слова. Слово – могучий способ оттачивания, воспитания утонченных чувств. Познание красоты слова является первым и важнейшим шагом в мир прекрасного.

Важнейшая педагогическая задача состоит в том, чтобы уже в детские годы слово с его многогранной облагораживающей красотой стало неисчерпаемым источником и средством познания прекрасного, внутренним духовным богатством и в то же время средством выражения этого богатства. Познание слова несет в себе энергию мысли. Постигание слова – это подготовка к чтению художественной литературы.

Для младшего школьника художественная литература является самым доступным и эффективным видом искусства в формировании эстетической культуры. Изучение художественных произведений расширяет представления младших школьников о добре и зле, красоте, окружающей действительности, духовном и нравственном потенциале многонациональной России; помогает младшим школьникам постичь красоту литературного слова, поэзии, оценить образность литературного слова, развивает воображение, чтобы перенестись в мир автора и его героев, чтобы прочувствовать тот мир и его особенности.

В современной методике выделены три основных подхода к определению концепции начального литературного образования.

Сторонники первого подхода игнорируют начальную школу или редко отводят ей роль подготовительной ступени. Такой подход искусственно занижает возможности литературного образования младших школьников.

Второй подход связан с тенденцией к интеграции, стремлению разрушить границы между отдельными школьными предметами и сформировать у обучающихся целостное представление о мире. В рамках этого подхода интегрируются в единый процесс обучение родному языку, литературе и развитие речи. Такой подход не лишен недостатка: он предполагает нивелирование специфики литературы как искусства слова, не востребованным остается ее духовное содержание, требующее специфических методов художественного познания.

На наш взгляд, рациональным представляется третий подход, сторонники которого рассматривают начальное обучение как первый этап литературного образования, определяют его специфику, место в общем литературном начальном образовании. Однако сторонники данного подхода расходятся во мнении, в чем именно состоит специфика начального этапа образования, какие задачи он призван решить и др. Общими взглядами в понимании специфики литературного образования является стремление выстроить систему роста читателя-школьника [6].

Полагаем, что данный подход представляется нам наиболее перспективным.

Для достижения стратегической цели начального литературного образования, «...не разрушая у младшего школьника сложившегося в дошкольном детстве игрового непосредственного эмоционально-целостного восприятия искусства, сформировать к концу начальной школы коммуникативное отношение к искусству и основы художественного вкуса, то есть преобразовать игру искусством в общение искусством», необходимо решить два ряда педагогических задач, которым соответствуют два потока педагогических воздействий: первый поток «отвечает» за сохранение индивидуального своеобразия, целостности и непосредственности ребенка; второй – за такое изменение мотивов и способов действий ребенка с материалом искусства, которое соответствует общественно-историческим сложившимся закономерностям «естественного» для этого возраста художественного развития [7, с. 27–33].

В процессе решения задач ведущим компонентом литературного образования становится литературное развитие младших школьников (М.П. Воюшина, Т.Г. Рамзаева, С.В. Плотникова, В.Г. Маранцман, З.И. Романовская и др.).

Проблемой литературного развития занималась З.Н. Романовская, которая рассматривала литературное развитие как часть общего развития [8].

Обоснованно считая, что литературное образование не может быть без литературного развития, исследователь определяет основные методические положения, к которым относятся: развивающее обучение; художественное достоинство произведений; литературное произведение как эстетическая ценность; специфика урока литературного чтения [8].

Заслуживает внимания точка зрения Т.Г. Рамзаевой, которая трактует литературное развитие как «возрастной и одновременно учебный процесс «развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями», а также как процесс развития собственного литературного творчества детей» [9, с. 40].

Эта точка зрения отражает нашу позицию и позволяет нам говорить о наличии общих элементов в литературном образовании и развитии.

В.Г. Маранцман отмечает, что литературное развитие с некоторым опозданием реализует опыт общего психического развития ребенка. Сдвиги в литературном развитии охватывают все стороны читательского восприятия и больше всего заметны в области эмоций или при переходе на следующую ступень литературного развития [10]. Именно на этапе начальной школы, по мнению В.Г. Маранцмана, формируются механизмы общения ребёнка с культурой, расширяются горизонты его видения (от частного к общему), развиваются его воображение и эмоциональная отзывчивость на произведение слова [11, с. 68].

Справедливо полагая, что литературное развитие является частью литературного образования младших школьников, С.В. Плотникова определяет литературное развитие как «процесс развития способности младших школьников к непосредственному восприятию словесного искусства, умение сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [3, с. 17].

Анализируя это определение, выявляем, что в нем автор подчеркивает идею о том, что литературное развитие, с одной стороны, представляет процесс возрастной, так как совершается в связи с взрослением ребенка, расширением его знаний, развитием психических процессов, эмоционально-волевой сферы, накоплением жизненного и читательского опыта, а с другой, – в младшем школьном возрасте происходят изменения восприятия художественного произведения: от наивно-реалистического, фрагментарного восприятия дошкольника до способности к интуитивно художественному восприятию произведения и его осмыслению на уровне конкретного художественного образа, характерной для выпускников начальной школы [3, с. 17].

Отсюда следует, что прогресс в литературном развитии связан с переходом младших школьников от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, интеллектуализацией восприятия и памяти, появлением внутреннего мира, развитием возможности фиксировать эмоциональное состояние и др.

Весьма ценным для нашего исследования является то, что литературное развитие – есть учебный процесс. Качественные изменения в ходе литературного развития младшего школьника происходят при построении процесса обучения с учетом закономерностей эстетического восприятия произведений художественной литературы и целенаправленного формирования у учащихся речевых умений, необходимых для полноценного восприятия художественного текста.

Отметим, что для восприятия младшими школьниками художественного произведения характерны: наивный реализм (отождествление художественного мира и реальной действительности); особая эмоциональность восприятия, отзывчивость (сильные переживания проявляются в эмоциональной реакции на события, изображенные в произведении, на его героев); фрагментарность, связанная с фиксацией внимания на наиболее ярких деталях, поступках, с неумением понять мотивацию поступков, заметить динамику эмоционального состояния персонажа, «увидеть» ситуацию с другой точки зрения (персонажа, рассказчика, автора) [3, с. 17].

Таким образом, наша позиция в этом вопросе позволяет нам говорить, что литературное образование как условие воспитания эстетической культуры младших школьников зависит от выбора концепции литературного образования; составляющих литературное образование младших школьников; литературного развития, определяющего качественные изменения младших школьников, переход к разным уровням восприятия художественного произведения.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 31 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4.
3. Педагогический словарь / под ред. Загвязинского и др. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

4. Плотникова С. В. Теория и технология начального литературного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, А. А. Краева; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учеб. / Т.В. Рыжкова. – М.: Академия, 2007.
6. Шифрина Д. В. Новые подходы к литературному образованию младших школьников в свете современных требований / Д. В. Шифрина. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 192–195. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/72/> (дата обращения: 21.05.2022).
7. Воюшина М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: монография / М. П. Воюшина. – Санкт-Петербург: Сударыня, 2007. – 318 с.
8. Романовская З.И. Чтение и развитие младших школьников [Текст] / Приобщение детей к художественной литературе как к искусству. – М.: Педагогика, 1982. – 129 с.
9. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т.Г. Рамзаевой. – М., 1999.
10. Маранцман В.Г. Читательское восприятие и художественная мысль автора в школьном анализе литературного произведения // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа [Текст]: пособие для учителей / В.Г. Маранцман. – М.: Просвещение, 1981. – 185 с.
11. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 1992. – 98с.

И.В. Павленко, М.Г. Ефремова

СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье обосновывается актуальность проблемы воспитания эстетической культуры младших школьников в рамках программы духовно-нравственного развития, воспитания личности младшего школьника; раскрывается сущность воспитания эстетической культуры личности, степень сформированности которой свидетельствует о готовности младшего школьника к освоению и преобразованию окружающего мира по законам красоты; аргументируется литературное образование младших школьников как условие воспитания эстетической культуры, соблюдение которого способствует познанию художественной и научно-познавательной литературы как искусства слова, системы литературоведческих представлений, освоению культуры речи, слова, воспитанию эстетического и художественного вкуса, расширению представлений о богатстве и многообразии эстетической культуры, духовного и нравственного потенциала многонациональной России.

Ключевые слова: эстетическая культура, воспитание эстетической культуры, младший школьник, условия, литературное образование.

В данной статье раскрываются различные подходы к определению понятия «эстетическая культура младшего школьника» (Э.А. Верб, И.П. Ильинская, А.И. Буров, Л.П. Печко, Ю.Н. Петрова и др.); раскрыты его составляющие: эстетическое сознание, эстетическое чувство, эстетическое восприятие, эстетический вкус и эстетический идеал.

Актуальность проблемы воспитания эстетической культуры младших школьников обусловлена изменившимися социальными и политическими условиями существования и развития человека, которые ведут к духовному оскудению жизни общества и самого человека.

Современная беда образования во всем мире – это «обнищание души при обогащении ее информацией» (А.Н. Леонтьев). Масштабы этой социальной проблемы настолько значительны, что дают основания говорить о системном кризисе эстетической культуры человека.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обусловило актуализацию духовно-нравственного развития, воспитания личности младшего школьника, его нравственной и эстетической культуры [6].

Поэтому приоритетным направлением ФГОС НОО становится реализация программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся при получении начального общего образования. Одной из подсистем духовно-нравственного развития обучающихся является воспитание эстетической культуры личности, степень сформированности которой свидетельствует о готовности младшего школьника к освоению и преобразованию окружающего мира по законам красоты [6].

Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности младшего школьника, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере творческой деятельности, в поступках, в поведении, в искусстве [5, с. 23].

Воплощение в практику начального общего образования идей концепции духовно-нравственного развития, воспитания расширило сферу педагогического влияния и литературного образования младших школьников.

Литература как искусство словесного образа является особым способом познания жизни, литература есть художественная модель мира, обладающая такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего.

Литературное образование младших школьников реализуется через содержание предметной области, включающей в себя учебный предмет «Литературное чтение», и включает познание художественной и научно-познавательной литературы как искусства слова, системы литературоведческих представлений, освоение культуры речи, слова и формирование эстетического и художественного вкуса.

С.В. Плотникова понимает литературное образование как процесс целенаправленного формирования школьника как читателя, готового к самостоятельному освоению накопленного человечеством опыта, отраженного в письменных текстах [4, с. 24]. По ее мнению, такой читатель, осознавая значимость чтения, испытывает потребность в книге и чтении и способен освоить содержание читаемого познавательного и художественного текста [4, с. 24].

Неизменный интерес для нас представляют мысли автора, что «процесс литературного образования школьника, независимо от этапа обучения, направлен на его литературное развитие, и предусматривает формирование эстетических потребностей, мотивов читательской и творческой деятельности, широких культурных интересов, ценностных ориентиров; системы читательских и литературно-творческих умений на основе литературоведческих и речеведческих знаний; обучение приемам анализа и интерпретации художественного произведения, способам получения и обработки информации при работе с познавательной книгой, справочной литературой; расширение читательского и культурного кругозора» [4, с. 24].

Мы солидарны с мнением С.В. Плотниковой и считаем, что в условиях литературного образования может целенаправленно осуществляться воспитание эстетической культуры младших школьников на основе полноценного восприятия художественной и научно-познавательной литературы, литературоведческих знаний, освоения опыта чтения, анализа произведений, формирование способностей к полноценному восприятию художественной и научно-познавательной литературы, умений воспринимать и понимать художественный и научно-познавательный тексты [4, с. 20].

Считаем, что общение младшего школьника с произведениями искусства слова на уроках литературного чтения необходимо не просто как факт знакомства с подлинными художественными ценностями, но и как необходимый опыт коммуникации, диалог с различными писателями; приобщение к общечеловеческим ценностям бытия, к духовному опыту русского народа, нашедшему отражение в фольклоре и русской классической литературе как художественном явлении, вписанном в историю мировой культуры и обладающем несомненной национальной самобытностью.

Изучение художественных произведений расширяет представления младших школьников о богатстве и многообразии эстетической культуры, духовного и нравственного потенциала многонациональной России.

Художественная картина жизни, нарисованная в художественном произведении при помощи слов, языковых знаков, осваивается младшими школьниками не только в чувственном восприятии (эмоционально), но и в интеллектуальном понимании (рационально).

Таким образом, литературное образование помогает младшим школьникам постичь красоту литературного слова, поэзии, оценить образность литературного слова, развить воображение, чтобы перенестись в мир автора и его героев, прочувствовать тот мир и его особенности. Все это относится к эстетической культуре.

Понятие «эстетическая культура» носит неоднозначный характер. В научных трудах по философии, культурологии, социологии, педагогике, психологии существует большое количество определений эстетической культуры.

В самом общем виде эстетическая культура человека – это единство чувств, вкусов и идеалов, которые материализуются в процессе преобразования мира по законам красоты.

Процесс воспитания эстетической культуры обучающихся неразрывно связан с эстетическим воспитанием, которое гармонизирует и развивает все духовные способности человека.

Первостепенное значение в нашем случае имеет обращение к работам таких авторов, как Э.А. Верб, И.П. Ильинская, А.И. Буров, Л.П. Печко, Ю.Н. Петрова и др.

По определению М.А. Верба, эстетическая культура человека – особое свойство высокоразвитой личности, позволяющее ей полноценно общаться с прекрасным и активно участвовать в его созидании [1].

Ученый отмечает, что сущность эстетической культуры человека не в наличии набора стереотипов отношения к красоте, а в готовности и способности к художественно-эстетическому восприятию, переживанию и творчеству [1]. Поэтому, по его мнению, «эстетическая культура является важнейшей составляющей духовного облика личности, от ее наличия и степени развития зависит интеллигентность человека, творческая направленность его устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям» [1].

Эстетическую культуру человека трактует И.П. Ильинская, которая считает, что это есть «единство чувств, вкусов и идеалов, которые материализуются в процессе преобразования мира по законам красоты. Эстетическая культура здесь не сводится уже только к эстетическим чувствам. Эстетическая культура – это целое, включающее в себя эстетические объекты и явления, эстетические стороны материальных и духовных ценностей, эстетическое сознание людей, эстетические стороны их материальной и духовной деятельности, эстетическое воспитание» [2].

А.И. Буров, Л.П. Печко, Ю.Н. Петрова и др. рассматривают эстетическую культуру младшего школьника в контексте эстетического восприятия и эстетического суждения как видов их эстетической деятельности.

Ученые отмечают, что эстетическая культура человека есть «единство по крайней мере трех составных частей: 1) эстетических чувств и эмоций как исходных компонентов и основы эстетического сознания, всей эстетической культуры человека, эстетических оценок, вкусов идеалов как высших компонентов эстетического сознания; 2) знаний, являющихся фундаментом эстетических взглядов и убеждений, мировоззрения человека; 3) умений, развитых способностей, потребностей, творческих навыков, необходимых для проявления, развертывания эстетических моментов, аспектов во всех видах и формах деятельности» [7].

Таким образом, эстетическую культуру младших школьников мы рассматриваем как совокупность эстетического чувства, эмоций, знаний, умений, отношений, эстетического сознания и эстетической деятельности.

Состоящая из этих частей эстетическая культура находит свое конкретное выражение, воплощение, материализацию во всех сферах человеческой жизнедеятельности, каждая из которых также имеет свои эстетические моменты, аспекты.

Однако эстетическая культура по своему строению не может считаться конгломератом, простой совокупностью.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой эстетическая культура личности – это интегральная личностная характеристика индивида, свидетельствующая о его включенности в эстетическое освоение и преобразование действительности по законам красоты, содержит компоненты эстетического сознания и эстетической деятельности: эстетическое чувство, эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическую потребность, эстетические знания, эстетические действия, эстетическое суждение [2].

Наша позиция соотносится с мнением И.П. Ильинской о том, что воспитание эстетической культуры начинается с эстетических впечатлений и чувств, которые являются важным показателем эстетической культуры.

Эстетические впечатления – память об эстетических представлениях, их оценка и закрепление в сознании существенного.

Эстетические вкусы – система эстетических предпочтений и ориентаций, основанная на обобщенной творческой переработке исторически обусловленных эстетических впечатлений.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка эмоционально-мотивационной сферы, которая не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигов, перестановок в иерархической мотивационной системе ребенка. В этом возрасте осознанные переживания образуют «устойчивые аффективные комплексы» [3, с. 121].

Кроме этого, воспитание эстетической культуры младших школьников в условиях литературного образования направлено на формирование у них эстетического сознания, включения в эстетическую деятельность, которая формируется через эстетическое восприятие, эмоции, идеалы, переживания, взгляды, активизацию потребностно-мотивационной и аксиологической сфер в процессе изучения художественных произведений.

В нашем понимании эстетический идеал есть представление о высшей гармонии и совершенстве в действительности и в культуре, которое становится целью, критерием и вектором деятельности человека по преобразованию мира и созиданию культуры. Идеал не совпадает с действительностью и является обобщением лучшего в ней, домысливанием желаемого, но еще не существующего.

Эстетические взгляды – система эстетических понятий, категорий, концепций, господствующих в данном обществе и определяющих дальнейшую практику эстетической и художественной деятельности обучающихся.

Таким образом, воспитание эстетической культуры младших школьников в условиях литературного образования есть целенаправленный процесс, содержание которого направлено на активное воспитание эстетического сознания, эстетического чувства, эстетического восприятия, эстетического вкуса и эстетического идеала.

На уроках литературного чтения в процессе изучения художественных произведений формируется эстетическая потребность в эстетическом освоении и преобразовании действительности по законам красоты и способность к восприятию художественной литературы, литературоведческих знаний, собственному литературному творчеству; опыт чтения и анализа художественных произведений.

Литература

1. Верб М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности / М. А. Верб. – Л.: Знание, 1981. – 36 с.
2. Ильинская И. П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов: учебное пособие для студентов педагогических вузов / И. П. Ильинская. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. – 232 с.
3. Михайлова Н.Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; [науч. Ред. Н.Б. Крылова]. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

4. Плотникова С. В. Теория и технология начального литературного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, А. А. Краева; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

5. Цурюмова С.В. Воспитание эстетической культуры школьников в условиях дополнительного образования художественно-эстетической направленности: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 168 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 31 с.

7. Эстетическое воспитание в школе: Вопросы системного подхода / Буров А. И., Печко Л. П. Петрова Ю. Н [и др.] ; под ред. Б. Т. Лихачева. – М.: Педагогика, 1980. – 136 с.

И.В. Павленко, О.В. Редокашина

СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ И УРОВНИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В данной статье актуализируется самостоятельная деятельность младших школьников, раскрыты различные подходы к пониманию категории «самостоятельная деятельность»; обоснована деятельностная сторона данной категории, выделены ее сущностные признаки.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, структура самостоятельной деятельности, критерии самостоятельной деятельности, уровни самостоятельной деятельности, младшие школьники, уроки литературного чтения.

В статье развивается идея о том, что самостоятельная деятельность младших школьников на уроках литературного чтения формируется в процессе осуществления различных видов деятельности: понимания художественного текста, его анализа, выразительного чтения, составления плана, пересказа.

В данной статье обоснована структура самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения, представленная субъектным, деятельностным, рефлексивным компонентами, которые одновременно являются и критериями, представляющими основу для выявления уровней сформированности исследуемой категории: репродуктивного, продуктивного, исследовательского.

Современные социокультурные преобразования, реформа различных сторон функционирования российского общества, задачи, поставленные в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [7], требуют от школы инновационной педагогической деятельности, реализующей актуальные запросы общества и государства: «... школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [6].

Перед современной школой ставится задача подготовить высокообразованную, мобильную, самостоятельную личность, способную к самостоятельным суждениям и оценкам, умеющую быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, найти выход из любой ситуации [11].

Самостоятельность младших школьников развивается в деятельности. Категория «деятельность» занимает одно из ключевых мест в ФГОС НОО и предполагает ориентацию на результат начального общего образования как системообразующий компонент, где развитие личности на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [11].

Деятельностная сторона самостоятельной работы исследована А.Н. Леонтьевым, определившим ее как разновидность учебно-познавательной деятельности [4].

В педагогической энциклопедии категория «самостоятельность» характеризуется как одно из «ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами и означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения» [8, с. 25].

С.М. Вишнякова самостоятельность рассматривает как «личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем [2, с. 292–293].

Анализируя эти определения, выявляем, что в них авторы определяют самостоятельность как личностные качества, определённые умения.

Нам представляется целесообразным использовать в качестве основы идеи о том, что самостоятельность формируется и развивается в процессе различных видов деятельности субъекта; самостоятельность связана с психологическими особенностями, социальными условиями и содержанием жизнедеятельности человека; самостоятельность является основой формирования мышления, характера, поведения субъекта; самостоятельность есть показатель развития и становления личности [1].

Мы считаем, что для нашего исследования необходимы и существенные признаки понятия «самостоятельность», к которым мы отнесли:

1. Субъектность – «способность обучающегося быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни» [10, с. 302].

2. Инициативность – способность и склонность человека к активным и самостоятельным действиям в сфере познания.

3. Активность – состояние личности, характеризующееся стремлением к познанию и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями.

4. Критичность – способность личности дать оценку чего-либо, выявить недостатки в каком-то аспекте познавательного процесса.

5. Самооценка – способность личности оценивать свои качества, возможности и место в решении какой-либо проблемы.

6. Самореализация – претворение в жизнь своих внутренних способностей и возможностей.

7. Ответственность – способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям [10, с. 187].

8. Мобильность – способность личности к быстрому включению к выполнению различных действий в сфере познавательной деятельности.

9. Целеустремлённость – сознательная и активная направленность личности на определённый результат познавательной деятельности [10, с. 187].

Научный интерес представляет точка зрения П.И. Пидкасистого, который отмечает, что «началом всякой самостоятельности выступает учебная проблема или познавательная задача, а компонентами в самостоятельной деятельности являются: ученик, выступающий в качестве субъекта деятельности, и реальные предметы, явления, события или отображающие их знаковые модели – в качестве объекта» [9, с. 41].

В контексте нашего исследования категория «самостоятельная деятельность» рассматривается как одно из свойств личности младшего школьника, которое характеризуется двумя факторами: во-первых, совокупностью средств – знаний, умений и навыков, которыми обладает младший школьник; во-вторых, отношением личности к процессу деятельности, её результатам и условиям осуществления, а также складывающимися в процессе деятельности связями с другими людьми.

Правильно организованная самостоятельная деятельность способствует выработке у младших школьников самостоятельного мышления, сознательного, творческого отношения

к труду, навыков и умений самостоятельной деятельности, воспитанию самостоятельности как ценнейшего качества личности.

Говоря о самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения, чаще всего ученые отмечают такие формы, как работа над пониманием текста, анализом текста, выразительностью чтения, составлением плана, пересказом [3, с. 28].

Поэтому одной из главных задач учителя начальных классов является организация самостоятельной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности и способности в понимании текста, выразительности чтения, составлении плана, пересказе и творческом преобразовании учебного материала в результате собственного поиска.

Исходя из этого, самостоятельная деятельность младших школьников на уроках литературного чтения представляет собой особый вид учебно-познавательной деятельности, связанный с развитием самостоятельности как субъектного качества, формированием компетентности младших школьников действовать самостоятельно в процессе изучения художественных произведений.

Самостоятельная деятельность как свойство личности характеризуется наличием у младшего школьника значимых мотивов, побуждающих его обращаться к чтению художественных произведений, определенным произведениям, и системы знаний, умений и навыков, дающих возможность реализовать свои побуждения.

Учителю необходимо организовать полноценную читательскую деятельность, гарантирующую учащимся формирование самостоятельной деятельности. Логика правильной самостоятельной читательской деятельности представлена трехступенчатым процессом: предвосхищение; привычка думать над текстом произведения; осмысление и творческая переработка прочитанного.

Структура самостоятельной деятельности младших школьников как вида особого вида учебно-познавательной деятельности представлена следующими компонентами: субъектным, деятельностным, рефлексивным.

Субъектный компонент самостоятельной деятельности младших школьников включает внутреннюю мотивацию и познавательную потребность к чтению и пониманию текста произведения.

Деятельностный компонент самостоятельной деятельности младших школьников включает в себя совокупность самостоятельных действий по работе с текстом художественного произведения: определению особенностей построения произведения; выделению в тексте сюжетные линии; видению разных точек зрения или позиций, транслируемых персонажами; установлению причинно-следственных связей в развитии сюжета и в поведении героев; пониманию авторской точки зрения; выделению основной мысли произведения; выделению действующих лиц, определению характера героя (через его словесный портрет, анализ поступков, речевое поведение, через авторский комментарий), проведению сравнительного анализа поведения разных героев; выявлению средств художественной выразительности, обнаружению выразительных средств и пониманию смысла их использования.

Рефлексивный компонент самостоятельной деятельности младших школьников включает анализ собственных действий субъекта через осознание им значимости полученного опыта на уроках литературного чтения; целенаправленная самооценка результатов собственной деятельности после изучения художественных произведений на уроках литературного чтения.

Выделенные структурные компоненты самостоятельной деятельности младших школьников взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Критерии самостоятельной деятельности младших школьников как вида учебно-познавательной деятельности определяются исходя из ее структурных компонентов: субъектного, деятельностного, рефлексивного.

В связи с этим представляется целесообразным изучить степень сформированности самостоятельной деятельности младших школьников по следующим критериям:

- субъектный: внутренняя мотивация, познавательная потребность;
- деятельностный: совокупность самостоятельных действий по работе с художественным произведением;
- рефлексивный: анализ собственных действий, самооценка результатов деятельности младших школьников.

Критерии самостоятельной деятельности младших школьников (субъектный, деятельностный, рефлексивный) представляют основу для выявления уровней сформированности: репродуктивного, продуктивного, исследовательского.

Репродуктивный уровень самостоятельной деятельности младших школьников характеризуется наличием внутренней мотивации и познавательной потребности под воздействием внешних факторов к чтению и пониманию текста художественных произведений; репродуктивным характером самостоятельных действий по работе с текстом художественного произведения; анализом собственных действий, поверхностной самооценкой результатов деятельности.

Продуктивный уровень самостоятельной деятельности младших школьников отличается преобладанием внутренней мотивации, достаточными проявлениями познавательной потребности и познавательной активности к чтению и пониманию текста художественных произведений; продуктивным характером действий по работе с текстом художественных произведений; способностью к анализу собственных действий, самооценке результатов деятельности.

Исследовательский уровень самостоятельной деятельности младших школьников характеризуется устойчивыми сформированными познавательными мотивами и познавательной потребностью к чтению и пониманию текста художественных произведений, систематическим проявлением познавательной активности в процессе изучения художественных произведений; исследовательским характером деятельности в процессе работы с художественными произведениями; способностью к анализу собственных действий, самооценке результатов самостоятельной деятельности.

Литература

1. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся [Текст] / В.К. Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999. – 538 с.
3. Карина Л.П. Самостоятельная работа на уроках чтения как средство развития познавательной активности // Начальная школа. – 2004. – № 7. – С. 28.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политической литературы, 1975. – 304 с.
5. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся [Текст] / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогике. – М. : Педагогика, 1971. – № 4. – С. 50.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/> (дата обращения: 10.02.22).
7. О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90601> (дата обращения: 15.01.22).
8. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 183 с.
10. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 30.01.2022).

СУЩНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется понятие «самостоятельность», раскрываются его психолого-педагогические аспекты с позиций деятельностного подхода; выделяются признаки и сущностные характеристики исследуемого понятия; обосновывается категория «формирование самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения».

Ключевые слова: самостоятельность, признаки самостоятельности, сущностные характеристики самостоятельности, формирование самостоятельности, младшие школьники, уроки литературного чтения.

Социокультурные преобразования требуют от современной школы инновационной педагогической деятельности, реализующей актуальные запросы общества и государства: «...школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [1].

Перед начальной школой ставится задача подготовить высокообразованную, мобильную, самостоятельную личность, способную к самостоятельным суждениям и оценкам, умеющую быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, найти выход из любой ситуации [2].

В связи с этим возникает необходимость сформировать у младших школьников готовность к самоопределению, самообразованию, саморазвитию. Информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений.

Решение проблемы формирования самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения предполагает рассмотрение и анализ самого понятия «самостоятельность» в изменяющейся социокультурной действительности.

Понятие «самостоятельность» широко применяется в различных областях науки, но определения его содержания весьма разнообразны.

Для решения нашей проблемы методологически важно рассмотреть понятие «самостоятельность» с позиции деятельностного подхода, который лежит в основе реализации ФГОС НОО, результатом которого является развитие личности на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира [2].

Первостепенное значение, на наш взгляд, имеет обращение к работам таких авторов, как К.А. Абульханова-Славская, Г.С. Прыгин, С.М. Вишнякова, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Л.М. Пименова, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова, В.Н. Пустовойтов и др.

Осмысление самостоятельности невозможно без раскрытия ее психолого-педагогических аспектов. Анализ специальной литературы по данной проблематике показал отсутствие единого мнения в определении, в структуре и в критериальных оценках самостоятельности.

Деятельностная сторона самостоятельности исследована А.Н. Леонтьевым, определившим ее как разновидность учебно-познавательной деятельности [3, с. 272].

С.Л. Рубинштейн определяет самостоятельность как «существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности» [4, с. 564]. Обязательным условием формирования такой способности ученый считает, что категория «самостоятельность» должна быть исследована в контексте становления личности во взаимосвязи с социальными воздействиями и личностными отношениями. Такая интерпретация самостоятельности объясняет двойственную позицию исследователя в понимании ее сущности и видового разнообразия. С.Л. Рубинштейн

считает, что самостоятельность определяет осознанное мотивирование действий и их обоснованность, неподверженность чужим влияниям, стремление и способность поступать в соответствии со своим личным убеждением [4, с. 20]. Психолог выделяет следующие виды самостоятельности: познавательная, умственная, организационно-техническая, учебная, творческая, эффективная [4, с. 20].

Г.С. Прыгин исследует самостоятельность и приходит к следующему выводу, что это обобщенная характеристика деятельности, включающая в себя комплекс личностных качеств на этапах деятельности субъекта, в том числе и в учебной деятельности, что позволяет субъекту достигать поставленной цели, не прибегая к помощи других субъектов, а также самостоятельно действовать во внешней среде, проявляя свою «автономность» [5, с. 87]. Поддерживает эту точку зрения К.А. Абульханова-Славская, которая рассматривает «самостоятельность» как отдельную характеристику субъекта деятельности, выражающую потребность в определенной мере независимости [6].

В педагогической энциклопедии категория «самостоятельность» характеризуется как одно из «ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами и означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения» [7, с. 25].

Значимой для нашего исследования является точка зрения П.И. Пидкасистого, который отмечает, что «началом всякой самостоятельности выступает учебная проблема, или познавательная задача, а компонентами в самостоятельной деятельности являются: ученик, выступающий в качестве субъекта деятельности, и реальные предметы, явления, события или отображающие их знаковые модели – в качестве объекта» [8, с. 41].

В этом определении отражен важный подход к формированию самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения.

Для раскрытия сущности самостоятельности важным является мнение Л.М. Пименовой, которая самостоятельность исследует как черту личности. По ее мнению, при формировании самостоятельности учитываются индивидуальные особенности личности ученика, необходимость применения специальных приемов для побуждения и выявления самостоятельного мышления [9].

В этом же русле категорию самостоятельности исследует С.В. Вишнякова. Обратимся к определению понятия «самостоятельность», которое дает С.М. Вишнякова: «личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем [10, с. 292–293]. Анализируя его, выявляем, что в нем автор выделяет конкретно способности в структуре личностного качества. Необходимо отметить, что развитие самостоятельности как способности не проходит стихийно, это систематический, целенаправленный процесс, при котором изменение одних свойств данной категории влечет трансформацию других свойств.

А.И. Щербаков самостоятельность трактует как «интегральное свойство личности, базирующееся на единстве ума, чувств, воли, характера...» [11, с. 90].

И.С. Кон поддерживает эту идею и считает, что самостоятельность относится к интегративному свойству личности, включающему независимость, способность самостоятельного принятия решений, ответственность [12, с. 42–44].

Б.П. Есипов определяет самостоятельность как результат воспитания и самовоспитания, составляющий основу для самореализации личности, развития творческих способностей [13].

Изучив литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, что категория «самостоятельность» обладает рядом признаков:

- самостоятельность как качество личности, которое формируется и развивается в процессе различных видов деятельности субъекта;

- самостоятельность, связанная с психологическими особенностями, социальными условиями и содержанием жизнедеятельности человека;
- самостоятельность как психологическая основа формирования мышления, характера, поведения субъекта;
- самостоятельность как показатель развития и становления личности;
- самостоятельность как интегративное свойство личности.

На основании этого к сущностным характеристикам самостоятельности относятся:

1. Субъектность – «способность обучающегося быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни».
2. Инициативность – способность и склонность человека к активным и самостоятельным действиям в сфере познания.
3. Активность – состояние личности, характеризующееся стремлением к познанию и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями.
4. Критичность – способность личности дать оценку чего-либо, выявить недостатки в каком-то аспекте познавательного процесса.
5. Самооценка – способность личности оценивать свои качества, возможности и место в решении какой-либо проблемы.
6. Самореализация – претворение в жизнь своих внутренних способностей и возможностей.
7. Ответственность – способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям.
8. Мобильность – способность личности к быстрому включению к выполнению различных действий в сфере познавательной деятельности.
9. Целеустремлённость – сознательная и активная направленность личности на определённый результат познавательной деятельности [14, с. 187].

В рамках учебной деятельности, в процессе урока литературного чтения, формируется самостоятельная деятельность, суть которой в том, что учитель ждет от младшего школьника инициативности, быстрой ориентации в учебном материале, его самостоятельного нахождения, проявления интереса к новым знаниям.

Самостоятельная деятельность младших школьников на уроках литературного чтения характеризуется двумя факторами: совокупностью средств – знаний, умений и навыков, которыми обладает младший школьник; отношением к процессу деятельности, её результатам и условиям осуществления.

Для нашего исследования важны идеи о том, что самостоятельность формируется и развивается в процессе осуществления различных видов деятельности младшего школьника на уроках литературного чтения.

Формирование самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения можно представить в виде триады: мотив – план (действие) – результат.

Исходя из этого, формирование самостоятельной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения есть динамический процесс личностного роста, характеризуемый изменением их качественного состояния в логике поэтапного перехода от репродуктивного и частично-поискового уровня самостоятельности к творческому с приобретением глубоких знаний, умений, навыков, проявлением устойчивых мотивов, интеллектуальной и практической инициативы, активности, ответственности, самоконтроля, взаимоконтроля, сотрудничества.

Правильно организованная самостоятельная деятельность способствует выработке у младших школьников на уроках литературного чтения самостоятельного мышления, сознательного, творческого отношения к труду, навыков и умений самостоятельной деятельности, воспитанию самостоятельности как ценнейшего качества личности.

Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/> (дата обращения: 10.09.22).
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения 30.10.2022).
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
5. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография [Текст] / Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.
6. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
8. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 183 с.
9. Пименова Л.М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Пименова Людмила Михайловна. – Л.: ЛГПИ, 1980.
10. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999. – 538 с.
11. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской в системе высшего педагогического образования. – Л.: 1988. – 94 с.
12. Кон И.С. Психология самостоятельности [Текст] / И.С. Кон // Знание – сила. – 1985. – № 7. – С. 42–44.
13. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1978. – 127 с.
14. Словарь по социальной педагогике. / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

А.Т. Павленко

ПРИНЦИПЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ВОСПИТАТЕЛЯ

Аннотация. В статье освещаются проблемы методического обеспечения профессионально-личностного роста воспитателя детского сада; представлены материалы анализа известных научных теорий развития личности и ее самореализации; раскрыта сущность индивидуально-ориентированного подхода к профессиональному развитию воспитателей, который обеспечивает их профессионально-личностный рост; дана характеристика основным принципам методического обеспечения профессионально-личностного роста воспитателя.

Ключевые слова: профессиональное развитие, принципы, профессионально-личностный рост, воспитатель, методическое обеспечение, методическая работа.

Актуальность проблемы методического обеспечения профессионально-личностного роста воспитателя дошкольной образовательной организации обусловлено не только спецификой педагогической деятельности, но и требованиями профессионального стандарта «Педагог», определяющего основные ориентиры в процессе повышения качества профессиональной деятельности. Исследование данной проблемы поможет в решении задач управления профессиональным ростом воспитателя [6].

Идеи самореализации личности посредством постоянного личностного роста нашли отражение в концепции К. Роджерса о тенденции личности к реализации. Тенденция к реализации всегда направлена на рост, укрепление и самореализацию человека. Роджерс

считает, что личностный рост проявляется в открытости новому опыту, экзистенциальной жизни (т. е. тенденции жить полно и насыщенно, чтобы каждый опыт переживался как свежий и уникальный), в органическом доверии (т. е. способности учитывать внутренние чувства и рассматривать их как основу для выбора поведения), в свободе опыта и творчестве [5]. В теории Б.С. Братусь характер личности, ее рост зависит от того, как она служит человеку, способствует ли ее направленность обретению общечеловеческой сущности или, наоборот, отрывается от этой сущности, запутывая и усложняя связь с ней [5]. Б.С. Братусь также считает, что ответственность человека за содержание своей жизни, каждый день, каждый час, является важным показателем личностного роста. Это ответственность перед обществом, перед прошлыми и будущими поколениями, перед конкретными людьми, перед работой, которую выполняет личность, перед образами и идеями, которые она создает. Это ответственность за свою собственную личность, реализованную или нереализованную [2; 5].

Посредством своей деятельности и поведения люди решают разнообразные задачи в своей жизни. Участие в более важных видах деятельности и задачах ставит человека «на более высокий уровень». Это качество личности С.Л. Рубинштейн называет качеством живого субъекта. Он утверждает, что личность в том особом смысле, который подчеркивается, – это человек с собственной позицией, сознательным отношением к жизни, которое он ярко выражает, мировоззрением, к которому он пришел в результате большой осознанной работы, раскрывающей это особое качество, уровень развития личности и ее рост [2; 5].

Чтобы воспитатели дошкольных образовательных учреждений заняли позицию активного субъекта в профессионально-личностном развитии, обеспечивающую им рост необходимо внести существенные изменения в организацию методической работы. Начинать эту работу рекомендуется с методического обеспечения, под которым нами понимается необходимая информация, разнообразные методические средства, оснащающие и способствующие более эффективной реализации разнообразной деятельности педагогических работников дошкольного образования детей. Основная идея преобразований в этом направлении связана с индивидуальным подходом, реализация которого должна значительно улучшить методическую поддержку воспитателей. Суть этой идеи заключается в отказе от единого подхода к педагогической поддержке каждого воспитателя [7].

В современной практике методическое сопровождение больше похоже на руководство «сверху вниз», т. е. воспитателям предлагается строго определенная программа повышения их профессионализма или, в лучшем случае, перечень предлагаемых тем, из которого они могут выбрать собственную программу методического сопровождения. Замена унифицированного подхода на индивидуально-ориентированный означает переход к методической поддержке, ориентированной на профессиональные потребности каждого воспитателя, создание условий для реализации его индивидуальной траектории творческого роста. Такой подход не исключает участия воспитателей в традиционных формах профессионального развития. Однако такое участие должно быть основано на выборе им соответствующей формы профессионального самосовершенствования. Индивидуально-ориентированный подход к профессиональному развитию воспитателей возможен, если будут реализовываться его организаторами важные принципы [6]. Остановимся на краткой характеристике принципов методического обеспечения профессионально-личностного роста каждого воспитателя детского сада, которые нами были выделены в ходе анализа научных исследований и рекомендаций [1; 3; 6; 7].

Принцип «зоны ближайшего развития», предложенный Л.С. Выготским для обучения детей, вполне может рассматриваться как принцип методологического обеспечения методической деятельности. «Зона ближайшего профессионального развития» означает, что воспитатели могут решать проблемы в своей профессиональной деятельности с помощью коллег, ученых и изученной литературы. В то же время «ближайшая зона профессионального развития» строго индивидуальна для каждого воспитателя. Реализация этого принципа подразумевает соблюдение ряда условий:

- изучение профессиональных трудностей и выявление проблем в деятельности воспитателей;
- постепенное обогащение знаний и умений, необходимых для профессионального роста (помощь воспитателям в понимании своих профессиональных затруднений и профессиональных дефицитов);
- определение индивидуальных целей профессионального развития воспитателей;
- разработка планов профессионального развития воспитателей;
- систематическая оценка и адаптация задач и реализации программы профессионально-личностного роста.

Следующий принцип предполагает сочетание индивидуальных и групповых форм изучения новых методов воспитания и обучения. Это означает, что каждый воспитатель, выбравший свою собственную форму изучения новых методов воспитания и обучения, может объединяться с другими воспитателями или включаться в специально организованные группы (профессиональные объединения) для изучения теории и практики дошкольного образования. Реализация этого принципа включает:

- определение профессиональных проблем, интересов и потребностей воспитателей, их классификация и выявление наиболее распространенных и типичных потребностей;
- определение актуальных тем для организации методической работы и определения различных групповых форм повышения квалификации воспитателей;
- предоставление возможности каждому воспитателю определения своего подхода и формы профессионального развития, а также добровольного участия в различных семинарах, курсах повышения квалификации и других формах методической работы;
- предоставление воспитателям возможности предлагать свои индивидуальные формы профессионального развития.

Следующий принцип методического обеспечения профессионально-личностного роста воспитателя – стимулирование творческого развития педагогов на основе продуманной системы моральных и материальных поощрений. Реализация данного принципа требует создания условий, формирующих мотивацию воспитателей к профессиональному самосовершенствованию. Среди этих мотивов можно выделить следующие: мотивация достижения успеха, мотивация преодоления профессиональных трудностей, мотивация, направленная на улучшение материальной жизни, мотивация профессионального признания, профессиональная мотивация и т. д. Субъектами, стимулирующими профессиональное развитие, могут быть руководители образовательного учреждения, коллеги, а также воспитанники, чье признание является самым ярким подтверждением профессионализма воспитателя.

Принцип непрерывности и преемственности в методическом обеспечении образовательного процесса предусматривают непрерывное профессиональное развитие воспитателей с учетом фактического уровня их профессиональной подготовки к педагогической деятельности. Этот принцип подразумевает обеспечение ряда условий:

- целостность и последовательность работы методических служб;
- координирование и согласовывание деятельности всех учреждений, участвующих в профессиональном развитии воспитателей детских садов (краевой, областной центр развития образования, районный методический кабинет, районный методический союз и т. д.);
- сохранение традиции эффективных методов, ранее использовавшихся для повышения профессионального мастерства, и внедрение новых, индивидуально ориентированных, а также активных форм методической работы.

Учитывая опыт воспитателя, уровень его подготовленности, предыдущие формы повышения квалификации, а также определяя его перспективы профессионального роста, рекомендуется выбирать формы и методы работы, обеспечивающие развитие инновационных способностей и предоставляющие воспитателю большую самостоятельность и ответственность за собственное профессионально-личностное развитие [7].

Таким образом, при определении содержания и формы методического сопровождения профессионального развития педагогов, методического обеспечения их профессионально-личностного роста необходимо учитывать вышеперечисленные функции и принципы.

Литература

1. Бюндюгова Т. В. Психология личностного и профессионального роста: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности и направлению подготовки «Управление персоналом» / Т. В. Бюндюгова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Рос. гос. социал. ун-т, Фил. в г. Таганроге. – Таганрог : Филиал РГСУ, 2012. – 84 с.
2. Вахнянская И. Л. Теории личности и личностного роста в современной психологии / И.Л. Вахнянская. – Ижевск: Науч.-метод. центр практ. психологии образования, 1998. – 44 с.
3. Ежак Е. В. Профессиональное развитие воспитателя: механизмы, ресурсы и риски [Текст] : монография / Е. В. Ежак ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Донской гос. технический ун-т». – Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2015. – 176 с.
4. Персонифицированная программа развития профессиональной компетентности воспитателя : методическое пособие / С. В. Абасова, С. Ф. Багаутдинова, С. В. Владельщикова [и др. ; науч. ред.: С. Ф. Багаутдинова] ; Муниципальное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы» г. Магнитогорска, Управленческий клуб руководителей ДООУ. – Магнитогорск : Магнитогорский дом печати, 2019. – 79 с.
5. Профессиональное развитие воспитателя в теориях личности и практической деятельности: учебно-методическое пособие / [Авт.-сост. Панова Нина Васильевна]; Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования. – Санкт-Петербург: ГОУ ДПО ЛОИРО, 2008. – 154 с.
6. Управление процессом развития педагогического персонала в условиях внедрения профессионального стандарта воспитателя: учебно-методическое пособие для руководителей старших классов и педагогов образовательных организаций / Зарубина Н. Г., Турыгина Ю. И., Уткина Н. Г. [и др.] ; Департамент образования мэрии города Ярославля. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2019. – 123 с.
7. Черникова Л.В. Развитие профессиональной успешности воспитателя в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2018. – 24 с.

Д.Б. Петрова, Е.Н. Овчаренко

СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ: ОККАЗИОНАЛИЗМЫ И ЯЗЫКОВАЯ ИГРА

Аннотация. Статья посвящена актуальным способам словообразования в современном русском языке – часть из них продуктивна (к ним относятся способы сращения и сложения), другая воспроизводит в том числе малопродуктивные модели, такие как окказионализмы и языковая игра. Приводятся примеры современных словообразовательных моделей. Описываются механизмы создания окказионализмов и слов, созданных при помощи языковой игры.

Ключевые слова: словообразование, способы словообразования, продуктивные способы словообразования, непродуктивные способы словообразования, окказионализмы, языковая игра.

Современные тенденции в упрощении подходов к использованию и употреблению языка и языковых средств привели к всеобщему раскрепощению: все уровни современного русского языка подверглись колоссальным изменениям. Прежде всего, это касается лексического уровня: на смену жесткой кодификации приходит свободное, пренебрежительное отношение к языковым нормам. Подобное отношение характерно для использования языковых единиц любых уровней. Не стал исключением и уровень словообразования: одним из проявлений «раскрепощения» становится все более частое использование непродуктивных способов словообразования, наиболее ярким из которых является окказиональный.

Традиционно в русском языке выделяются следующие продуктивные способы словообразования:

1) морфологические способы – различные аффиксации, т. е. создание производного слова путем прибавления к основе производящего аффиксов, а также безаффиксные способы сращения, сложения, аббревиации;

2) неморфологические способы, среди которых выделяются лексико-семантический (приобретение новых значений для уже имеющегося слова) и морфолого-синтаксически (переход слова из одной части речи в другую) [1; 128].

Тем не менее, известно, что в разные периоды жизни языка происходит смена парадигмы продуктивных словообразовательных моделей, и различные способы словообразования приобретают разную степень активности. К причинам возникновения подобного интереса к непродуктивным моделям можно отнести следующие:

- определенный социальный заказ для одних словообразовательных моделей, и его же отсутствие для других;

- недостаточность или избыточность новообразований;

- языковая мода, диктующая приоритетность определенных словообразовательных моделей, под которые зачастую подгоняются различные языковые формы.

Все словообразовательные новообразования обычно делятся на три группы: неологизмы, потенциальные слова и окказионализмы [2; 49].

Остановимся подробнее на последнем способе, который при детальном рассмотрении оказывается максимально тесно связан в принципами языковой игры.

Анализ различных дефиниций термина «окказионализм», предлагаемых различными исследователями позволяет нам прийти к выводу, что к числу основных признаков данного словообразования относятся следующие:

1) неповторимость;

2) экспрессивность;

3) новизна.

«Окказионализм – это единица языка, не закреплённая в толковых словарях и существующая исключительно в рамках определенного контекста. Она может быть создана автором как по стандартным, так и по иным, не относящимся к традиционным словообразовательным моделям» [3; 115].

Исследования лингвистов позволяют прийти к выводу, что большая часть современных окказионализмов создается в русском языке при помощи стандартных способов словообразования, в том числе при помощи морфологического и лексико-синтаксического методов, что объясняется большой популярностью последнего в силу его значительной тенденции к экономии речевых и графических средств. К примеру, такие окказионализмы, как «безмамные», «зернозавоз», «армагеддец», «ультраамериканцы», «Крымнаш», «болотники» и проч. представляют собой яркий образец системного словообразования: аффиксальные способы соседствуют со способами сложения основ и корней.

Большинство окказионализмов тесно связаны с контекстом, в рамках которого они и появляются в узусе: «...Окказиональные образования тесно связаны с текстом. Если на них должно быть направлено внимание участника разговора, то они не должны появляться как изолированные образования, а только в контексте» [4; 217]. Как правило, эти спонтанные новообразования чаще всего встречаются в разговорной речи, средствах массовой информации и рекламных текстах.

Окказионализмы, возникшие в спонтанной речи, могут попадать в обиход, а это в свою очередь становится причиной активного включения их в различные тексты. Это становится приемом в так называемой языковой игре.

Окказиональность текста является одним из приемов языковой игры и используется, как правило, вполне осознанно: «В основе <...> понимания языковой игры лежит представление о ней как о процессе направленного (программирующего) ассоциативного воздействия на адресата, достигаемого при помощи различных лингвистических механизмов» [5].

Одним из основных признаков языковой игры является нарушение нормы, в результате которого и появляются на свет окказиональные слова. Причем большую часть этих новообразований ожидает участь слов-однодневок: возникшие по воле случая конкретного контекста они не способны к самовоспроизводству и в лучшем случае занимают место в пассивной лексике.

Тем не менее, анализ современных художественных текстов на предмет наличия в них окказионализмов, созданных путем языковой игры, позволяет выявить различные внесистемные способы создания новых слов. Эти малопродуктивные модели способны на основе ассоциативной связи вызвать у собеседника или читателя нужную эмоциональную реакцию. Окказиональные слова нередко оценочны, но наличие яркой экспрессивной окраски не является обязательным компонентом окказионализмов. С их помощью многие авторы стремятся точнее выразить свое мнение или обозначить новое явление, аспект проблемы и проч. [3; 116]. К примеру, такие авторские окказионализмы, как «терпсихолог», «тлепомена», «снегодня», «оливьеды» определяются исследователями как новообразования «смешанного типа». Несмотря на то, что внешне они кажутся созданными по традиционным словообразовательным моделям, все же в центре их создания находится модификация конкретной лексемы или словосочетания. Внешне такие окказионализмы похожи на привычные производные, но очевидна особенность их внутренней формы.

Таким образом, сложность классификации способов словообразования окказиональных слов, контаминация словообразовательных моделей в рамках одного и того же новообразования позволяет говорить об особом положении окказионализмов в современном русском языке и приводит к выводу о важности исследований подобных языковых явлений.

Литература

1. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. – М., 2006.
2. Миськевич Г.И. К вопросу о норме в словообразовании // Грамматика и норма. – М.: Наука, 1997. – С. 42–61.
3. Сабурова А.В. Окказионализмы в современном русском языке (на примере СМИ, интернет-источников, и текстов масс-медиа 2010–2017 гг.) // Инновационная наука, 2019. № 2. – С. 113–116.
4. Симутова О.В. Окказионализмы и языковая игра в словообразовании // Вестник ЮУрГТТУ, 2008. № 10. – С. 212–221.
5. Гридина Т.А., Талашманов С.С. Языковая игра в современной интернет-коммуникации: метаязыковой аспект // Политическая лингвистика, 2019. № 3.

Д.К. Пиджоян

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Изучение лексикологии в начальной школе – традиционный вопрос методики преподавания русского языка, требующий обновления подходов к формированию лексических понятий у младших школьников, что связано как с вызовами современного информационного времени, так и с нормативными документами.

Ключевые слова: лексикология, словарный запас, синонимы, многозначность, младшие школьники.

Изучение лексических понятий начинается в начальной школе и продолжается в средней. Цель изучения лексики: расширить знания обучающихся о русском языке, развить интерес к изучению языка, подвести их к осмыслению своего словаря, обогатить словарный запас. Лексика является благодатным материалом для развития мышления обучающихся, обогащения речи, для расширения их лингвистического кругозора.

Анализ работ М.Т. Баранова, М.Р. Львова, Л.А. Введенской, А.В. Прудниковой [1–4] позволил определить, что в начальной школе изучение лексики носит практический характер. Знакомство с лексическими понятиями предполагает формирование понимания а) многозначности слов русского языка, б) слов, сходных и противоположных по значению, – синонимов и антонимов. Это элементарная теория лексики будет усваиваться эффективнее, если она подкреплена примерами из живой речи и литературного языка. Дети узнают, что одно из богатств русского языка заключается в обилии значений русского слова, что самые обиходные слова обладают одновременно несколькими значениями.

Ознакомление с многозначностью, синонимами и антонимами можно начать в первом классе и продолжать в течение обучения детей в начальной школе, углубляя и расширяя представления о названных лексических явлениях. Мы определили аппарат исследования, определив объект как формирование лексических понятий у младших школьников; предмет исследования – система заданий, способствующих формированию лексических понятий у младших школьников; поставили цель – разработать систему заданий и упражнений лексической направленности. В основу исследования нами положена следующая гипотеза: если лексическую работу организовать в определенной системе, с использованием специальных заданий и упражнений, то эффективность формирования лексических понятий у младших школьников повысится. Для проверки гипотезы необходимо было решить ряд задач: описать основные лексические понятия, используемые в начальной школе; определить сущность лексической работы в начальной школе; назвать дидактические принципы обучения лексикологии; разработать комплекс упражнений, направленных на формирование лексических понятий у младших школьников; проверить эффективность предлагаемой методики работы.

В первой главе рассмотрены теоретические предпосылки поиска эффективных форм работы для формирования лексических понятий у младших школьников; представлен анализ программы и учебных пособий по русскому языку с точки зрения наличия материала по лексикологии; определены общедидактические принципы обучения русскому языку [5].

Во второй главе мы описали опытно-экспериментальную работу по изучению основных понятий лексикологии во втором классе начальной школы. Констатирующий эксперимент позволил сделать следующие выводы:

- младшие школьники должны овладеть следующими лексическими умениями: выбирать лучшее, наиболее подходящее слово для выражения мысли, избегать однообразного употребления слов в речи, различать разные значения одного и того же слова в контексте;
- работу по лексикологии нужно расширить и разнообразить для более эффективного формирования лексических понятий у младших школьников;
- контрольный срез, проведенный после выполнения ряда упражнений лексической направленности, показал недостаточно высокий уровень владения обучающимися лексическими умениями;
- система упражнений лексической направленности, постоянно внедряемая в практику преподавания русского языка в начальной школе, позволит повысить уровень владения лексическими понятиями младшими школьниками.

В ходе опытного обучения обучающиеся начальных классов знакомятся с этимологией общеупотребительных слов – названий месяцев, цветов, вещей, находящихся в постоянном пользовании школьников. Ученики узнают, откуда появились современные названия месяцев и старорусские их названия, почему школьная сумка называется портфелем и как образовалось слово алфавит, откуда пришли в русский язык названия различных цветов и птиц. Обращение учащихся к истории отдельных слов позволит им внимательнее относиться к словам родного языка. Мы даем понятие о многозначности слов русского языка, о словах, сходных и противоположных по значению, – синонимах и антонимах. Это элементарная теория лексики подкреплена примерами из живой речи и литературного языка. Дети узнают, что одно из богатств русского языка заключается в обилии значений русского слова, что самые обиходные слова обладают одновременно несколькими значениями. Так, второклассники, усваивающие написание слова мягкий, узнают, что этим словом можно назвать и диван, и свежий хлеб, и нежные краски, и доброго человека.

Работа с синонимами проводится систематически: обучающиеся накапливают слова сходного значения, выясняя каждый раз оттенки в их значениях; например, в словах большой, огромный, громадный, гигантский выясняется разная степень величины.

В ходе знакомства с названиями цветов мы соблюдали принцип наглядности в обучении, иначе за словами у детей не будет ясных представлений и понятий. Ученики приносили в класс живые цветы или рисунки, картинки, фотографии с изображением цветов. Это помогало создать у детей конкретный образ. Учащиеся лучше понимали, почему тот или иной цветок так назван, легче запоминали происхождение слова. Такое изучение слов, все время связанное с самими предметами, обеспечило не только осмысленные знания, но и привило любовь к цветам, учило видеть их красоту, способствовало воспитанию чувства прекрасного.

Предлагаемые нами упражнения представляют собой систему, т. к. отвечают требованиям системности:

- проводятся практически на каждом уроке;
- для формирования каждого лексического умения подбираются задания, построенные по принципу: от простого к сложному;
- продумана и реализована методика проведения любого упражнения лексической направленности;
- формирование лексических умений связывается с решением лексических задач;
- обучение предполагает домашнюю работу, связанную с лексическим разбором слов;
- периодически проводятся контрольные мероприятия для выяснения уровня сформированности лексического умения.

Контрольный срез, проведенный после выполнения опытного обучения и внедрения в практику преподавания русского языка во 2-м классе серии упражнений лексической направленности, показал некоторое повышение уровня владения обучающимися лексическими понятиями: в классе присутствовало 22 ученика. Из них полностью справились с заданием 11 человек (50 %), (повышение составляет 14 %); 7 человек (32 %) допустили 1–2 ошибки, (повышение составляет 9 %); 4 человека (18 %) слабо справились с заданием, допустив 3 и более ошибок (в начале эксперимента таких учащихся было на 23 % больше).

Таким образом, задачи, поставленные нами в начале эксперимента, выполнены, цель (разработать систему заданий и упражнений лексической направленности) достигнута, гипотеза подтвердилась.

Литература

1. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
2. Введенская Л.А. Родное слово: Пособие для учителей начальной школы, учащихся и родителей. – М.: Феникс, 2009. – 310 с.
3. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 1975. – С. 69.
4. Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
5. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

А.Ю. Платонова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития социальной активности и лидерской целеустремленности дошкольников, структура лидерских способностей.

Ключевые слова: лидерский, ребенок, развитие, качество, способность, дошкольный возраст, группа, деятельность, образование, потенциал.

Развитие социальной активности, лидерской целеустремленности необходимо начинать с дошкольного возраста. Дошкольное детство – это период зарождения наиболее важных качеств ребенка, от которых зависит дальнейшее его существование как члена общества. Происходит формирование основных характеристик личности: эмоционально-потребностной сферы, нравственных ценностей и установок, самооценки, а также социально-психологических особенностей.

От того, насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, улучшать контакт, насколько правильно будут сформированы его лидерские качества, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. Именно в дошкольном возрасте усваиваются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. А характер речевого и экспрессивного общения определит меру и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни.

Изучение механизмов проявления активности ребенка и процесса развития лидерского потенциала детей имеет исключительно важное значение для поиска эффективных путей и средств, способствующих становлению активности личности, ее самореализации в настоящем и будущем окружении. Данная проблема нашла отражение в работах Ж. Блондель, Б. Басе, Д. Дженнингс, Г.К. Ашиной И.В. Волковой, И.Р. Колтуновой и других.

Ученые отмечают важность создания условий для позитивной социализации и индивидуализации личности дошкольников, развития их эмоционального и социального интеллекта, социальной инициативы и творчества. Воспитание положительных лидерских качеств, требует анализа имеющихся достижений и проведения исследований, направленных на выявление наиболее эффективных условий, обеспечивающих развитие лидерских способностей у детей.

Лидерский потенциал присущ каждому нормально развивающемуся ребенку дошкольного возраста и задачей педагогов является создание условий для развития этого потенциала, его преобразования в лидерские способности как устойчивые качества личности. Руководство педагогом различными видами совместной деятельности старших дошкольников позволяет помочь проявить и развить каждому ребенку лидерские способности, сформировать поведенческие стратегии, ориентированные на сотрудничество и достижение общих целей (С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова) [5].

Развитие лидерских способностей детей старшего дошкольного возраста – важная составляющая общей, фундаментальной задачи, решаемой в рамках образовательной области социально-коммуникативного развития личности на ранних этапах образования.

При всем многообразии понятия «лидерство» оно трактуется, в основном, как способность к доминированию и подчинению себе других, как главенство в стимулировании, планировании и организации активности группы. Но как сделать так, чтобы ребёнок вырос лидером, как развивать лидерские качества в личности ребёнка? На эти вопросы мы пытаемся ответить, ссылаясь на результаты анализа статьи Е.В. Глубоцкой [1].

Лидер есть в каждом коллективе, это неотъемлемая часть коллектива, без которого коллектив существовать не может. Коллектив детей дошкольного возраста не является исключением. Как и во всех других коллективах, в детском коллективе присутствует лидер.

Лидер (от англ. *leader* – ведущий, руководитель) – это человек, возглавляющий что-то (организацию, группу людей), человек, идущий первым, показывающий дорогу и ведущий за собой остальных [3].

Лидер-дошкольник рассматривается как активная, инициативная личность, которая способна изменить внешнюю ситуацию и координировать деятельность других, организовать и повести их за собой. У детей-лидеров развито стремление выполнять наиболее активные роли в играх, желание руководить деятельностью сверстников, давать указания. Между лидером и сверстниками устанавливаются отношения сотрудничества, зависимости, а иногда и соперничества.

На основе аналитического обзора научных источников по проблеме детского лидерства определены лидерские способности в старшем дошкольном возрасте как интегральное динамическое личностное образование, развивающееся в совместной деятельности ребенка со сверстниками под руководством взрослого.

Структуру лидерских способностей образуют: единство когнитивного, эмоционально-волевого, деятельностно-творческого и оценочно-рефлексивного компонентов.

- когнитивный компонент включает: знания и первоначальные представления детей о лидерстве, качествах настоящего лидера, в представлении о себе, своих личностных качествах, осознании себя как друга, члена коллектива (группы);

- эмоционально-волевой компонент проявляется в целеустремленности, самоконтроле своих эмоциональных проявлений и поведения, восприимчивости к эмоциональному состоянию другого человека, эмпатии, оптимизме, желании занять ведущее место в межличностных отношениях, участвовать в совместной деятельности со сверстниками, организовывать и руководить ею;

- деятельностно-творческий компонент образует комплекс умений: организаторских, коммуникативных, продуктивных;

- оценочно-рефлексивный компонент проявляется в осознании ребенком себя и своих возможностей, объективной оценке собственного поведения и действий, действий сверстников, результатов совместной деятельности.

Основными условиями развития лидерских способностей у старших дошкольников является включение детей в различные виды совместной деятельности и руководство педагога. Развитые лидерские способности рассматриваются как важный индикатор позитивной социализации личности ребенка.

Для повышения лидерского потенциала детей группы, **нам необходимо повысить уровень следующих лидерских качеств:**

- самостоятельность;
- адекватная самооценка;
- инициатива;
- самоконтроль и исполнительность;
- жизненная активность;
- моральная нормативность (знание и соблюдение норм и правил, принятых в обществе, ориентация на нравственные ценности);
- уверенность в себе;
- справедливость по отношению к другим людям;
- сочувствие, сопереживание (эмпатия);
- организаторские способности (способность организовать группу сверстников на общее дело);
- коммуникативные способности;
- умение создавать команду и управлять ею;
- личностный авторитет в группе;
- общая компетентность (кругозор, осведомленность об окружающем мире);
- социальная компетентность) [6].

На практике студентами научно-учебной лаборатории нашего факультета осуществляется работа по развитию перечисленных качеств в рамках лидерских мастерских, на основе самостоятельно разработанных конспектов проводят совместную работу, используя анализ научно-методических материалов Н.В. Микляевой и С.И. Семенака. Предусмотрено проведение развивающих мероприятий по формированию лидерских качеств у старших дошкольников младших школьников с помощью организации серии игр и заданий на командообразование, с учетом рекомендаций образовательной парциальной программы «Восходящие звездочки» и рабочих альбомов, которые соответствуют ФГОС дошкольного образования.

Также в конспекты включены игры, направленные на повышение, развитие или приобретение того или иного качества, способствующего увеличению лидерского потенциала ребенка и группы в целом, умения работать в команде и проявить себя. Мы считаем, что развитие лидерских качеств каждого ребенка может быть успешным при условии профессиональной подготовленности педагогов, студентов к реализации данного направления педагогической деятельности. Возможность разработки конспектов лидерских мастерских и их апробации в детском Центре является прекрасной возможностью развития собственного творческого и лидерского потенциала.

Литература

1. Глубоцкая Е.В. Развитие лидерских способностей как фактор позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. Т. 20. № 4 (50). С. 84–89.
2. Виноградова М. А. Педагогические условия развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста [Текст] / М.А. Виноградова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 245–247.
3. Истратова, Катерина Александровна. Ваш ребенок – лидер [Текст] : как правильно воспитать вашего ребенка / Катерина Истратова. – Москва : Мир и образование, 2014. – 223, [1] с. : ил.; 21 см. – (Пойми своего ребенка).
4. Как выделить лидера в ученическом коллективе // Народное образование. 2001. № 8. С. 151.
5. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Развитие лидерских способностей у детей старшего дошкольного возраста // Муниципальное образование: Инновации и эксперимент. 2020. № 4 (73). С. 55–61.
6. Микляева Н.В., Семенака С.И. Восходящие звездочки: формирование доброжелательности и лидерских качеств у дошкольников: методич. пособие. – М.: АРКТИ, 2019. – 176 с.
7. Микляева Н.В., Семенака С.И. Лидерские мастерские в детском саду: Альбом для совместной образовательной деятельности / под ред. М.Е. Панкратьевой. – М.: АРКТИ. – 2019. – 40 с.: ил.
8. Ноговицына С.С. «Пути формирования лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста», работа представлена кафедрой педагогики дошкольного воспитания педагогического института Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова, 3 с.

Е.В. Пономарёва

ЧИСТОТА РЕЧИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Важной особенностью современного русского литературного языка является его чистота, а это значит, что состав словаря литературного языка строго отобран из совместной сокровищницы государственного языка; смысл и использование текстов, произношение, орфография, а еще воспитание грамматических форм подчиняются общепризнанному эталону.

Ключевые слова: речь, чистота, варваризм, жаргонизм, канцеляризм, просторечие, слово-паразит, культура речи.

Тема чистоты речи, без всякого сомнения, являлась актуальной во все времена, так как постоянно наблюдаются нарушения норм русского литературного языка.

Чистой называют речь, свободную от лексики, находящейся за пределами русского литературного языка: варваризмов, жаргонизмов, диалектизмов, слов-паразитов и т. п. Чистота – это качество речи, которое, при его нарушении, становится наиболее приметным для слушателей. Интересно то, что «засоренность» речи у других замечают даже те, кто сам не соблюдает этого требования.

Чистота речи всегда была отблеском духовной жизни народа. Родной язык раскрывает мудрость праотцов и выделяет вероятность обращаться к грядущим поколениям.

В русском языке довольно много красок, чтобы изобразить любую картину. Его огромный словарный запас позволяет выразить любую сложную мысль. Нам остается сберечь это достояние, научиться пользоваться им.

Всякая речь имеет определенное содержание, так как нет слов, лишенных значения. Однако информативная насыщенность нашей речи может быть разной: одни высказывания значительны, другие никакого интереса не представляют. Например, если вы спешите в магазин, чтобы купить молоко, вас не оставит равнодушным сообщение: «Молоко еще не привезли». Но вряд ли кого в этой ситуации заинтересует такое высказывание: «Потребление молока является хорошей традицией, молоком питаются не только дети, потребность в молоке, привычка к молоку сохраняется до глубокой старости». Плохая ли это привычка? Надо ли от нее отказываться? – Нет! Подобная тирада, естественно, может вызвать лишь раздражение, так как никакой информации не несет. Навязчивое объяснение всем известных истин лишает речь ее главного назначения – быть средством общения, передавать нужную информацию.

Знание языка, его законов, заложенных в нём возможностей, знание искусства владения речью позволяет воздействовать с его помощью на других людей, использовать слово как оружие.

Наиболее часто в речи встречаются и, безусловно, засоряют ее «слова-паразиты». Сами по себе они входят в состав общеупотребительной лексики литературного языка, но если используются в речи, не неся своей обычной смысловой нагрузки, то засоряют речь пустотой и бессодержательностью. Часто употребляемыми словами-паразитами являются, например: *это самое, ну это, вот, типа, как бы* и др. Употребление таких слов, за исключением передразнивания или пародирования, всегда оценивается слушателями негативно, т. к. словами-пустышками прикрывается обычно содержательная пустота или трудности с подбором слов. Потому слова-паразиты свидетельствуют о низкой культуре говорящих в целом.

Главным пластом русского литературного языка считаются слова общеупотребительные, или межстилевые. На фоне данной стилистически нейтральной лексики резко выделяется лексика с пониженной стилистической окраской – просторечия. К русской просторечной лексике относят резко сниженные слова, которые существуют за пределами литературных общепризнанных мерок. Просторечие, как правило, применяется в речи малообразованных слоев городского населения и присваивает ей неверный и грубоватый нрав. В случае если же человек использует просторечия как стилистическое указание, принимая во внимание их сниженность, но, умея заменять их литературными синонимами, тогда использование такого языкового средства, будет оцениваться в плане соответствия ситуации. И только на основании этого (если это средство выразительное) оценивается удачность или неудачность использования этого средства. Однако с использованием просторечий, как и вообще сниженной лексики, необходимо быть осторожным, так как далеко не каждый собеседник оценит подобное включение в речь как уместное или удачное.

Варваризмы не в меньшей степени засоряют речь, представляют собой иноязычные вкрапления, употребляемые в русской речи необоснованно, нередко под воздействием специфичной моды. Иноязычные слова можно разделить на две группы: одни – полезные, обозначающие свежие мнения и неведомые раньше предметы, другие – бесполезные, дублирующие уже имеющиеся исконно русские наименования, а вследствие этого не обогащающие, а засоряющие речь. Сегодня считается нормальным спросить упавшего человека: «Ты о'кей?» вместо: «Не ушиблись ли вы? Не нужно ли чем-то помочь?» и т. п.

Варваризмы могут использоваться для осуждения людей или явлений, о которых говорится. В прошлом писатели и поэты употребляли варваризмы в качестве названий для собственных произведений.

Еще один пласт лексики русского языка, засоряющим речь, является жаргон. Это общественная разновидность речи, применяемая узким кругом носителей языка, объединённых интересами, занятиями, положением в обществе. Молодёжный жаргон, популярен у студентов, у учащейся молодёжи, у подростков. Жаргонизмы, как правило, имеют эквиваленты в общенародном языке: «общага» (общезитие), «шпоры» (шпаргалки) и др. Появление многих жаргонизмов связано со стремлением молодёжи ярче, эмоциональнее выразить своё отношение к предмету, явлению. Отсюда такие оценочные слова: «потрясно», «обалденный», «ржать», «балдеть», «кайф» и др. Все они распространены только в устной речи и нередко отсутствуют в словарях.

Появление и распространение жаргонизмов оценивается как отрицательное явление в развитии национального языка. Необходимо отказаться от их применения.

В русском языке чрезмерно усилилось воздействие официально-делового стиля. Элементы этого стиля, необоснованно употребляемые за его пределами, именуется канцеляризмами. К ним принадлежат характерные слова и выражения (наличие, на сегодняшний день и т. д.), большое количество отглагольных существительных (взятие, раздутие, недокомплект и т. д.), отымённые предлоги (в деле, за счёт и т. д.). Формулировки с канцеляризмами и речевыми штампами, помогали уходить от прямой беседы на острые темы, называть вещи своими именами. Канцеляризмы попадают не только в книжную, но и в разговорную речь, в которой возможно обозначить иногда карикатурные сочетания стилистически несопоставимых слов. Абсурдность насыщения разговорной речи канцеляризмами становится очевидной, когда сталкивается их пародийное использование.

Итак, основная часть современного нарушения чистоты речи связана с употреблением грубых, просторечных слов, ненормативной лексики, варваризмов, жаргонизмов, слов-паразитов и канцеляризов.

Речь должна точно, логично, выразительно, доступно передавать то, что замыслил автор того или иного высказывания, если этого не происходит, то либо человек недостаточно ясно осознал замысел текста, его смысл, либо он не может найти слова, формы структуры, обеспечивающие понимание сказанного, а, следовательно, он не владеет необходимым уровнем речевой культуры.

Хорошая речь должна быть чистой. Засорение её словесным «мусором» случается по причине небрежного, безответственного отношения к ней и во многом разъясняется неведением о богатстве русского языка. Чистота речи – это важное качество, свидетельствующее о культуре слова и общей культуре человека.

Нарушение чистоты речи приводит к бедности речи, косноязычию, засорению нелитературными элементами. Эту особенность отмечал лингвист Б.Н. Головин. По его словам, «коммуникативное качество речи – её чистота – получает истолкование и может быть описано на базе соотношения речи с литературным языком и нравственной стороной сознания человека. Чистой можно назвать такую речь, в которой нет чуждых литературному языку элементов (прежде всего слов и словосочетаний) и нет элементов языка, отвергаемых нормами нравственности» [3, с. 16].

Пользуясь богатством и чистотой речи, человек может подобрать точные и нужные слова, как беседы, так и для передачи мысли в текстовом виде.

Таким образом, чистота речи – это показатель не только речевой и общей культуры человека, но и ощущение языка.

Литература

1. Голуб И. Б. Книга о хорошей речи. – М., 2021.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М., 2022.
3. Матвеева, А.И. Краснов Р.В. Русский язык и культура речи. – М., 2019.
4. Чернышев В. И. Правильность и чистота русской речи. Части речи. – М., 2019.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПБУКА «МИР ПРОФЕССИЙ» КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования у педагогов дошкольных образовательных организаций возникает необходимость вносить новые формы работы, применять разнообразные средства обучения и воспитания, которые не будут противоречить выдвигаемым требованиям. В статье представлена характеристика лэпбука «Мир профессий» как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, развитие речи, лэпбук.

Период дошкольного детства важный этап в становлении связной речи. Речевое развитие человека предопределяется психофизиологическими особенностями ребенка, условиями социальной среды, но при этом во многом зависит и от специально организованного педагогического процесса.

Развитие связной речи ребёнка в условиях дошкольных образовательных организаций является значимой и ответственной задачей общественного воспитания, поскольку речь представляет собой средство общения, формирования мысли и взаимодействия с окружающими.

За последние годы значительно увеличилось число детей от 5 лет и выше со слаборазвитой речью. Во многом это связано с тем, что в современном мире, с развитием массового телевидения и информационно-компьютерных технологий читать детям стали значительно меньше. Ребенок чаще сидит у телевизора или у компьютера, чем с книгой, ведь так гораздо проще и легче.

А ведь для детей как старшей, так и любой другой возрастной категории дошкольного возраста, хорошая связная речь – это залог последующего успешного обучения грамоте в школе.

Перед дошкольным образованием стоят крайне важные задачи развития связной речи детей, которые заложены в одном из основополагающих документов – ФГОС.

Согласно ФГОС, цель образовательной области «Речевое развитие» предполагает развитие у дошкольников свободного общения со взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими.

Не маловажная роль также отводится использованию дошкольным образовательным учреждением новых форм по организации непосредственной образовательной деятельности, направленной на речевое развитие дошкольников, одной из которых является работа с лэпбуком – учебным тематическим пособием.

Новизна данной формы педагогической деятельности заключается в отсутствии системного использования лэпбуков в практике дошкольных учреждений.

Нами было разработано содержание лэпбука «Мир профессий», включающее такие разделы как:

1. Раздел «Стихи о профессиях» представлен 6-ю карточками с различными стихотворениями, которые рассказывают о тех или иных профессиях человека:

- 1) Л. Громова «Детский доктор»;
- 2) «Кто доставит телеграмму...»;
- 3) Б.В. Заходер «Портниха»;
- 4) О. Емельянова «Строитель»;
- 5) «Мы – пожарные»;
- 6) Н. Кнушевицкая «Продавец».

2. Дидактическая игра «Кому это принадлежит?».

Цель: упражнять дошкольников в назывании предметов и их применении, соотнесении орудий труда с профессиями человека.

Задачи:

- расширять представления детей о профессиях;
- развивать умение классифицировать предметы по признакам;
- развивать связную речь, мышление и внимание.

Оборудование: 6 картинок с 4-мя предметами, принадлежащими к той или иной профессии человека.

Ход игры: педагог показывает детям картинку, на которой изображены 4 предмета, принадлежащие человеку какой-то конкретной профессии. Задача детей состоит в том, чтобы определить профессию и объяснить, каким образом каждый из предметов может быть использован человеком.

Приветствуются дополнительные вопросы со стороны педагога.

3. Дидактическая игра «Составь рассказ по картинке».

Цель: учить детей составлять рассказ по картинке.

Задачи:

- учить детей логично и последовательно составлять повествовательный рассказ по картинке;
- развивать умение давать полноценные, аргументированные ответы на вопросы;
- развивать связную речь;
- способствовать развитию воображения, словесно-логического мышления;
- развивать выразительность речи;
- воспитывать умение внимательно слушать своих сверстников, не перебивая.

Оборудование: 10 картинок с изображением людей различных профессий в действии.

Ход игры: педагог перемешивает карточки и раздает детям по одной из них. Задача детей составить небольшой рассказ, ссылаясь на то, что изображено на картинке, и затем выступить со своим рассказом перед аудиторией.

4. Раздел «Загадки о профессиях» представлен 10-ю загадками, ответами на которые являются различные профессии человека.

5. Раздел «Пословицы о профессиях» представлен 10-ю пословицами о различных профессиях человека.

Лэпбук «Мир профессий» содержателен, разнообразен и весьма прост в применении, но тем не менее работа с данной книгой требует соблюдения определенных рекомендаций:

1) при работе с лэпбуком нельзя забывать о реализации задач речевого развития старших дошкольников основной образовательной программы дошкольного учреждения;

2) необходимо обеспечить возможность общения всех участников образовательного процесса;

3) взаимодействие с лэпбуком должно быть доступно, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья;

4) выстраивать работу с лэпбуком необходимо таким образом, чтобы его содержание благотворно влияло на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста, а именно на обогащение их словарного запаса, на развитие диалогической и монологической речи и т. п.;

5) направлять взаимодействие с лэпбуком на формирование умения работать в группе, высказывать свою точку зрения и при этом проявлять уважение к мнению сверстников, умения осуществлять поиск, обработку и передачу информации.

При соблюдении данного перечня методических рекомендаций работа педагога с такого рода книгой будет продуктивна и успешна.

Литература

1. Гатовская, Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д.А. Гатовская. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 162–164. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7616/>.

2. Жарова, Е. В. Педагогические средства развития речи детей дошкольного возраста / Е.В. Жарова // Актуальные проблемы специального образования: Сборник научных трудов. – Тверь: Общество с ограниченной ответственностью «Психолого-педагогическая академия», 2020. – С. 38–43.

3. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика: учебник для академического бакалавриата / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 411 с.

А.А. Решетова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается понятие о задержки психического развития, основные причины, классификация. Также рассматривается психологическая характеристика детей с задержкой психического развития, так как эта тема актуальна в современном мире.

Ключевые слова: задержка психического развития, социализации детей с задержкой психического развития, психическая сфера ребенка.

В последнее время я стала интересоваться психологией, а именно специальной. С каждым днем детей, с нарушение психического развития, детей-аутистов, деток, с нарушением слуха, зрения и речи, все больше и больше. Для таких детей предусмотрены специальные классы, в некоторых городах есть даже школы, специальные кружки и развлечения.

Но детям с такими диагнозами сложнее дается процесс социализации, усвоение каких-либо норм и понятий, моральных ценностей.

В современном мире все большее внимание специалистов в области коррекционной педагогики и психологии уделяется проблеме социализации детей с задержкой психического развития. Среди различных форм психических нарушений задержка психического развития является одной из наиболее распространенных в наше время.

Психологические особенности детей с диагнозом ЗПР рассматривались такими выдающимися педагогами и психологами, как Т.А. Власова, М.С. Певзнер, О.С. Степина, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, Л.М. Шипицына и др. Они показали, что таким детям трудно овладеть знаниями, у этих детей задерживается развитие познавательной и речемыслительной деятельности. Несовершенство этих сфер у детей с задержкой психического развития затрудняют развитие у них игровой, учебной и коммуникативной деятельности и нарушают их социальную адаптацию.

Детям с ЗПР следует уделять больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации [1]. Неточность и замедленность восприятия в большей части проявляются в младшем школьном возрасте, когда проявляются связанные с недостатками восприятия ошибки при списывании текста. Эти недостатки обнаруживаются и при усложнении условий восприятия, когда, например, изображения демонстрируются перевернутым или в уменьшенном размере. С возрастом восприятие детей с ЗПР становится лучше, и это проявляется как в качественных его характеристиках, прежде всего в полноте восприятия объектов, так и в количественных показателях, к которым относится скорость восприятия, значительно улучшаются показатели времени реакции, которые отражают скорость восприятия.

Медленная переработка информации в процессе восприятия связано у детей с ЗПР с уменьшением уровня внимания, дефицитом ориентировочной деятельности, низкой скоростью перцептивных операций, нечеткостью и неполнотой образов-представлений [2]. Внимание детей с ЗПР отличается нестабильностью. Дети с ЗПР часто отвлекаются, не могут полностью сосредоточиться на объекте. Любые посторонние стимулы привлекают к себе внимание детей, тем самым отвлекают их, и они перестают выполнять задания. Неустойчивость внимания у них проявляется по-разному.

Причинами нарушенного внимания у детей с ЗПР являются астенические явления, недостаточная сформированность познавательной мотивации и несформированность механизмов произвольности.

Также значительное место в структуре дефекта при ЗПР принадлежит нарушениям памяти. У многих детей с ЗПР объем памяти ограничен и снижена прочность запоминания. Дети с задержкой психического развития часто запоминают информацию неточно и на короткий срок. Воспроизвести правильно информацию для таких детей сложно. В большей степени страдает вербальная память, таким детям сложно запоминать имена, фамилии людей, какие-либо тексты. Из-за проблем с вербальной памятью страдает словарный запас. Выраженность этого дефекта зависит от происхождения задержки психического развития.

Особенно значимым при ЗПР является нарушение кратковременной памяти, так как этот вид памяти лежит в основе долговременной памяти. Значительные различия между детьми с ЗПР и нормально развивающимися также выявлены по показателям объема долговременной памяти. С учетом этой особенности памяти в классах для детей с ЗПР используется более частое по сравнению с обычной школой повторение пройденного материала при разнообразии форм его предъявления [3].

Отмечаются недостатки в развитии произвольной памяти у детей с ЗПР. Много из того, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, вызывает большие трудности у их сверстников с ЗПР. Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности. При этом наглядный материал запоминается ими лучше вербального и в процессе воспроизведения является действенной опорой [3].

Произвольное запоминание у младших школьников с ЗПР формируется более медленными темпами, чем у нормально развивающихся сверстников. Снижение произвольной памяти у учащихся с ЗПР – одна из основных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. При запоминании снижение познавательной активности проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для первоначальной ориентировки в задании, в необходимости постоянного побуждения извне к припоминанию, неумении применить приемы, облегчающие запоминание, в резко сниженном уровне самоконтроля. Прирост объема вербальной памяти у детей с ЗПР вдвое меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников [4].

К качественным особенностям памяти младших школьников с ЗПР, отличающих их от нормально развивающихся младших школьников, относятся недоразвитие самоконтроля, которое проявляется наиболее ярко в привнесениях при воспроизведении и в изменениях слов, предлагавшихся для запоминания; слабая избирательность памяти и опосредствованного запоминания; неумение преднамеренно применять рациональные способы запоминания; низкая мыслительная активность в процессе воспроизведения [5].

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Низкий уровень познавательной мотивации у детей с ЗПР приводит к тому, что у них в отличие от нормально развивающихся сверстников редко обнаруживается готовность к решению мыслительных задач. Детям с задержкой психического развития сложно сконцентрироваться на задании. У них нарушено восприятие, страдает связная речь, нарушена способность

планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь (активное средство логического мышления ребенка) – все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития.

В начале школьного обучения у детей с ЗПР обнаруживается несформированность основных мыслительных операций и действий, которыми нормально развивающиеся дети владеют уже в старшем дошкольном возрасте [7]. Это проявляется, как в неумении использовать некоторые мыслительные операции, так и в нестойкости, зависимости от сложности задачи тех операций и умственных действий, которыми они, казалось бы, уже умеют пользоваться [6].

Общим недостатком мыслительной деятельности детей с ЗПР является несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен процесс преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи близкой игровой задачей, выполнение не всей задачи, а лишь ее части). Дети не заинтересованы в результате выполнения задания, быстро теряют интерес к ней.

У детей с ЗПР отсутствует выраженный ориентировочный этап при решении мыслительных задач. Они начинают действовать с ходу. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не понимают задания, но стремятся быстрее начать действовать и быстрее закончить работу, но не стремятся качественно выполнить задания. Для них важно не качество выполнения, а скорость. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок.

У всех детей с ЗПР уровень логического мышления значительно отстает от нормы, имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления: анализ, сравнение и классификация.

Исследователи отмечают у детей с ЗПР незрелость восприятия, дефицитарность основных свойств внимания (концентрации, объема, распределения), недостаточную сформированность произвольного внимания, снижение продуктивности произвольного запоминания, недостаточно высокий уровень сформированности всех основных мыслительных операций (анализа, обобщения, абстракции, переноса), отчетливые дефекты речи на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности.

В результате исследования было установлено, что задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и является системным дефектом и отличается многообразием проявлений. Нарушения при ЗПР имеют многообразный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер // В кн.: Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / сост. О. В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2004. – С. 12–23.
2. Степина, О. С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР / О. С. Степина // Специальное образование: Научно-методический журнал / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – № 8. – С. 52–59.
3. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. – М.: Компенс-центр, 1993. – 198 с.
4. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Триггер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
5. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский. – М.: Знание, 2003. – 356 с.
6. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М.: Просвещение, 2000. – 294 с.
7. Лубовский, В. И. Дети с задержкой психического развития / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. – М.: Просвещение, 2003. – 164 с.

СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается понятие об учебной деятельности, стадии учебной деятельности человека, психологическая структура учебной деятельности. Выделены три стадии системогенеза и соответствующие им формы учебной деятельности: элементарная, развивающаяся, развитая. Обозначены критерии выделения стадий и форм системогенеза учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, цель учения, мотивы учения, системогенетический подход, предметно-действенная сторона деятельности, психологическая структура учебной деятельности.

Что же такое учебная деятельность? Много различных определений можно встретить в словарях, в статьях, на просторах интернета. Я изучила их, и могу выделить несколько определений, которые, на мой взгляд, более точно описывают данный термин. Вот, например, некоторые из них.

1. Учебная деятельность – это деятельность, специально направленная на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом, в которой усваиваются не частные практические понятия и действия, а именно научные знания и общие способы действий. Этот взят термин из словаря педагогической психологии.

2. Учебная деятельность – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач. Этот термин из словаря психолого-педагогических понятий.

3. Учебная деятельность – целенаправленный процесс, посредством которого учащийся осваивает новые знания и умения, обогащает понимание жизни и свои творческие способности. Ее целесообразность выражается в направленности на осмысление и разрешение разного рода проблем практического и познавательного плана, а также в ориентации на благоприятные изменения в социальном статусе, связанные с повышением образовательного уровня. Этот термин из словаря профессионального образования.

Также учебная деятельность в своем генезисе проходит несколько стадий: от элементарной формы (старший дошкольный возраст – первый год обучения в школе), через этап активного развития (младший школьный возраст) – к развитой форме деятельности. Развитая учебная деятельность – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия. Такая деятельность формируется в условиях систематического обучения и характерна далеко не для всех выпускников школы.

Главное отличие элементарной учебной деятельности от развитой ее формы заключается в распределенности мотива – цели между ребенком и взрослым: мотив – ребенка, а цель – взрослого. Другими словами, ребенок стремится научиться, а взрослый ставит перед ним цель и помогает в ее достижении. На ранних этапах формирования учебная деятельность осуществляется под чутким руководством взрослого и при его постоянном участии во всех фазах деятельности: взрослый задает смыслообразующие мотивы учения, ставит задачу, показывает способы решения, контролирует процесс выполнения, дает оценку результата. Постепенно в процессе обучения функции, которые вначале выполнялись учителем, передаются учащемуся.

Качественные изменения, происходящие в психике 6–7-летних детей, являются основой для формирования элементарной учебной деятельности как нового для ребенка вида деятельности уже в дошкольном возрасте.

Знания и представления об окружающем мире ребенок может усваивать самыми разнообразными способами: манипулируя с предметами, копируя окружающих, в изобразительной деятельности и в игре, в общении с взрослыми. Какой бы деятельностью ребенок

ни занимался, в ней всегда присутствует элемент познания, он все время узнает что-то новое о тех предметах, с которыми взаимодействует. Но при этом ему не поставлена специальная задача познания свойств этих предметов и способов действия с ними, ребенку поставлены иные задачи: нарисовать рисунок, построить из песка замок, построить из кубиков домик, вылепить из пластилина фигурку животного и т. д., получаемые при этом знания являются побочным продуктом его деятельности. Деятельность ребенка приобретает форму учебной деятельности тогда, когда приобретение знаний становится осознаваемой целью его активности, когда он начинает понимать, что выполняет те или иные действия для того, чтобы научиться чему-то новому.

В процессе школьного обучения создаются условия для развития учебно-важных качеств и установления взаимосвязей между ними в соответствии с целями обучения и содержанием усваиваемого материала, формируется новый уровень психической организации деятельности, определяющий вторичную готовность к обучению и обеспечивающий усвоение новых для учащегося видов деятельности (чтения, письма, математической деятельности и др.). Успешность усвоения определяется теперь не уровнем развития отдельных качеств, а характером их взаимосвязей. Психологическая структура учебной деятельности в процессе школьного обучения приобретает системный характер.

В рамках системогенетического подхода деятельность рассматривается в единстве трех аспектов:

- предметно-действенного;
- психологического;
- физиологического.

Предметно-действенная сторона деятельности представляет собой последовательность действий, которые нужно выполнить для решения той или иной задачи и получения того или иного результата. Эти действия составляют внешнюю операционно-техническую структуру деятельности. Предметно-действенная сторона учебной деятельности хорошо изучена и подробно изложена в методических рекомендациях по соответствующим разделам учебных программ в форме нормативно одобренного способа деятельности. Физиологический уровень деятельности представлен в виде соответствующих функциональных систем мозга. Предметом собственно психологического анализа учебной деятельности являются индивидуальные качества учащегося (учебно-важные качества – УВК), которые составляют ее внутреннюю структуру, побуждают, направляют, регулируют и реализуют его деятельность. Предметная (внешняя) и психологическая (внутренняя) стороны деятельности тесно связаны и образуют единую деятельность человека. С одной стороны, выполнение любого предметного действия обеспечивается определенной совокупностью психических качеств и свойств. С другой стороны, выполнение той или иной деятельности, достижение результата приводит к изменениям в психологической структуре деятельности учащегося, развивает его способности, формирует личность.

Любая деятельность обеспечивается не одним, а целой совокупностью психических качеств, относящихся к различным сферам психики. В условиях реальной деятельности эти качества функционируют не изолированно, а образуют сложные взаимосвязи. Иными словами, любая деятельность, в том числе и учебная, имеет в своей основе определенную структуру индивидуальных субъектных и личностных качеств, которые образуют психологическую структуру деятельности.

Психологическая структура учебной деятельности на всех этапах ее генезиса включает следующие функциональные блоки:

- мотивы учения;
- цель учения (учебные задачи);
- представления о содержании учебной деятельности и способах выполнения учебных действий и решения учебных задач;
- информационная основа учебной деятельности;
- управление (планирование, контроль и оценка) деятельности и принятие решений.

К началу систематического обучения в школе нормально развивающийся ребенок уже владеет некоторыми элементарными формами учебной деятельности, графической деятельности, чтения, письма и счета. В силу необязательности и вариативности дошкольного образования психологические основы освоенных начинающими школьниками видов деятельности по своим качественным и количественным параметрам очень разнообразны и часто не соответствуют нормативно-одобренному способу деятельности. Освоение нормативно-одобренного (обобщенного, закрепленного в учебных программах и методических разработках) способа чтения, письма и счета обеспечивает оптимальные условия для формирования адекватной этим видам деятельности психологической структуры индивидуальных качеств как необходимой основы для последующего обучения.

Таким образом, успешность деятельности определяется тем, какие психические качества составляют ее внутреннюю структуру. Поэтому при обучении необходимо обращать внимание не только на особенности выполнения внешнего действия и качество достигнутого ребенком результата, важно развивать психологическую структуру учебно-важных качеств, адекватную данному действию и деятельности в целом.

А.А. Роткина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей организации и реализации проектной деятельности на уроках музыки. Исследование основано на теоретических взглядах выдающихся ученых и практическом применении на уроках музыки в общеобразовательной школе. Ключевым моментом в данном исследовании является концепция организации учебной деятельности с применением метода проекта. В статье рассмотрены шаги в этом направлении, определяется порядок выполнения работы над проектами к уроку музыки.

Ключевые слова: урок музыки, проектная деятельность, исследовательская деятельность, творчество в образовательном процессе.

В процессе музыкального развития младших школьников важным является этап накопления впечатлений, способный вызвать более или менее стойкий интерес. При этом используются активные педагогические методы, которые стимулируют процесс формирования интереса у младших школьников. Такими методами являются проектные технологии в обучении.

Привлечение проектных технологий способствует обогащению представлений детей о музыке, их творческому развитию. Как считают ведущие педагоги-музыканты (Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, В.О. Усачева, В.В. Медушевский), чтобы занятия музыкой стали постижением искусства необходима переориентация на развитие ребенка [3].

Учитывая специфику музыки и исходя из особенностей художественной деятельности, основу нашей экспериментальной работы составила проектная деятельность, когда школьники ставят в позицию исследователя, а также композитора-исполнителя-слушателя.

По характеру конечного продукта проектной деятельности, можно выделить следующие виды проектов в области изучения предмета «Музыка»:

1. Ролевые проекты, например, инсценировка детских песен, разыгрывание фрагментов биографии композиторов и т. д.

2. Информативно-исследовательские проекты, например, «Изучение биографии композитора», «Как создавалась опера», «Путешествие в мир музыкальных инструментов».

3. Сценарные проекты – сценарий внеклассного музыкального мероприятия для школы или отдельного класса.

4. Творческие проекты – музыкальные спектакли, театрализованные концерты, фестивали и т. д.

5. Практико-ориентированные проекты, например, дидактический материал по какой-либо теме, создание музыкальной игры и её описание и т. д.

Методические приемы, используемые в проектной деятельности:

1. Наглядные: музыкально-дидактические игры, презентации, иллюстрации.

2. Словесные: вводные беседы, слово учителя, доклады и сообщения, анализ музыкальных произведений.

3. Практические: музыкальная деятельность детей, игры-драматизации, инсценировки [2; 3].

Для оценки уровня интереса младших школьников мы выделили три компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Была составлена анкета для учащихся младших классов «Музыка в моей жизни» (Анкета включает 15 вопросов, из которых вопросы 1–4 позволяют выявить особенности ценностно-мотивационного компонента; вопросы 5–9 – особенности когнитивного компонента; вопросы 10–15 – особенности деятельностного компонента).

Исходя из результатов анкетирования выделены три группы младших школьников с разным уровнем интереса к классической музыке:

1. Низкий уровень. У детей не сформирован достаточный интерес к миру музыки в целом, либо является поверхностным. Музыка в их жизни выполняет развлекательно-релаксирующую функцию. У них не выражены музыкальные предпочтения, отсутствует ценностное отношение к музыке. Музыкальные знания у таких детей разрозненны, они часто смешивают музыкальные понятия и термины, музыкальный кругозор очень узок и часто находится в сфере только современной поп-музыки. Музыкальные умения и навыки практически не сформированы, на уроках музыки предпочтение отдается развлекательным видам деятельности, например, музыкальным играм. Мы считаем, что у таких детей интерес к классической музыке находится на стадии любопытства.

2. Средний уровень. Дети испытывают определенный интерес к классической музыке, однако можно отметить их пассивность в выборе музыки, либо следование общепринятым вкусам. Такие дети обладают некоторыми элементарными познаниями в музыкальной сфере, однако для того, чтобы дети могли пользоваться ими, эти знания необходимо углубить и привести в систему. Элементарные музыкальные умения и навыки сформированы только в некоторых, особо предпочитаемых видах деятельности: пении, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах, импровизации. Вместе с тем дети не выходят за рамки программных требований, задания выполняют по инициативе педагога, недостаточно самостоятельны и заинтересованы в своем изучении музыки. Творческие способности проявлены только в определенных видах деятельности. Мы полагаем, что интерес к классической музыке у этих детей находится на стадии любознательности.

3. Высокий уровень. Интерес детей к классической музыке проявляется, прежде всего, во внешкольных занятиях музыкой в различных упреждениях дополнительного образования. Музыкальные вкусы детей разнообразны, ярко выражены и подкреплены опытом восприятия лучших образцов классической и народной музыки. Учащиеся обладают развитым музыкальным кругозором, достаточно прочными и систематизированными знаниями, которые они могут использовать в практической деятельности. Музыкальные умения и навыки у некоторых из них развиты на достаточном уровне для того, чтобы использовать их в творческих заданиях, импровизациях, в самостоятельном музицировании. Таких детей отличает устойчивое желание заниматься музыкой, инициатива в получении необходимых знаний, умений и навыков, активное участие в музыкальных мероприятиях. Данную стадию развития интереса к классической музыке, урокам музыкального искусства мы охарактеризуем как стадию познавательного интереса.

Это согласуется с определением Г.И. Щукиной, которая выделяет три уровня познавательного интереса:

- низкий уровень – открытый непосредственный интерес к новым фактам, к занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, получаемой учениками на уроке;

- средний уровень – требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретенными способами. На этом уровне познавательный интерес часто связан с решением задач прикладного характера, в которых школьника интересует не столько принцип действия, сколько механизм, при помощи которого оно происходит. На этом уровне интерес уже не находится на поверхности отдельных фактов, но еще и не проникает настолько в познание, чтобы обнаружить закономерности;

- высокий уровень познавательного интереса является интерес школьника причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях. Этот уровень сопряжен с элементами исследовательской творческой деятельности, с приобретением новых и совершенствованием прежних способов учения [5].

На формирующем этапе эксперимента был реализован проект, по теме: «Мир классической музыки», состоящий из нескольких проектов.

Проект «Давай услышим море» – нацелен на развитие интереса к классической музыке через восприятие музыкальной сюиты К. Дебюсси «Море». Его реализация позволила развить у младших школьников их музыкальное воображение, слуховое восприятие. Использование разных видов деятельности способствовало расширению эмоционально-практического опыта общения ребенка с музыкой, позволило проявить индивидуальный творческий потенциал в передаче музыкального образа различными выразительными средствами.

Участниками проекта стали педагоги, учащиеся и их родители.

Вместе с детьми мы совершили виртуальное путешествие на морское побережье, где дети под фонограмму звуков морского прибоя выполняли релаксационные этюды «На берегу моря», «Море». Подготовлена мультимедийная презентация «Обитатели морских глубин». Игра «Изобрази жителя подводного царства».

Главным мероприятием проекта стало знакомство детей с сюитой К. Дебюсси «Море». Внимание учащихся привлекалось не только к художественному воплощению общего замысла композитора, но и к отдельным выразительным средствам. Активизировать детское восприятие помогали музыкально-дидактические игры, зрительные образы. Так в игре «Настроение моря» дети определяли характер музыки с помощью карточек-моделей: карточки светлых тонов обозначали тихую, спокойную музыку, карточки насыщенных мрачных тонов – тревожную, взволнованную. Чтобы проиллюстрировать различные настроения, состояния моря, дети подбирали репродукции И. Айвазовского к разным частям музыкального произведения.

Образ музыки есть образ движения, который является ассоциацией слуховых, зрительных, и пространственных представлений. Поэтому детям предлагалось по-своему передать музыкальный образ в танцевальных импровизациях. С помощью движений с воздушными шарфиками и лентами ребята рисовали картины борьбы двух стихий, моря и ветра, под полный напряженного драматизма финал пьесы «Море».

Дети пришли к выводу, что возможности выразительных средств музыкального произведения позволяют в наибольшей степени отразить всю палитру звучания моря.

Презентацией проекта на заключительном этапе стало развлечение «Морское путешествие», для которого дети вместе родителями изготовили маски с изображением различных обитателей подводного мира.

Данный проект дал возможность каждому ребенку синтезировать полученные знания в области музыки.

Проект «Экскурсия – путешествие в страну музыкальных инструментов», где группа детей готовят небольшие сообщения об инструментах и выступают в роли экскурсоводов с показом иллюстраций. Другая группа выступают в роли музыкантов и исполняют небольшую импровизацию на шумовых инструментах (дети изготавливают инструменты сами).

Перед темой «Инструменты симфонического оркестра» мы предлагали учащимся проект «Симфонический оркестр».

Краткое содержание проекта:

1. Закрепить понятия «вокальная» и «инструментальная» музыка.
2. Дать определение оркестру.
3. Обогащать знания детей о свойствах и особенностях групп симфонического оркестра.
4. Рассказать легенды о происхождении музыкальных инструментов.
5. Обогащать словарь детей музыкальными терминами.
6. Познакомить с расположением симфонического оркестра.
7. Расширять музыкальные впечатления детей.
8. Развивать эмоциональную отзывчивость на музыку.

Результаты проекта:

1. Развитие познавательного интереса у детей, расширение представлений о музыке.
2. Положительно-эмоциональное и осознанное отношение к музыкальным произведениям классической музыки.
3. Готовность воспринимать музыку, эмоционально откликаться на выраженные в ней чувства и настроения.
4. Вовлечение каждого ребенка в творческую деятельность.
5. Формирование у детей представления о разнообразии музыкальных инструментов.

Проект по творчеству Н.А. Римского-Корсакова «Величайший среди музыкантов сказочников» представлен в приложении.

В ходе работы над проектом, как правило, перерабатывается и обобщается большой информационный материал. Ребята используют материал не только из книг, но также и интернет-ресурсы. В проект вовлечены все учащиеся класса, что способствует высокому качеству знания по предмету.

Результаты изучения интереса к классической музыке позволили сделать следующие выводы:

У большинства учащихся средний уровень интереса к классической музыке, при котором дети с удовольствием соприкасаются с миром музыки, обладают определенным багажом знаний, умений и навыков, однако их интересу не хватает мотивационной силы, глубины и устойчивости, чтобы вывести детей на уровень, на котором появляется самостоятельность, инициативность в изучении музыки. Часть детей показала минимальный уровень, при котором интерес детей к музыке поверхностный, а знания, умения и навыки недостаточно прочны и систематизированы. И сравнительно небольшой процент детей демонстрирует продвинутый уровень интереса к классической музыке. Эти дети – учащиеся музыкальных школ, обладающие определенной музыкальной базой, опытом слушания и исполнения лучших музыкальных произведений.

В процессе проведения контрольного эксперимента было выявлено, что формирующий этап эксперимента повлиял на формирование интереса к классической музыке. Используя проект, где идет знакомство с историей музыки – от ее истоков до наших дней, можно повысить музыкальную культуру учащихся, а, следовательно – их интерес [4]. Динамика развития интереса к классической музыке выражалась в проявлении интереса к творчеству композиторов-классиков, в непроизвольной эмоциональной отзывчивости и положительном отношении к продуктивной деятельности в процессе эмоционального восприятия произведений классической музыки, творческой самостоятельности, определяющейся способностью нахождения причинно-следственных связей художественного образа и средств музыкальной выразительности.

Литература

1. Голешеви́ч Б.О. Музыкально-педагогическое проектирование, 2021 <https://obuchalka.org/20210506132074/muzikalno-pedagogicheskoe-proektirovaniegoleshevich-b-o-2021.htm>.
2. Даниленкова Г.Г. Педагогическое проектирование учебного процесса / Г.Г. Даниленкова // Сб. научн. ст. / Калинингр. ун-т. – 2008. – С. 25–27.
3. Игнатьева, Г. А. Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы // Психология обучения. – 2013. – № 11. – С. 20–33.
4. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова [и др.]. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – ISBN 978-5-9925-0890-1. – Текст : электронный // IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/89259.html>.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 2006.

В.А. Салькова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация. В статье актуализируется проблема совершенствования профессиональных компетенций воспитателей в сфере развития речи дошкольников, обосновывается важность данного направления методической работы. В тексте кратко раскрывается сущность методической работы в детском саду и ее возможности в совершенствовании профессиональной компетентности воспитателей в вопросах развития речи детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется описанию форм методической работы, стимулирующих развитие профессионализма педагогов (методические семинары, практикумы, консультации, изучение передового педагогического опыта».

Ключевые слова: воспитатели детского сада, профессиональные компетенции, развитие речи дошкольников, методическая работа, совершенствование профессионализма.

Одним из основных направлений деятельности педагога дошкольного учреждения является работа над языковым развитием ребенка. Подготовка к развитию речи детей – неотъемлемая часть профессиональной компетенции педагогов, обеспечивающая целенаправленное и методическое влияние на процесс овладения детьми родным языком с целью его оптимизации и развития речевой деятельности как необходимого условия социализации и успешности обучения детей.

Данный компонент профессиональной компетентности особенно важен для педагогов дошкольного образования. Эффективное речевое развитие в раннем и дошкольном возрасте чрезвычайно значимо для процесса языкового развития ребенка, поскольку дошкольный возраст – это чувствительный период для овладения родным языком, и он определяет дальнейшие достижения в интеллектуальном и речевом развитии ребенка в более позднем возрасте.

Педагоги призваны реализовать цели речевого развития детей, которые определяются следующим образом: развитие правильной, образной устной речи как средства общения и познания, приобретение навыков устного общения на основе владения родным литературным языком, подготовка к овладению языком как системой (М.М. Алексеева, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.) [4; 5].

В понимании профессиональной компетентности, основываясь на позиции В.А. Сластенина, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Г. Молчанова, Г.В. Яковлевой и др. мы рассматриваем профессиональную компетентность как способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность, регламентированную

требованиями должности, на основе базового научного образования и эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности. Она подразумевает, что педагог обладает профессионально важными установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными навыками и компетенциями.

Цель подготовки педагога в области развития речи можно определить, как достижение такого уровня профессиональной компетентности в сфере речевого развития дошкольников, который ведет к успешному решению педагогических задач [3]. Профессиональную компетентность педагогов в области речевого развития детей дошкольного возраста следует рассматривать как комплексную характеристику познавательной деятельности воспитателя в области изучения языкового развития детей. Оптимальный уровень профессиональной компетентности педагога будет решать вопросы языкового развития учащихся комплексно, эффективно и результативно, реализуя их возрастные и индивидуальные образовательные потребности в области языкового развития.

Анализ научных работ В.А. Сластенина, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Г. Молчанова, Г.В. Яковлевой и др., позволил выделить следующие компоненты профессиональной компетентности педагогов.

1. Мотивационный: профессиональная мотивированность на организацию эффективной речевой деятельности, способность педагога организовать продуктивное речевое взаимодействие детей, педагог осознает огромный потенциал лингводидактических технологий для развития речи детей; стремится совершенствовать свои научные знания и профессиональные умения.

2. Практический: способен организовать активное речевое пространство детей, владеет системой методических и технологических умений для решения речевых задач и организации эффективной речевой деятельности дошкольников, знает особенности психолого-педагогического сопровождения коммуникативной деятельности, проявляет активность, инициативность, творческий подход в организации речевой деятельности.

3. Теоретический: имеет представление о значении речевого развития детей; знает особенности, методы развития и руководства речевой деятельности дошкольников.

4. Рефлексивный: осуществляет контроль, самоконтроль и анализ собственной профессиональной деятельности и деятельности детей.

Основным условием повышения профессиональной компетентности педагогов и эффективности построения образовательной деятельности с детьми является рациональная и эффективная организация методической поддержки педагогов, которая представляет собой «комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности» [2]. Такое сопровождение педагогов осуществляется в детском саду в рамках методической работы [1].

Методическая работа в детских садах является составной частью комплексной системы непрерывного образования педагогических кадров, системы повышения их профессионального мастерства. Методическую работу в детских садах мы понимаем как целостную, научно обоснованную достижениями, передовым опытом и конкретным анализом трудностей педагогов систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на общее повышение профессиональных компетенций каждого педагога, на обогащение и развитие творческого потенциала коллектива детского сада в целом, а в конечном итоге – на достижение наилучших результатов в воспитании, образовании и развитии детей.

Методологический подход к работе по повышению компетентности педагогов должен, с одной стороны, предлагать индивидуально ориентированные стратегии, обеспечивая каждому воспитателю индивидуальный подход в соответствии с его уровнем профессиональной компетентности, а с другой стороны, выявлять, систематизировать и распространять лучший педагогический опыт.

Эффективность методической работы в профессиональном развитии педагогов проявляется, с одной стороны, через их аттестацию, а с другой - через продуктивность методической деятельности (описание обобщенного опыта работы, методические разработки и рекомендации, пособия и оборудование для учебного процесса и т. д.).

Практика свидетельствует, что зачастую методическая работа, порой, имеет случайный характер, характеризуется бессистемностью, слабостью связей между основными направлениями повышения квалификации работников детских садов, отсутствием в планах методической работы ряда необходимых блоков содержания, самых острых и актуальных проблем развития речи детей. Иногда не учитываются их интересы воспитателей в рассматриваемом направлении работы, не отслеживаются трудности.

Методическая работа, проводимая в детских садах по повышению компетентности педагогов в области развития речи детей, должна быть направлена на ознакомление педагогов с современными методиками развития речи детей, результатами педагогической науки и практики в этой области; выявление, изучение и распространение передового педагогического опыта; подготовку методического обеспечения для реализации развития речи детей.

Большую роль в повышении профессиональной компетентности воспитателей детских садов играет методический кабинет, где они могут ознакомиться с новыми методами, методиками и программами в области дошкольного воспитания и обучения и т. д. Основная роль работы с преподавателями, конечно же, заключается в повышении их квалификации через специально разработанные формы методической работы, каждая из которых имеет свои особенности[1]. В качестве примера приведем наиболее эффективные формы методической работы.

В целях эффективной работы по совершенствованию профессиональных компетенций воспитателей по речевому развитию дошкольников важным является информационное обеспечение его деятельности (консультации, участие в работе семинаров, практикумов, мастер-классах). Кратко остановимся на данном аспекте методической работы в детском саду.

Методические семинары являются эффективным способом повышения компетентности педагогов. Рекомендуется проводить в детских садах такие методические мероприятия, как семинары «Совместная образовательная деятельность с детьми по образовательной области Развитие речи», семинар «Актуальные вопросы развития речи у детей дошкольного возраста», «Речь педагогов как основа развития речи детей». Необходимым условием должно быть активное участие всех педагогов в процессе деятельности через выполнение заданий, что позволяет каждому развивать свои педагогические навыки, педагогическое мышление и коммуникативные способности. Этот подход выстраивает методическую работу старшего воспитателя на принципах научности, активного обучения, вариативности и согласованности. Логика таких семинаров обычно определяется следующей структурой: от общих концептуальных вопросов исходного развития ребенка – к особенностям интегрированного подхода, к развитию речи в разных видах продуктивной деятельности. В конце семинара рекомендуется проводить выставки игр и пособий, подготовленных педагогами по данной теме.

Методологические консультации (групповые, малые группы, индивидуальные). Тематика консультаций в основном определяется требованиями воспитателей, выявленными трудностями и методическими недостатками в их работе. Помимо консультаций, проводимых старшим воспитателем, рекомендуются консультации других специалистов: психологов, логопедов и пр.

Одной из форм совершенствования профессионализма воспитателей является изучение передового опыта педагогов, что позволяет педагогам расширить свои профессиональные знания, соотнести свои умения с деятельностью и результатами коллег. Интересной формой представления фрагментов передового опыта может стать «Ярмарка новационных идей».

Безусловно, большая роль в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов отводится самообразованию, которое рассматривается нами как: форма непрерывного образования, в которой осуществляется активная профессиональная познавательная деятельность, развивается творческий потенциал личности педагога.

Таким образом, мы считаем, что эффективно организованная система методической работы в области развития речи детей является важным звеном в непрерывном профессиональном образовании педагогов, цель которого – организовать его с максимальной пользой для каждого воспитателя в соответствии с его запросами, целенаправленно используя методические возможности ДОУ. Эффективность методической работы определяется тем, в какой мере она обеспечивает высокие конечные результаты – знания, умения и навыки детей, уровень их развития речи.

Литература

1. Галкина И. А, Галеева Е.В. Методическое сопровождение профессиональной компетентности педагога по вопросам речевого развития дошкольников в условиях ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-soprovozhdenie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-po-voprosam-rechevogo-razvitiya-doshkolnikov-v-usloviyah-fgos> (дата обращения: 1.04.2022).

2. Макарова В.Н. Педагогические умения в области речевого развития детей дошкольного возраста и условия их формирования у будущих воспитателей // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 94–99.

3. Притчина Л.Р. Повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам развития речи дошкольников. – [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-v-voprosah-razvitiya-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 1.04.2022).

4. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.

5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001. – 240 с.

Л.А. Ситникова, А.О. Артемова

ПРИЧИНЫ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена одному из наиболее актуальных вопросов использования заимствованных слов в современном русском языке – лексическим заимствованиям, их причинам и способам ассимиляции в языке. Приводятся примеры ассимиляции современных англицизмов, их закрепление на произносительном, лексическом и грамматических уровнях. Анализируются основные причины современных лексических заимствований.

Ключевые слова: заимствования, лексические заимствования, ассимиляция, внешние и внутриязыковые причины заимствований, усвоение заимствованного слова.

Заимствования присутствуют в любом языке. С точки зрения значения современные заимствования можно разделить на следующие основные группы: техническая лексика; компьютерная лексика и интернет-понятия; экономические понятия; общественно-политическая лексика: инаугурация, импичмент и др.; спортивная лексика; названия профессий; лексика массовой культуры и шоу-бизнеса: байопик (фильм-биография) и др.

Особенную важность вопросу нашего исследования придает растущий поток иноязычной лексики в русском языке, причем число известных языков-доноров все увеличивается. В последнее время можно заметить такую тенденцию: в основном заимствуются слова из американского варианта английского языка, что создаёт определенную моду для использования в речи английских заимствований.

Прежде всего, стоит определить значение понятия «заимствование». Нами были изучены различные определения данного термина в учебных пособиях и научных статьях. Приведем некоторые из них. Так, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дается следующее определение: «элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесенный из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой. Обычно заимствуются слова и реже синтаксические и фразеологические обороты» [2, с. 158]. Данное определение акцентирует внимание на основных причинах иностранных заимствований. Главным фактором появления в языке иноязычной лексики считается тесная связь языка с политическими, экономическими и социально-культурными изменениями в мире. Говоря о причинах заимствования, исследователи выделяют две группы: внешние (их называют также неязыковые) и внутренние (собственно лингвистические).

К внешним причинам относят:

- заимствование слова вместе с предметом или понятием: компьютер, смокинг (заимствовано вместе с предметом гардероба; черный пиджак с открытой грудью и длинными, обшитыми шелком лацканами), таймер (заимствовано вместе с предметом – прибором, автоматически устанавливающим время начала и конца какого-нибудь процесса, действия или отдельных их этапов), боулинг (заимствовано вместе с игрой);

- стремление к использованию международной терминологии: ввоз – импорт, вывоз – экспорт;

- экстралингвистические причины, среди которых – стремление носителей языка использовать «модные» слова: охранника называют секьюрити, турбазу – кемпингом, вязаную кофту без воротника и застёжек – пуловером.

К внутриязыковым причинам относятся следующие:

- замена описательного наименования однословным как действие закона экономии речевых усилий, например: снайпер – меткий стрелок, отель – гостиница для автотуристов, спринт – бег на короткие дистанции и др.;

- стремление носителей языка углубить, детализировать представление о обозначаемом предмете, явлении: джем – густое варенье в отличие от жидкого с целыми ягодами [4].

В то же время Л.П. Крысин отмечает, что «представляется целесообразным называть заимствованием процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой. Под различными элементами понимаются единицы различных уровней структуры языка – фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики» [1, с. 24]. Так как между разделами лингвистики присутствует тесная связь, следовательно, тут составитель устремляет внимание на структуру заимствования иноязычного слова, т. е. анализируемый термин «заимствование» с точки зрения различных разделов лингвистики. Проанализировав различные определения термина «заимствование», мы пришли к выводу, что заимствованные слова – это иноязычные слова, которые вошли всецело в лексическую систему русского языка, при этом, приобрели со временем лексическое значение, грамматические особенности, присущие русскому языку, силлабическое оформление [1; 3].

Исторически наиболее частотны заимствования отдельных лексических единиц, несмотря на то, что в языке заимствуются и другие языковые единицы – морфемы, словосочетания, фразеологически связанные единицы. На примере лексических заимствований наиболее ярко проявляются причины появления данного явления и те процессы, которые происходят с заимствованной языковой единицей в заимствующем языке.

А.И. Смирницкий писал, что слово заимствуется «не целиком, как полное законченное, грамматически оформленное слово, а только, так сказать, как более или менее бесформенный кусок лексического материала, получающий новую оформленность лишь в системе и средствами другого языка, языка заимствовавшего» [3, с. 235].

Системное усвоение заимствованного слова идет по трем направлениям: фонетическому, морфологическому и семантическому. Силлабическое овладение слова выражается в том, что оно подчиняется законам силлабической системы русского языка: закону чередования и закону сочетания звуковых единиц. Под действием закона чередования звуковых единиц случается редукция гласных в безударном положении и оглушение звучного согласного на конце слова. Под действием закона сочетания звуковых единиц выходит ассимиляция согласных (оглушение, озвончение) и ослабление согласного перед звуком [э], графически переданным буквой е. Полностью ассимилированные заимствования нередко подстраиваются под акцентологические нормы русского языка. Так, в огромном количестве англицизмов в русском языке происходит смещение ударения с первого слога на следующие: футбол (ср. англ. fOotball), волейбол (анг. vOlleyball), хоккЕй (hOkkey) и др. В то же время в последние годы наблюдается тенденция сохранения акцентологической нормы в заимствованных словах, несмотря на то, что эти слова произносятся в четком соответствии с русскими фонетическими законами: ср. бэкграунд [быграунт], тренд [тр`энт], ньюсмейкер [н`йузмэйк`эр] и др.

Морфологическое освоение заимствованного слова происходит по-разному в зависимости от его частеречной принадлежности. У существительных оно связано, прежде всего, с родовым значением. Приспосабливаясь к русской категории рода заимствованное слово может терять иноязычные флексии, замещать их русскими. Например, слово кекс (кондитерское изделие в виде хлеба, обычно с изюмом), заимствованное из английского языка cakes (пирожные; окончание -s), приобрело на русской основе нулевое окончание.

Отдельно стоит отметить активную словообразовательную ассимиляцию заимствованных слов в разговорной речи. Большая часть заимствований используется в производстве новых слов, причем часто происходит смена частеречной принадлежности нового слова: блог – блогер – блогерка – блогерство; гугл – гуглить; копияст – копиястить; креатив – креативить; мейнстрим – мейнстримный и др.

Подводя итог вышесказанному, следует сказать, что вопросы лексических заимствований в современном русском языке носят актуальный характер на сегодняшний день. Пока существует язык, пока происходит взаимодействие культур разных стран, будет продолжаться появление новых слов в нашей лексике, в языке СМИ, газет и журналов, т. е. заимствование неизбежно. Говоря о переходе слов и словосочетаний из одной системы языка в другую, мы можем отметить такой процесс в современном русском языке, как варваризацию языка. Однако в настоящее время не представляется возможным установить, выйдут ли англицизмы из употребления, не успев закрепиться в языке, либо перестанут восприниматься как чужеродные элементы и прочно войдут в лексическую систему русского языка.

Литература

1. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 888 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. – 260 с.
4. Новикова О.О. Процесс прямого лексического заимствования из английского языка в современный русский литературный язык // Язык и культура. – Екатеринбург, 2014. – С. 55–56.
5. Словарь иностранных слов современного русского языка / сост. Т. В. Егорова. М.: Аделант, 2014. 800 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Дать возможность всем детям без исключения проявить свои творческие способности. Для этого выявляются особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста, раскрываются особенности ознакомления с окружающим миром детей младшего школьного возраста через развитие творческих способностей, опытно-поисковым путем подтверждается эффективность проектной деятельности.

Ключевые слова: модернизации образования, исследовательская деятельность, естественнонаучное образование, индивидуальные особенности.

Естественнонаучное образование является одним из компонентов подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Начальная школа является первым этапом школьного обучения, основой формирования полноценного человека, и поэтому необходимо построить обучение таким образом, чтобы оно приносило результаты и давало плоды не только в школе, но и на протяжении всей жизни.

В современном обществе начальная школа постоянно находится на этапе модернизации и обновления содержания образования. Она ставит цель – дать возможность всем детям без исключения проявить свои творческие способности, творческий потенциал. В свою очередь, личностно-ориентированное обучение – это развитие творческих способностей, при условии сохранения здоровья ребенка.

Развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста будет эффективно если: учитывать особенности развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в курсе «Окружающий мир», разработать и внедрить содержание и структуру проектной деятельности в начальной школе на уроках окружающего мира, разработать и апробировать методические рекомендации для учителей, по организации проектной деятельности в начальной школе на уроках окружающего мира, в форме наглядных пособий. Для этого надо: выявить особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста, раскрыть особенности ознакомления с окружающим миром детей младшего школьного возраста через развитие творческих способностей, опытно-поисковым путем подтвердить эффективность проектной деятельности для развития творческих способностей у младших школьников, разработать методические рекомендации для учителей по организации проектной деятельности на уроках окружающего мира.

Освоение умений исследовательской деятельности обучающихся предполагается как на уроках, так и во внеурочное время, а также при выполнении домашнего задания. На уроках при выполнении продуктивных заданий учебника, требующих творческого характера, в которых нельзя найти ответ в тексте учебника, а необходимо его самостоятельно вывести, при выполнении творческих заданий, требующих изготовления конкретной поделки, при выполнении учебных заданий, требующих от учеников умений наблюдать, измерять. Во внеурочное время – при выполнении исследований для школьных и внешкольных конкурсов исследовательских работ и проектов.

Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности учащихся и дает им возможность приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат. Вместе с тем формирует у школьников положительную мотивацию к получению знаний. Одной из особенностей организации исследовательской деятельности в начальной школе является то, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и слабые.

За время моей педагогической деятельности были выполнены работы исследовательского и проектного характера по естествознанию. Ребята неоднократно становились

победителями и призерами школьных, городских и всероссийских конкурсов: «Я – исследователь», «Шаг в будущее», «Эврика ЮНИОР» Малой академии наук учащихся Кубани, «Научно-практическая конференция Малой сельскохозяйственной академии наук учащихся Кубани».

Образовательная программа, выстроенная в соответствии с идеей исследовательского обучения, состоит из трех компонентов, а, следовательно, включает три относительно самостоятельных подпрограммы:

Тренинг	Исследовательская практика	Мониторинг
Специальные занятия по приобретению учащимися специальных знаний и развитию у них умений и навыков исследовательского поиска.	Проведение учащимися самостоятельных исследований и выполнение ими творческих проектов.	Содержание и организация мероприятий, необходимых для оценки и управления процессом решения задач исследовательского обучения: мини-курсы, конференции, защиты исследовательских работ и творческих проектов.

Для творческой личности изобретательная деятельность является жизненной потребностью. Таким образом, приобретаемые знания «не лежат мертвым грузом», а активно внедряются в учебный процесс.

Значит, естественнонаучное образование – важный и незаменимый компонент подготовки человека к самостоятельной жизни, приготовление к которой важно и нужно начинать с начальной школы.

Литература

1. Даринская Л.А. Педагогика творческого развития личности. СПб., 2007.
2. Закон РФ «Об образовании».
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М., 1998.
4. Развитие творческой одарённости детей школьного возраста // Школьный психолог. 2001. № 11.

Д.С. Стешенко, В.С. Аванесов, И.А. Стешенко

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье раскрывается понятие адаптивной физической культуры, а также различные его трактовки. Рассматривается возможность применения методик адаптивной физической культуры по отношению к детям с детским церебральным параличом. Акцентируется внимание на том, что занятия адаптивной физической культурой являются эффективным средством двигательной реабилитации детей. Подробно описывается методика проведения занятий по адаптивной физической культуре с детьми, имеющими ДЦП.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, ограниченные возможности здоровья, детский церебральный паралич, физические упражнения.

В настоящее время проблема инвалидности среди детей во всем мире носит крайне острый характер. К одной из часто встречающихся форм детской инвалидности относится заболевание детским церебральным параличом (далее – ДЦП). Для разрешения данной проблемы многие страны мира, включая Российскую Федерацию, ведут работу по организации оптимальных условий для жизнедеятельности детей с ДЦП. Так, в России принимаются нормативно-правовые акты, направленные на урегулирование проблем данного характера. Одним из основных таких законов выступает Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [1]. Кроме того,

создаются специализированные программы и проводятся мероприятия, оказывающие непосредственную помощь детям инвалидам для интеграции в социальную среду.

Был издан Приказ Министерства здравоохранения РФ от 16.06.2015 г. № 349н «Об утверждении стандарта специализированной медицинской помощи при детском церебральном параличе (фаза медицинской реабилитации)», который структурирует и устанавливает порядок и правила оказания медицинской помощи детям с ДЦП [2]. Наиважнейшим документом в работе с данной категорией детей выступает изданный в 2013 году Союзом педиатров России документ «Федеральные клинические рекомендации по оказанию помощи детям с детским церебральным параличом» [3]. В документе указывается, что наиважнейшую роль в лечении детей с ДЦП играет адаптивная физическая культура (далее – АФК).

Адаптивная физическая культура представляет собой одну из форм общей физической культуры, которая включает в себя комплекс спортивно-оздоровительных мероприятий и упражнений, ориентированных на работу по реабилитации и адаптации детей с ДЦП в современном обществе и общем укладе их самостоятельной жизнедеятельности. Основной целью адаптивной физической культуры выступает укрепление здоровья, коррекция и дальнейшее развитие двигательной и коммуникативной деятельности у детей с ДЦП, а также оказание помощи в их самореализации и социализации.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. За последние годы оно стало одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей.

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе. При этом наиболее тяжело страдают «молодые» отделы мозга – большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции. Детский церебральный паралич проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Ведущими в клинической картине детского церебрального паралича являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными припадками. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом и под действием лечения состояние ребенка, как правило, улучшается [6].

На сегодняшний день проведено большое число исследований, посвященных проблеме занятий адаптивной физической культуры детей с ДЦП. Существует многообразие позиций, рассматривающих дефиницию «адаптивная физическая культура» в контексте работы с детьми, имеющими диагноз ДЦП. Согласно Т.В. Насибуллиной и И.Д. Новиковой, адаптивная физическая культура является областью общей физической культуры. По их мнению, главная цель АФК заключается в максимально допустимом развитии жизнеспособности ребенка, у которого имеются отклонения устойчивого характера в состоянии здоровья, посредством организации оптимального режима функционирования данных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизацию для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта [7, с. 4].

Ученые-исследователи И.Н. Андреева, И.А. Покровская под понятием «адаптивная физическая культура» для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе ДЦП, понимают целенаправленный педагогический процесс, а также методику активной терапии. Исходя из этого, они считают, что физическое сопровождение должно органично сочетаться с иными коррекционными мероприятиями и приниматься во внимание при определении режима деятельности учащегося. Связано это, в первую очередь, с тем, что за последние годы значительно возрос интерес к вопросам обучения детей, имеющих ту или иную форму инвалидности, в частности, нарушения двигательного аппарата [4].

В свою очередь, ряд таких исследователей, как Л.Н. Кравцова, Е.А. Мускаева, С.В. Четчина делают акцент на том, что АФК выступает самым эффективным средством двигательной реабилитации детей, которые страдают церебральным параличом. Основными целями АФК у детей с ДЦП, с их точки зрения, выступают: расширение и развитие способности к произвольному торможению движений, снижение мышечного гипертонуса, улучшение координации движений, увеличение амплитуды движений в суставах. Для того чтобы реализовать эти цели, необходимо разрешение определенных задач АФК при ДЦП. Данные задачи предусматривают обучение детей с ДЦП бытовым навыкам, составным компонентам трудовых процессов, обучение самостоятельному обслуживанию без участия какой-либо помощи со стороны. Благодаря занятиям физической культурой у ребенка появляется возможность для приобретения новых навыков, способностей и правильных движений, координации [5, с. 3].

Стоит отметить, что методика занятия адаптивной физической культурой существенно отличается от основополагающих занятий физической культурой, что обуславливается аномальным развитием физической и психической сферы ребенка. Благодаря этим базовым факторам, которые имеют прямое отношение к медико-физиологическим и психологическим аспектам детей разных нозологических групп, типичным и специфическим нарушениям двигательной области, к специально-методическим критериям взаимодействия с этой категорией детей, к коррекционной направленности педагогического процесса, можно установить концепции для разработки и состава частных методик АФК [7, с. 13].

Методика занятий с детьми, имеющими диагноз ДЦП, опирается на такие принципы, как регулярность, систематичность и непрерывность занятий, индивидуальные физические упражнения, учитывающие общее состояние здоровья и степень заболевания занимающегося ребенка, включая его возраст, общее психическое развитие, его двигательные навыки. Также при проведении занятий для детей с ДЦП важным критерием выступает постепенное наращивание физических нагрузок.

На сегодняшний день по праву можно говорить о том, что физическое упражнение – это основное средство АФК, благодаря которому возможна реализация целенаправленного воздействия на ребенка с диагнозом детский церебральный паралич. Именно за счет физических упражнений можно решить лечебные, коррекционно-развивающие, компенсационные и профилактические, образовательные, оздоровительные, а также воспитательные задачи.

Благодаря регулярной повторяемости физических упражнений можно добиться улучшения основных показателей движений, благоприятного освоения двигательных умений, общего развития физических качеств. Вместе с тем важно отметить, что двигательной деятельности сопутствует широкий круг изменений биологических структур и функциональных задач. Физические упражнения положительно отражаются на организме человека с ограниченными возможностями вне зависимости от его возраста, главным образом на растущем организме ребенка, у которого присутствуют какие-либо нарушения в развитии.

Комплекс физических упражнений для детей с ДЦП состоит из общеразвивающих упражнений, дыхательных упражнений, а также упражнений на координацию, растягивание, проводимых в игровой форме. Повторяемость исполнения упражнений должна быть уменьшена, а период отдыха – увеличен. Между упражнениями, в паузах, рекомендуется проводить массаж (который состоит из разминания, потряхивания, поглаживания спазмированных мышц). Основные рекомендации заключаются в том, чтобы осуществлять занятия 3–4 раза в неделю по 2 раза в день. Также по окончании занятий, 2 раза в неделю следует посещать сауну (баню), делать 1–2 захода не более 3–5 мин., лежа на полке [5, с. 8].

При регулярном выполнении физических упражнений детьми с детским церебральным параличом можно достигнуть достаточно хороших результатов. Регулярные физические упражнения способствуют овладению определенными видами двигательной активности детей с ДЦП, укреплению их костно-мышечной системы, исправлению нарушения речи, а также направлены на формирование навыков ориентации в пространстве, духовному развитию (с применением дополнительных дидактических материалов, музыки и т. д.) и др. [5, с. 23–24].

Таким образом, адаптивная физическая культура играет наиважнейшую роль в лечении детей с ДЦП, поскольку она повсеместно признана самым эффективным средством, направленным на улучшение их здоровья и адаптации в современном мире.

Литература

1. Федеральный закон от 24.11.1995 (ред. от 18.07.2019) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 27.11.1995. – № 48. – ст. 4563.
2. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 16 июня 2015 г. «Об утверждении стандарта специализированной медицинской помощи при детском церебральном параличе (фаза медицинской реабилитации)» № 349н.
3. Федеральные клинические рекомендации по оказанию медицинской помощи детям с детским церебральным параличом.
4. Андреева И. Н., Покровская И. А. Адаптивная физическая культура для обучения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в сочетании с двигательными нарушениями: методические рекомендации. – СПб., 2014. – 44 с.
5. Кравцова Л. Н., Мускаева Е. А., Четчина С. В. Методические рекомендации для занятий с детьми с ДЦП в домашних условиях. – Екатеринбург, 2017. – 45 с.
6. Левченко И.Ю., Приходько О. Г., Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
7. Насибуллина Т. В., Новикова И. Д. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Методическое пособие. – Сыктывкар: Коми республиканский институт развития образования, 2016. – 61 с.

А.В. Стурова

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. Статья раскрывает важность грамотной речи в обществе, так как с помощью речи мы выражаем чувства, проявляем эмоции и переживания, показываем отношение к окружающим нас людям.

Ключевые слова: речевой этикет, культура речи, коммуникация, языковые средства, этикетные формулы, жанры речевого этикета, национальный этикет.

Речевой этикет – это совокупность признанных в данном обществе правил и традиций речевого взаимодействия в каждой конкретной коммуникативной ситуации [1].

В широком смысле слова речевой этикет характеризует практически любой успешный акт коммуникации, поэтому речевой этикет связан с так называемыми постулатами речевого общения, которые делают возможным и успешным взаимодействие участников коммуникации. Это постулаты качества (сообщение не должно быть ложным или не имеющим под собой должных оснований); количества (сообщение не должно быть слишком кратким или слишком пространным); отношения (сообщение должно быть релевантным для адресата) и способа (сообщение должно быть ясным, четким, не содержать непонятных для адресата слов и выражений). Нарушение одного или нескольких этих постулатов в той или иной степени влечет за собой коммуникативную неудачу.

Речевой этикет в узком смысле слова может быть охарактеризован как система языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения [2]. Элементы этой системы могут реализовываться на разных языковых уровнях: на уровне лексики и фразеологии: специальные слова и устойчивые выражения («Спасибо», «Пожалуйста», «Прошу прощения», «Извините» и т. д.), а также специализированные формы обращения («Товарищ», «Господин» и т. д.); использование для вежливого обращения множественного числа (в том числе местоимения «Вы»), использование вопросительных предложений вместо повелительных («Вы не скажете, который час?»).

Речевой этикет обладает рядом свойств. Во-первых, условно-знаковым характером. Например, различные этикетные формулы приветствия «Здравствуйте», а также «Привет» осуществляют не только лишь функцию определения контакта с собеседником, но и также высказывают уровень официальности общения. Во-вторых, национально-культурной спецификой. Речевой этикет несёт след культурной, общественной, а также народной сферы – принцип русского этикета определяют запрет к обращению старшему согласно возрасту, либо незнакомцу на «ты». В-третьих, стереотипностью. Этикетные формулы общения зафиксированы за некоторыми речевыми ситуациями, регулярно отражаются в них, а также принимаются носителями языка, как языковые стандарты речевого действия, надлежащие коммуникативным ожиданиям собеседника. Например, выражение соболезнования или произнесение тостов. Речевой этикет как часть традиции речевого поведения остаётся стабильным и мало подверженным изменениям на протяжении довольно длительного периода, однако бурные социальные перемены, быстрая ломка и перестройка общественных институтов могут повлечь за собой преобразования в речевом этикете. Так, речевой этикет царской России подвергся значительной демократизации, упрощению после революции.

К жанрам речевого этикета относят: контактоустанавливающие жанры (приветствие, прощание, просьба, извинение, благодарность). Их цель – поддержание контакта с собеседником, создание положительного отношения к коммуникации; социально-бытовые жанры (поздравление, тост, комплимент, соболезнование) направлены на выражение личностного отношения к какому-либо событию. Эти жанры актуализируются в особой обстановке, сопровождающей ритуальные формы социального взаимодействия (застолье, юбилей, свидание, похороны).

Каковы же особенности национального этикета в России? Характерные черты русского речевого этикета имеют возможность выразиться в последующих коммуникативных моментах:

- При общении со знакомым житель России любит концентрироваться на себе («Не поверишь, я был вчера в...», «А со мной такое приключилось!», «Я оказался в схожей ситуации. Послушай...»). Это отличает россиян от других народов;

- Людям с русской душой достаточно сложно скрывать эмоции;

- Русский человек предпочитает высказывать мнение напрямую («Я не могу с вами согласиться», «Вы вводите меня в заблуждение»), чем стараться угодить собеседнику, как, например, поступают вежливые англичане;

- Только в русской речи можно встретить обширное разнообразие фраз, означающих в принципе одно и то же. К примеру, приглашая человека в гости, русские употребляют разные выражения, отражающие национальную культуру, которые подчеркивают доброжелательность: «Добро пожаловать!», «Позвольте пригласить вас», «Чувствуйте себя как дома» и др.;

- Большой список фраз для использования во время прощания с хозяевами дома: «Хлеб да соль», «До свидания», «Всего хорошего», «Мир вашему дому». Все они наделены глубоким исходным народным смыслом, не встречающимся в остальных языках.

Особое значение в речевом этикете у русского народа имеет язык жестов. В Российской Федерации, как в европейских странах, принято при встрече пожимать руку. Но жесты, принятые и распространенные у нас, могут нести противоположный смысл, являться неприличными на территории других государств. Русский этикет позволяет мужчинам во время приветствия кого-либо не приподнимать головной убор. За границей (в Японии, например) такое поведение считается некультурным. При встрече приятеля мы можем хлопнуть его по плечу, что запрещено в Японии, где данный жест недопустим. Одобряя поступок любимого человека, утешая кого-то, русские гладят их по голове, что недопустимо по отношению к тайцам, считающим голову священной. А такой жест, как покачивание головой, характеризующий у русских слово «нет», японцы вовсе не используют и избегают вербальных слов, связанных с отрицанием чего-то.

Характерные черты русского речевого этикета очень заметны на примере телефонного этикета. Россиянин, совершая звонок кому-либо, обычно не представляется в отличие от других. Этикет не требует этого и от человека, которому звонят. Самый распространенный случай – ограничиться фразами «Алло», «Да», «Слушаю». В других странах обычно представляется и звонящий, и тот, кто берет трубку («Добрый день, извините за беспокойство...», «Здравствуйте, вы попали не на ту линию»).

Владеет национальной спецификой и система наименования. На Западе распространена двухимённая система названия людей (имя + фамилия), в России – трехимённая (присоединяется отчество).

Ошибками в русском речевом поведении считаются:

- использование неуместных выражений, сквернословие, употребление ненормативной лексики;
- нарушение ритуалов (не поздоровался, не поблагодарил, не извинился и пр.);
- присутствие в речи жаргонизмов («ваще», «чумовой», «улет» и т. д.);
- сарказм, приказной тон, грубость, невежество;
- упоминание о присутствующем человеке в третьем лице.

Таким образом, нормы речевого этикета применимы в любых ситуациях: от повседневности до обмена опытом на международных конференциях или дипломатических переговорах. Основные правила предписывают использование при разговоре спокойного тона, дружелюбного настроения, общепринятой лексики и поддержание субординации между собеседниками.

Тем не менее, можно назвать ряд проблем современного речевого этикета. Одной из основных является *падение речевой культуры общества*. Несомненно, демократизация языка привела к более свободному обращению с языковыми и моральными общепризнанными нормами коммуникации, и это сказалось, прежде всего, на уровне речевой культуры её носителей. Исследователи акцентируют внимание на том, что речь современного общества теряет нормативность, аккуратность и богатство, так как в неё стремительно попадают жаргон, сленг и грубо-просторечная лексика.

К тому же появление новых форм коммуникации, требует формирования других правил речевого взаимодействия. Активное развитие электронного общения в социальных сетях требует новых этикетных формул взаимодействия, отображающих специфику данной коммуникации. Увеличение речевой агрессии в интернете – доказательство того, что область данного общения не урегулирована, его члены ещё не владеют общепринятыми нормами взаимодействия.

Очень важной является проблема развития речевого этикета. Принципы речевого этикета усваиваются человеком под влиянием общества. Снижение социальных требований к речевому поведению неизбежно ведёт к ослаблению его роли в воспитании личности. Главную роль в воспитании примерного речевого поведения играет ближайшее речевое окружение (семья), а также социальные институты (школа, СМИ) и средства искусства, культуры (литература, театр, кинематограф).

Кроме того формирование действий глобализации национально-культурной специфики речевого этикета стирается. В отечественную речевую сферу попадают взятые этикетные формулы приветствия/прощания («хай», «гуд бай», «бай-бай»), утверждения («окей», «лол», «рофл»), иногда поздравления или пожелания пишутся на английском языке. В итоге ресурсы русского речевого этикета никак не применяются его носителями в полной мере, а неоправданные заимствования ведут к процессу хаотизации общественной жизни речи и нарушают её чистоту.

Никого из нас не должно оставлять равнодушным использование нецензурной лексики. Снижение культуры речи, повышение уровня речевой агрессии ведёт к забвению законов и правил общения, предписывающих избегать грубости и бестактности по отношению

к собеседнику. В бытовой речи, в языке СМИ появляются слова и выражения, унижающие человеческое достоинство и воспринимаемые как оскорбление. Засилье мата в повседневном общении, его проникновение в тексты песен, информационное поле телевидения и интернета противоречит традициям и правилам национального речевого этикета, категорически отвергающего сквернословие.

Общеизвестно, что проблемы культуры речи, речевого этикета отражают кризисное состояние культуры общества в целом, потому могут быть решены только при участии всех его участников и выработке стратегий, а также тактик речевого взаимодействия, основных на эталонных правилах коммуникации.

Литература

1. Аманкараева, А. А. Речевой этикет в современном русском языке // Молодой ученый. – 2015.
2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н/Д, 2010.
3. Скворцов Л. И. Культура русской речи: словарь-справочник. – М., 1995.
4. Стерин И. А. Русский речевой этикет: российская национальная библиотека. – Воронеж, 1996.
5. https://studme.org/45825/ritorika/sovremennyu_rechevoy_etiket.
6. <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-rechevogo-etiketa-v-sovremennom-obschestve/viewer>.

Е.А. Тубальцева

ПОДХОДЫ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются современные подходы к математическому развитию дошкольников. Математическое развитие в дошкольном возрасте способствует воспитанию у детей привычки полноценно, логично аргументировать происходящее в окружающем мире. Овладевая математическими знаниями, дети сравнивают, сопоставляют, делают выводы, познают математические связи и отношения. Усвоение математического содержания способствует развитию четкости, точности и логичности мысли, умения пользоваться символикой, раскрывать связи и отношения, обобщать и интерпретировать наблюдаемое.

Ключевые слова: дошкольное образование, математика, математическое развитие дошкольников, подходы к математическому развитию дошкольников.

В теории и практике дошкольного образования существуют различные подходы к организации обучения детей дошкольного возраста математике и определению его содержания. Как правило, математическое развитие понимается как процесс качественного изменения в интеллектуальной сфере личности, который происходит в результате формирования у ребенка математических представлений и понятий (В.В. Абашина), т. е. математическое развитие является результатом освоения определенной системы знаний. Сама методика обучения детей дошкольного возраста математике до недавнего времени называлась методикой формирования элементарных математических представлений, а обязательное занятие с детьми в детском саду – занятием по развитию (формированию) элементарных математических представлений [1].

Между тем знаниевая парадигма в обучении детей дошкольного возраста математике уступает место развивающей. Математическое развитие все чаще связывается с познавательным и умственным развитием ребенка, а в исследованиях последних лет оно уже понимается как «процесс развития основных свойств и качеств математического стиля мышления» (А.В. Белошистая) [2]. Меняются подходы к обучению детей математике, его цели

и содержание. Приоритетным является не формирование математических представлений и понятий, а развитие математического стиля мышления, что обеспечивает успешное усвоение ребенком математического содержания в детском саду и в школе, способствует его умственному и личностному развитию.

Математика – это не только система знаний, но и мощный инструмент познания, стимулирующий поиск и самостоятельную разработку ребенком способов и средств постижения окружающего мира.

В педагогике и психологии существуют различные взгляды на понятие «математическое развитие» ребенка.

Первый подход к математическому развитию связывается с математическим образованием, причем понятие «математическое развитие» ребенка смешивается с понятием «математическое образование». Такой взгляд характерен для многих специалистов как дошкольного, так и школьного обучения. Например, Л.А. Венгер отмечал: «целью обучения на занятиях в детском саду является усвоение ребенком определенного заданного программой круга знаний и умений. Развитие умственных способностей при этом достигается косвенным путем: в процессе усвоения знаний. Именно в этом и заключается смысл широко распространенного понятия «развивающее обучение». Развивающий эффект обучения зависит от того, какие знания сообщаются детям и какие методы обучения применяются».

Такое понимание математического развития устойчиво сохраняется в работах специалистов дошкольного образования. Например, исследователем В.В. Абашиной дается такое определение: «математическое развитие дошкольников – это процесс качественного изменения в интеллектуальной сфере личности, который происходит в результате формирования у ребенка математических представлений и понятий» [1].

Очевидно, что математическое развитие здесь рассматривается как следствие обучения математическим знаниям. В какой-то мере это, безусловно, наблюдается, но происходит далеко не всегда. Если бы данный подход к математическому развитию ребенка был бы верным, то достаточно было бы отобрать круг знаний сообщаемых ребенку, и подобрать под них соответствующий метод обучения, чтобы сделать этот процесс реально продуктивным.

Данный подход в значительной мере пытались реализовать специалисты школьного обучения при создании учебников математики для начальной школы (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Н.Я. Виленкин, А.М. Пышкало и др.), наполняя эти учебники различным содержанием: увеличивая долю арифметического материала, долю алгебраического материала, вводя элементы теории множеств, комбинаторики, алгоритмики и др. Более чем сорокалетний этап апробации этих учебников показал, что заметного влияния на уровень математического развития младших школьников эти системы не оказывают. Однако говорить об отсутствии влияния содержания обучения на развитие, как математического мышления, так и общего развития мышления ребенка неправомерно.

Второй подход к математическому развитию ребенка ассоциируется с его познавательным развитием, в рамках которого понятие «математического развития» нередко связывается с понятием «математические способности». Однако общеизвестно, что не всякое обучение математике, во-первых, стимулирует развитие этих процессов, а во-вторых – в современной психологии все-таки признается, что способности в значительной степени обусловлены задатками человека, его внутренним индивидуально-психологическим потенциалом (т. е. индивидуальными различиями, обусловленными генетическими комбинациями). В частности, в известной монографии В.А. Крутецкого отмечается, что математические способности – это индивидуально-психологические особенности человека, помогающие ему при прочих равных условиях относительно быстрее, лучше и глубже овладеть знаниями, умениями и навыками в области математике. В том же смысле трактуют понятие «способности» и известный специалист в дошкольной психологии О.М. Дьяченко, рассматривая

способности как некоторые психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности.

Анализируя эти два высказывания, можно заметить, что они носят общий характер, в целом, безусловно, верный, но не позволяющий определить содержание собственно математических способностей, а, следовательно, и провести анализ соотношения исходно-природного в них и внесенного обучением (т. е. результата реализации управляемого методического процесса). При этом определенная (и даже весьма значительная) зависимость уровня развития психических процессов ребенка от качества целенаправленного методического воздействия доказана во множестве специальных исследований.

На сегодняшний день существует целый ряд психологических и дидактических исследований показывающих, например, что хорошо развитые память и внимание не коррелируют с успешностью в математике, а вот умение выделять существенное (т. е. анализ) или самостоятельность и критичность мышления коррелируют очень значимо. Рассматривая познавательное развитие ребенка младшего возраста как необходимый элемент его математического развития, следует более точно установить взаимосвязи того или иного познавательного процесса с наиболее характерными качествами математического мышления (или их комбинациями) с целью реализации целенаправленного процесса математического развития ребенка с получением планируемых результатов.

Третий подход к математическому развитию ребенка в теории и практике дошкольного и начального обучения ассоциируется с умственным развитием, которое во многих случаях сводится к целенаправленному формированию логических приемов умственных действий и обучению ребенка оперированию формально-логическими структурами. В частности, умственное развитие такого рода поставлено во главу угла в программе «Развитие» и программе «Детство». Большая часть существующих исследований в области развития ребенка-дошкольника посвящена именно умственному (интеллектуальному) развитию. То же самое можно сказать и об исследованиях процесса развития младших школьников. В частности, в докторском исследовании Н.Б. Истоминой отмечается, что методическая концепция развивающего обучения математике в начальной школе выражает необходимость целенаправленного и непрерывного формирования у младших школьников приемов умственной деятельности: анализа и синтеза, сравнения, классификации, аналогии, обобщения в процессе усвоения математического содержания. Эти приемы в процессе присвоения их ребенком в качестве собственных приемов познания способны включать в процесс усвоения математического содержания эмоции ребенка, его чувства и волю, т. е. способны развивать личностные качества обучаемого.

Данная линия в методике математического развития ребенка дошкольного возраста будет соотноситься с преемственным процессом математического развития ребенка в начальной школе. При этом желательно соотнести указанные приемы умственной деятельности с ведущими качествами математического мышления, поскольку очевидно, что можно быть очень умным человеком, иметь высокий уровень развития приемов умственной деятельности, однако не быть математически развитым или математически талантливым.

Литература

1. Абашина В.В. Теория и технология развития математических представлений у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) / Абашина В.В. – Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2016. – 118 с. – Текст : электронный // IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/87043.html>.

2. Белошистая А. В. Развитие математического мышления ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения [Электронный ресурс]: монография / А.В. Белошистая. – Текст : электронный // Москва: ИНФРА-М, 2018. – 234 с. – Режим доступа: <https://new.znaniium.com/catalog/product/972377>.

ПРОБЛЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены существующие на данный момент трактовки термина «сопровождение», его виды, реализация профессионального сопровождения воспитателей в рамках теоретических подходов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональная деятельность, воспитатели.

За последние годы в системе образования произошли существенные изменения стратегии и тактики образовательной деятельности, связанные с демократизацией и гуманизацией всего уклада жизнедеятельности образовательных учебных заведений, развитием активности, инициативы и творчества. В достижении качественного образования воспитанников – большую роль играет профессионализм педагогических кадров.

Сегодня отмечается спрос на квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного воспитателя, способного воспитывать ребенка в современном, динамично меняющемся мире. Совершенствование профессионального роста педагога достигается за счет непрерывного и систематического повышения его профессионального уровня, при этом задачей первостепенной важности является развитие профессионального самосознания педагога, а на этой основе – определение путей и средств его профессионального саморазвития.

В исследованиях А.В. Батаршева, И.В. Васютенковой, Е.А. Захаровой утверждается, что профессиональное развитие неотделимо от личностного, так как в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, способствующий творческой самореализации педагога.

Характер взаимоотношений, стиль педагогического общения и взаимодействия в совместной исследовательской деятельности выступают определяющими факторами личностно-профессионального саморазвития воспитателей.

Профессионально-личностный рост педагога проявляется, когда педагог включается в инновационные образовательные процессы, поскольку они ориентированы на качественное изменение системы образования, ее оптимизацию, требуют от педагога гибкого реагирования на меняющиеся потребности и запросы, принятие решений, выбора разнообразных способов профессиональной деятельности.

Однако неготовность выйти за рамки устоявшейся деятельности, к творческой интерпретации знаний, приемов и технологий является для воспитателей достаточно сложной задачей. И если личностный компонент у них достаточно развит, то вызывают беспокойство ситуации, когда значительная часть педагогов затрудняются перевести знания в область практического применения, актуализировать их в нужный момент.

Современные молодые педагоги с одной стороны и более опытные с другой нуждаются в оказании практической помощи в вопросах совершенствования теоретических знаний и повышения педагогического мастерства, изучения, обобщения и внедрения в практику передового педагогического опыта, овладение новыми формами, методами и приемами обучения и воспитания детей. Другими словами, воспитателям детских садов необходимо профессиональное сопровождение, которое позволяет это опыт повышать.

Актуальность: что такое «сопровождение» как вид деятельности и как эта сопроводительная деятельность направлена на педагогов детского сада.

Целью исследования является систематизировать определения данного понятия, выявить содержание, сущность и проблему сопровождения профессиональной деятельности воспитателей в организации дошкольного образования.

Ведущий подход: в данной статье, автор рассматривает явление сопровождения в образовании с точки зрения отечественных ученых (М.Р. Битяновой, Л.Н. Бережновой и В.И. Богословского, Е.И. Казаковой, А.П. Тряпициной, Л.В. Темновой, Э.М. Александровской, Н.Г. Осуховой, С.А. Белоусовой, Л.М. Митиной, Г.Н. Серикова).

Исследуя данный вопрос, была рассмотрена психолого-педагогическая составляющая сопровождения и структурно-содержательная модель педагогического сопровождения. Автор высказывает, что педагогическое сопровождение профессиональной деятельности воспитателей можно рассматривать как систему комплексной работы и описывает эффективность педагогического сопровождения.

Понятие сопровождения очень часто используется в научной литературе, однако на сегодняшний день исследователи не пришли к единому мнению относительно определения и сущности сопровождения. Актуальность сопровождения в образовании обусловлена широкой общественной и научной востребованностью.

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [2].

По утверждению Л.Н. Бережновой и В.И. Богословского, сопровождение – это специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъекта к взаимодействию, где человек получает квалифицированную помощь в формировании ориентационного поля профессионального развития и психолого-педагогическую поддержку [3].

По мнению Е.И. Казаковой, А.П. Тряпициной, сопровождение – это деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения проблем жизненного выбора [7].

По определению Л.В. Темновой, Э.М. Александровской, Н.Г. Осуховой сопровождение – это целостный непрерывный процесс изучения, анализа, развития и коррекции познавательных, мотивационных, эмоционально-волевых процессов и личности педагога, попадающего в поле деятельности субъектов сопровождения [9].

С.А. Белоусова, Л.М. Митина, Г.Н. Сериков рассматривают сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание всевозможных путей при необходимости – помощь и поддержка.

Эти позиции сходятся в том, что сопровождение – это вид взаимодействия, при котором субъект учится самостоятельно преодолевать трудности, ответственно относиться к своей профессии, делать правильный жизненный выбор, путем создания ему благоприятных условий и оказания своевременной помощи и поддержки личности.

Педагогическое сопровождение профессиональной деятельности воспитателей в организации дошкольного образования рассматривается как динамично развивающийся процесс взаимодействия воспитателя и старшего воспитателя, обеспечивающий поэтапный переход воспитателей на более высокий уровень профессионального мастерства по индивидуально выбранной траектории и получении необходимой помощи старшего воспитателя и специалистов детского сада.

Психолого-педагогическую составляющую сопровождения составляют разнообразные виды взаимодействия: сопереживание, понимание, содействие, сотрудничество, сотворчество, а разумно построенная образовательно-профессиональная среда в дошкольной организации предстает как среда самотворчества воспитателей, старшего воспитателя и специалистов детского сада [9].

Нам импонирует структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессиональной деятельности воспитателей дошкольного образования, которая включает в себя целевой, теоретико-методологический, содержательный, результативно-оценочный компоненты и основана на личностно-ориентированном, компетентностном, деятельностном и рефлексивном подходах.

Результаты и обсуждение. Комплекс педагогических условий организации педагогического сопровождения профессиональной деятельности воспитателей обеспечивает эффективное функционирование разработанной структурно-содержательной модели и включает:

- определение индивидуальной траектории профессиональной деятельности воспитателей;
- включение воспитателей в профессиональную деятельность через личностно-ориентированный подход;
- оказание дозированной помощи воспитателям при возникающих затруднениях в процессе профессиональной деятельности.

Сопровождение профессиональной деятельности воспитателей также носит полифункциональный характер, так как на разных этапах их профессиональной деятельности предполагается тонкое инструментальное обеспечение, ориентация на конкретные проблемы воспитания, реализация помощи педагогу на основе гибких процедур и технологий. Это способствует профессиональному самоопределению воспитателя, его личностно-профессиональному развитию, а также разрешению его проблем в образовательном процессе.

Педагогическое сопровождение профессиональной деятельности воспитателей можно рассматривать как систему комплексной работы:

- помощь, поддержка и содействие;
- организованная деятельность, направленная на достижение целей;
- старший воспитатель выступает в качестве консультанта, наставника, помощника.

Цель этой комплексной работы – помочь воспитателю научиться делать осознанный выбор на всех этапах деятельности.

Эффективность педагогического сопровождения профессиональной деятельности воспитателя обеспечивается совместными и индивидуально ориентированными формами взаимодействия: круглые столы, конкурсы, тренинги, драмматерапия, консультации, семинары-практикумы, деловые игры, портфолио, мастер-классы, самопрезентация опыта, веб-квесты и др. Их комбинирование, применение активных методов взаимодействия, таких как дискуссии, проблемно-аналитические, интерактивные и другие, обеспечивают целеполагающую, творческую, рефлексивную деятельность педагогов в унитарном профессионально-методическом пространстве образовательного учреждения. Коллективные и индивидуально ориентированные методы взаимодействия способствуют в наибольшей степени учитывать образовательные потребности, личностные способности, индивидуальный опыт конкретного педагога, позволяют развивать его субъектность, потребность в самоактуализации.

Педагогическое сопровождение реализуется в рамках теоретических подходов:

- личностно-ориентированный подход – основа педагогического сопровождения, предполагающий гармонизацию отношений между участниками процесса педагогического сопровождения, восприятия старшим воспитателем каждого воспитателя как личности, готовой к профессиональному развитию и самореализации, мотивирование воспитателей к повышению уровней их профессиональной деятельности с учетом склонностей, способностей и особенностей личности каждого воспитателя. Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность;
- деятельностный подход, требующий целенаправленного формирования у воспитателей в процессе профессиональной деятельности – активности, ответственности, результата продуктивной деятельности;
- компетентностный подход, выступающий в качестве практико-ориентированной основы формирования профессиональных компетенций у воспитателей, позволяющих им квалифицированно действовать в различных ситуациях, возникающих при выполнении их профессиональной деятельности;

- рефлексивный подход, способствующий формированию у воспитателей способности к самоанализу, повышению их активности при выявлении трудностей, определению причин их возникновения и поиску путей их устранения в процессе профессиональной деятельности.

В детском саду можно встретиться с различными видами сопровождения: педагогическое, методическое, информационное, тьюторское, консультационное и др.

Педагогическое сопровождение развития личности отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик. Данный метод предполагает взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, осуществляемое в процессах актуализации и диагностики существа проблемы, информационного поиска возможного пути решения проблемы, консультаций на этапе выбора пути, конструирования плана действий и первичной реализации плана. Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении.

Методическое сопровождение рассматривается как оперативное и перспективное реагирование на запросы и потребности, организация непрерывного педагогического образования и общекультурного развития педагогов, работы методических объединений в части методической составляющей. Данный вид сопровождения рассматривается как комплексный метод методической работы, состоящий из диагностики существа возникших профессиональных педагогических проблем; информирования о путях их решения и помощи на этапе реализации. Его основной задачей является системное проектирование, дающее основания для развития всех субъектов системы образования.

Информационное сопровождение – это обеспечение для педагогов доступа к информации, хранящихся в базах данных, базах знаний, в компьютерных архивах, справочниках и энциклопедиях, в том числе доступа к электронной информации, средствам Интернет в соответствии с их профессиональными потребностями. Информационное сопровождение образовательного процесса (ИСОП) представляет собой социально, педагогически и технически организованное взаимодействие субъектов как составная часть информационно-педагогической деятельности.

Консультационное сопровождение – это особый тип взаимодействия андрагогов-консультантов и консультируемых педагогов в условиях непрерывного образования, направленный на открытие новых смыслов, способов и средств профессиональной деятельности и становление субъекта собственной деятельности в профессиогенезе. В соответствии с этим концептуальная идея построения консультационного сопровождения состоит в проектировании деятельностного пространства профессионального развития и саморазвития, в котором деятельностные нормы определяются как общие принципы решения того или иного типа задач.

В качестве механизма профессионального развития педагогов в системе дистанционного повышения квалификации выступает технология тьюторского сопровождения, предполагающая организацию целенаправленного взаимодействия тьюторов и обучающихся педагогов на основе последовательной смены видов деятельности от проектирования дидактического комплекса дистанционного обучения до построения индивидуальных образовательных маршрутов и получения эффекта профессионального развития педагога.

Вывод. В соответствии с темой данной научно-исследовательской работы, наиболее целесообразным является интерпретировать педагогическое сопровождение, опираясь на существующие концепции данного понятия. Таким образом, можно утверждать, что проблема педагогического сопровождения профессиональной деятельности воспитателей требует наполнения разработанной модели педагогического сопровождения, выявления комплекса эффективных педагогических условий и разработки критериальной оценки результативности педагогического сопровождения.

Литература

1. Архипова, А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Архипова. – СПб., 2005. – 187 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с. (Практическая психология в образовании)... [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001.htm#p1>] (дата обращения 20.03.2022).
3. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики. – СПб., 2000. – 142 с.
4. Горшенина, Я. Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.Л. Горшенина. – Омск, 2007. – 26 с.
5. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Непомнящая Н. А. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 1–8. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46370.htm> (дата обращения 22.03.2022).
6. Захарова М.А., Мезинов В.Н., Нехороших Н.А. Актуализация проблемы профессионально-личностного развития педагога // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-1. – С. 127–131; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38081> (дата обращения 23.03.2022).
7. Казакова Е.И. Методическое пособие для преподавателей / Е.И. Казакова. – М.: НФПК, ООО «Миралл», 2005. – 248 с.
8. Качалова, Л. П. Технология формирования педагогической рефлексии будущего учителя / Л.П. Качалова. – Шадринск, ШГПИ, 2010. – 178 с.
9. Осухова, Н. Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. ПрофорIENTATION и психологическая поддержка – новые возможности занятости / Н.Г. Осухова. – М. : Красная площадь, 1996. – 317 с.
10. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.]: Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой: [науч. ред. Н.Б. Крылова]. – М.: Академия, 2006.

А.В. Украинская

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И МЕССЕНДЖЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме художественно-эстетического развития дошкольников. Рассмотрены особенности вовлечения родителей дошкольников в образовательный процесс в онлайн режиме посредством социальных сетей и мессенджеров для качественного образования дошкольников.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, художественно-эстетическое развитие, социальные сети, мессенджеры.

Мы живем в современном мире, одним из элементов которого является переход от очного общения и взаимодействия, к общению виртуальному, с использованием различных мобильных приложений и социальных сетей. В связи с увеличивающимся темпом жизни и высокой занятостью, время, которое родители могут уделять общению с педагогом и взаимодействию с детским садом сокращается. Поэтому важная для развития ребенка и преодоления сложностей в его воспитании информация может теряться. Данную проблему можно и нужно решать с помощью использования и грамотного наполнения информационно-коммуникативного пространства, а именно – привлекать виртуальные информационные площадки. Уже на первоначальных этапах использования социальных сетей и мессенджеров заметны результаты педагогического просвещения родителей в вопросах художественно-эстетического развития.

Современное общество определяет то, насколько заметно вырос интерес к вопросам художественно-эстетического развития подрастающего поколения. Об этом свидетельствуют исследования многих авторов в области педагогики, искусствоведения и психологии (Э.Б. Абдуллин, Е.И. Артамонова, Т.И. Бакланова, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Б.Т. Лихачев, Г.П. Новикова, А.И. Савенков, Н.П. Сакулина) [2; 3; 5].

Сегодня педагогическая практика в лице педагогов ДОО как никогда нуждается в знаниях, современных подходах, новых способах педагогической поддержки и организации образования родителей в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи [6, с. 128].

Все мы наблюдаем, что интерес родителей к статьям и брошюрам, размещенным в информационных уголках, с каждым годом ослабевает. Однако сами родители постоянно обращаются с запросом о проведении консультаций или подготовке информации по различным вопросам, связанным с воспитанием и развитием своих детей.

Чтобы разрешить это противоречие необходимо привлекать виртуальные информационные площадки, такие как мобильные мессенджеры (Viber, WhatsApp, Skype, Telegram) и социальные сети (ВКонтакте, Одноклассники, Facebook, Мой круг).

Данная форма работы предполагает от ребенка наличие мотивации к получению новых знаний. Здесь огромную роль играют взрослые – педагогу необходимо создать определенные условия, предложить материал в интересной и доступной форме, чтобы родители, показав его, смогли заинтересовать ребенка в получении знаний и выполнении задания.

Поэтому перед педагогами основной целью является вовлечение родителей дошкольников в образовательный процесс в онлайн режиме, для качественного образования дошкольников. Очень важно наладить каналы коммуникации с родителями, позволить ему получать необходимые знания, чтобы стать проводником знаний малышу. Для этого нужно учесть, что доступность материала должна быть простой, но ёмкой.

Какие инструкции необходимо подобрать для родителей:

1. Информирование без раздражений.
2. Вся информация в одном месте.
3. Чёткая структура информации.
4. Возможность поделиться результатом.

Педагогическое просвещение родителей осуществляется через организацию систематической социокультурной и психолого-педагогической помощи в социализации детей. При этом работа с родителями строится на следующих принципах: *личностная ориентация; социальное партнёрство; социальное творчество; доброжелательный стиль общения; индивидуальный подход; сотрудничество, а не наставничество* [1, с. 128].

Чтобы активизировать родителей на сотрудничество в период сложившейся ситуации в стране и обеспечить психологическое и педагогическое развитие ребёнка в семье.

Данная форма работы позволяет предложить родителям вопросы для размышления, разместить рекомендации от специалистов и педагогов, актуальную информацию, задания для детей и т. д. В течение всего времени педагог сумеет заинтересовать родителей и детей интересующей их информацией. Результатом станет просвещение родителей в вопросах художественно-эстетического развития дошкольников [4, с. 177].

В процессе реализации цели планируется решить следующие педагогические задачи:

- повысить педагогическую грамотность родителей в вопросах художественно-эстетического воспитания дошкольников;
- вовлечь родителей в процесс художественно-эстетического развития собственного ребенка;
- сформировать позитивные, доверительные взаимоотношения между детским садом и семьей;
- создать условия для диалога, обмена опытом, мнениями;
- гармонизировать детско-родительские отношения.

Наличие группы в социальной сети позволяет популяризировать деятельность педагога, информировать большое количество посетителей об интересных событиях, обсуждать достижения детей. Чтобы создать такую группу, необходимо провести опрос среди родителей и выяснить, какой социальной сетью пользуется большинство из них.

В социальной сети родители могут общаться в любое время, когда им удобно, обсуждать детали предстоящего мероприятия и делиться впечатлениями о прошедших праздниках и досугах. Здесь можно провести опрос среди родителей и оперативно собрать информацию, разместить ссылки на методическую литературу, фото- и видеоматериалы [7].

Мессенджеры – программы, с помощью которых пользователи обмениваются быстрыми сообщениями (Viber, WhatsApp, Skype, Telegram). Их используют и педагоги, и родители. Однако радость от того, что теперь можно «поймать» постоянно занятого родителя, быстро сменяется на раздражение, когда родители начинают писать педагогам круглосуточно. Чтобы этого не произошло, пользуйтесь мессенджерами правильно.

Мессенджеры позволяют быстро обмениваться информацией, передавать текстовые сообщения, звуковые сигналы, изображения, видео. С их помощью можно отправить фото с фрагментами занятия родителям. Используйте мессенджеры для личной переписки и отдельно создайте чат группы. Это позволит общаться со всеми родителями и обеспечить приватность для решения личных обращений [8].

В родительской группе социальной сети наиболее уместно:

- размещение фотографий детей с занятий по художественно-эстетическому развитию, видеозаписи мероприятий с детьми продолжительностью не более 5–7 минут;
- публикация результатов творческой деятельности детей (поделки, презентации, проекты);
- публикации статей, рекомендаций родителям на тему художественно-эстетического развития, в том числе ссылки на литературу, на интересные сайты или платформы для детей, ссылки на виртуальные музеи, на информацию о каких-то художниках или выставках, ссылки на детские конкурсы и др.;
- размещение фотографий, вызывающих позитивные эмоции или вдохновение;
- создавать опросы, публиковать статистику, результаты исследований на данную тематику;
- позволять родителям размещать свои посты на страницах группы, не нарушая установленные правила общения и тематики.

Блоги и странички приобретают большую популярность среди педагогов. Здесь можно разместить информацию о своей профессиональной деятельности и достижениях, а также рекомендации для родителей.

Материалы, которые педагог размещает на своей страничке или в блоге, демонстрируют родителям его профессиональные интересы, знания и навыки. Это повышает авторитет педагога, формирует уважение и доверие к нему.

В блоге можно размещать видео консультации для родителей, которые пропустили собрание.

На личном сайте или страничке блога уместно публиковать:

- собственные статьи и методические разработки;
- мультимедийные презентации не более 10 слайдов на тему художественно-эстетического воспитания;
- небольшие интересные видеоролики до 10 минут;
- результаты участия в различных образовательных мероприятиях, конкурсах;
- рекомендации книг, видеороликов на YouTube на тему художественно-эстетического воспитания детей;
- текстовые файлы в тематических разделах;
- ссылки на сайты или социальные сети при обновлении на них информации.

Таким образом, педагогическое просвещение родителей через интернет-ресурсы положительно влияет на художественно-эстетическое развитие дошкольников. Дети, чувствуя родительскую поддержку, становятся увереннее в себе, задают больше вопросов, проявляют инициативу в тех вопросах, где видят интерес и активность своих родителей. Ребенок чувствует себя ближе, роднее по отношению к воспитателю, так как видит тесное общение педагога с его родителями, эмоциональный подъем, желание быть в центре любой деятельности.

Литература

1. Агавелян М.Г. Взаимодействия педагогов ДООУ с родителями. М.: ТЦ «Сфера», 2009. 128 с.
2. Антонова, А. В. Интегративные процессы в художественной культуре и воспитания / А. В. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 6. – С. 50–54.
3. Белая К. Ю., Третьяков П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. К. Ю. Белая, П. И. Третьяков. – М.: Творческий центр «Сфера». – 2007. – 232 с.
4. Бутырина Н.М. Технология новых форм взаимодействия ДООУ с семьей: учеб.-метод. пособие / Н.М. Бутырина, С.Ю. Боруха, Т.Ю. Гущина и др. Белгород: Белгор. гос. ун-т, 2004. 177 с.
5. Гайнутдинова Ю. А. Интеграция образовательных областей «Музыка» и «Художественное творчество» через применение информационно-коммуникационных технологий / Ю. А. Гайнутдинова // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. – С. 34-36. – URL: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm>.
6. Давыдова О.И., Майер А.А., Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. СПб.: Издательство «Детство-Пресс», 2013. 128 с.
7. Лобанок Т.С. Нетрадиционные формы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. – М.: «Белый Ветер», 2011.
8. Стребкова И. В. Сетевое взаимодействие в педагогических сообществах. – Балаково. 2011.

И.В. Хроян

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. С каждым днем появляются новые технические средства с огромными обучающими ресурсами, которые увеличивают возможности учебного процесса. Неотъемлемым компонентом образовательного процесса становятся новые технические, информационные, полиграфические, аудио и визуальные средства. Они вносят в образовательный процесс специфику в виде нераздельности методов и средств. Благодаря этому качеству можно говорить (в совокупности) о своеобразных педагогических технологиях, основанных на использовании современных информационно-компьютерных средств.

Ключевые слова: интерактивная доска, компьютерные технологии, информационные технологии обучения.

С течением времени компьютеры стали все шире использоваться в образовании, в связи с этим появился термин «новая информационная технология обучения». Вообще любую педагогическую технологию можно назвать информационной технологией, так как в основе технологического процесса обучения лежит информация и ее движение (преобразование). Для технологий обучения, использующих компьютер более точным термином, является термин – компьютерная технология.

Академик А.П. Ершов внес значительный вклад в теорию и практику компьютеризации российского образования, команда ученых под его руководством вели работу по методическому и программному обеспечению компьютерного всеобуча.

На начальном этапе разработки компьютерных технологий обучения упор делался на принципы и приемы программированного обучения Д. Брунера, Б. Скиннера, П. Ланда, Н.Ф. Талызиной.

Уже давно для организации современного урока наряду с меловой доской учителя используют проекторы, телевизоры, видеомэагнитофоны, DVD проигрыватели и другие технические средства. Этот богатый арсенал в настоящее время пополнился еще одним высокотехнологичным устройством – интерактивной доской.

Интерактивная доска – уникальное учебное оборудование, представляющее собой сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. В отличие от обычного мультимедийного проектора интерактивная доска позволяет не только демонстрировать слайды и видео, но и рисовать, чертить, наносить на проецируемое изображение пометки, вносить любые изменения, и сохранять их в виде компьютерных файлов.

Использование интерактивной доски предоставляет учителю новые возможности для оптимизации процесса обучения, создания содержательных и наглядных заданий, развивающих познавательную активность учащихся, структурировании урока, улучшении темпа и течения занятия.

Что дает использование ИД?

- Интенсификацию урока, т. е. повышение производительности учебного труда, комплексное проектирование и реализация целей и задач урока и оптимизация учебно-воспитательного процесса на уроках.

- Повышение интереса и мотивации к предмету у обучающихся.

- Реализацию принципа индивидуального подхода в обучении, когда оно ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика.

- Эффективность подачи материалов форме, наиболее понятной и действенной для прогресса ученика в обучении.

- Неограниченные ресурсы для создания увлекательных и эффективных уроков.

Все выше перечисленное позволяет более полноценно распределять время на уроке как при подаче, так и при закреплении учебного материала. Стоит так же отметить, что при работе с простым экраном учитель вынужден находиться рядом с компьютером, а при работе с интерактивной доской манипуляции компьютерной мыши осуществляются касанием поверхности, тем самым учитель имеет полный доступ к управлению компьютером, оставаясь около доски.

Я, начав работать с интерактивной доской, отметила положительные изменения в качестве уроков, в объеме понимаемого учениками материала.

ИД представляет различные каналы восприятия (текст, звук, графика, анимация, видео).

Преимущества использования интерактивной доски на уроке:

1. Экономия времени. Заранее подготовленные чертежи, схемы, текст позволяют экономить время урока, за счет чего повышается плотность урока.

2. Наглядность и интерактивность. Благодаря этому учащиеся активно работают на уроке. Повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала.

3. Многократное использование:

- во-первых, вся информация, появляющаяся на доске не стирается, а сохраняется;

- во-вторых, наглядные материалы и обучающие ресурсы можно хранить в электронном виде и в дальнейшем многократно использовать их. Накапливается электронный банк данных для каждого учителя.

4. Повышается уровень компьютерной компетенции учителя.

5. Школьникам просто нравится работать с интерактивной доской, учиться становится интересно и увлекательно.

Недостатки использования интерактивных досок.

1. Частое применение ИД способствует дезорганизации учащихся, дети отвлекаются от сути излагаемого материала, а лишь смотрят на яркие картинки, развлекаясь. Поэтому я определяю место и количество уроков в рабочих программах, заранее определяю тему использования доски в тематическом планировании.

2. Здовьесберегающие аспекты. Влияние светового излучения на зрение детей. Необходимость преподавателю работать у доски под ярким световым лучом от видеопроектора. Как и любое техническое средство, интерактивная доска не может использоваться весь урок и, согласно санитарно-гигиеническим нормам, с ней разрешается работать не более 20 минут. Остальное время на уроке используется по усмотрению учителя.

Дидактические и психологические трудности:

- возможность использования на уроке (лекции) только заранее подготовленной и занесённой в компьютер информации (программы) и, соответственно, невозможность в полной мере задействовать в процессе обучения свежих (порой сиюминутных) материалов; длительная подготовка материала к уроку;

- определенная сложность освоения, особенно для людей, плохо знакомых с компьютерной техникой.

Способы использования возможностей интерактивной доски учителем математики:

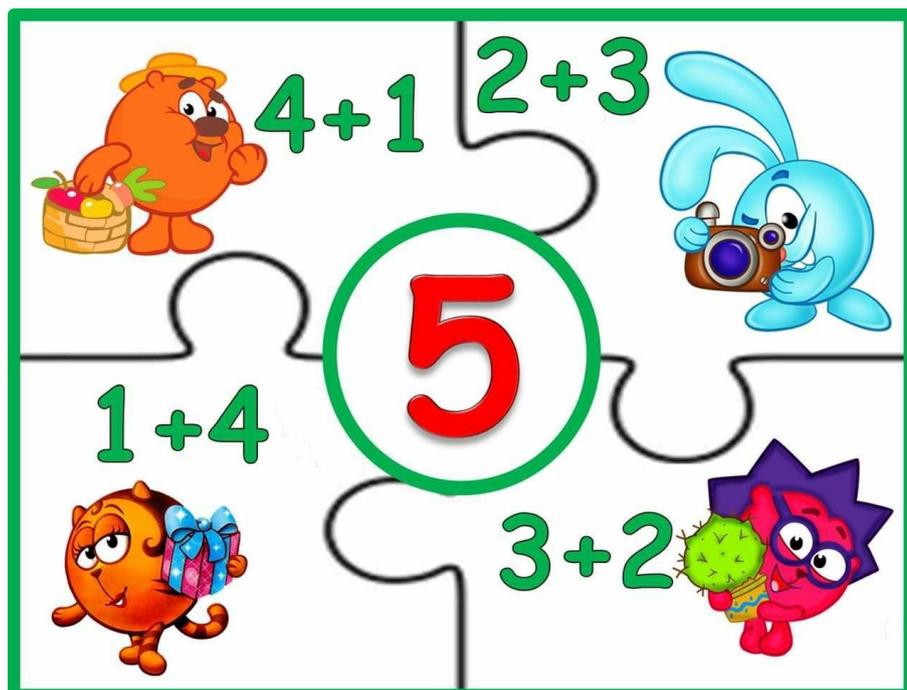
- проведение мультимедийных презентаций;
- проведение устного счета;
- постепенная подача информации;
- заполнение пропусков в текстах, формулах, примерах, задачах, уравнениях при помощи цифровых чернил маркером;
- взаимодействие с объектами, двигая буквы, цифры, слова или картинки;
- возможность вернуться к сделанным записям;
- комбинирование кадров из готовой коллекции изображений (рисунки и схемы к задачам, таблицы, графики, шаблоны линованной бумаги, подложки, символы, иллюстрации, системы координат, линейки и т. д.);
- использование сохранённого урока при повторении и закреплении материала, рефлексии (создавая, таким образом, свое методическое обеспечение).

Также для себя я выделила некоторые приемы, которые отлично подходят для проведения уроков математики в начальной школе, а именно:

1. Создание пазлов.

Игру можно использовать на уроках математики для закрепления темы «Сложение с переходом через десяток» в коллективной работе и на индивидуальных занятиях с учениками 1 классов.

Пример пазлов:

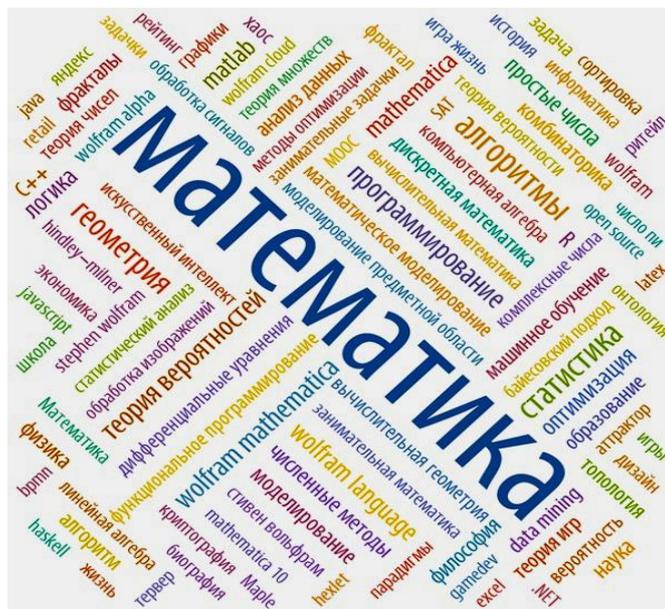


2. Составление облаков слов

Возможности использования облака слов:

1. При объяснении нового материала.
2. При повторении.
3. При закреплении.
4. При контроле.
5. При систематизации.
6. При рефлексии.

Пример облака слов:



Итак, я считаю, что применение интерактивной доски на уроках математики позволяет сделать учащихся не пассивными наблюдателями, а активными участниками работы, повышает заинтересованность ребят в изучении предмета, заставляет их подходить к работе творчески, добывать знания самостоятельно. Урок превращается в настоящий творческий процесс, осуществляются принципы развивающего обучения. Всё это позволяет мне сделать вывод, что формируются ключевые компетенции учащихся, тем самым педагогический процесс становится более результативным.

Литература

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. – М., 1994.
2. Арынгазин К.М., Дзюбина А.В. Методические рекомендации по работе с интерактивной доской и методика проведения занятий с её использованием [Электронный ресурс]: <http://www.zpu-journal.ru/e-pu/2009/2/Aryngazin&Dziubina/> (дата обращения: 10.09.2010).
3. Галишニコва Е. М. Использование интерактивной доски в процессе обучения // Учитель. – 2007. – № 4. – С. 8–10.
4. Интерактивная доска на уроке в школе // <http://interaktiveboard.ru/publ/4-1-0-13> (дата обращения: 3.09.2010).
5. Кева Т. В. Сравнительная характеристика уроков, проводимых с помощью интерактивной доски, других технических средств и классических уроков // Национальный проект «Образование». № 2, 2007.
6. Крымова Л. Н. Интерактивная доска на уроках математики // Математика в школе. № 10, 2008.
7. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов Б. А. Формирования мотивации учения. – М., 1993.
8. Математика 5–11 классы. Практикум. [Электронное издание] / под ред. Дубровского В. Н. – университет новых технологий, 2003–2006. – CD-ROM.
9. Методическая копилка учителя математики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ped-portal.ru/blog/interaktiv/2009/05/24/kak-ya-ispolzuyu-interaktivvuyu-dosku-na-svoem-uroke/> (03.09.2010).

10. Остапенко А. А. Моделирование педагогической реальности: теория и технологии. – М., 2007.
11. Селевко Г. К. Информационные технологии в школе // Информационно-компьютерные средства в школе. Ярославль, 2003.
12. Тенютина Е. Д. Интерактивные доски на уроках: преимущества, проблемы, решения // Национальный проект «Образование». № 2, 2007.
13. Юнина Е. А. Технологии качественного обучения в школе. – М., 2007.
14. Intel «Обучение для будущего» [Текст]: учеб. пособие – 8-е изд-во, исправленное и дополненное / под общ. редакцией Е. Н. Ястребцевой и Я. С. Быховского. – М. : Интернет-университет информационных технологий, 2006. – 148 с + CD.
15. Интерактивная доска на уроках математики. Группа учителей 2й математики практиков, имеющих опыт работы с интерактивной доской и учителей, желающих иметь такой опыт [Электронный ресурс]:
16. http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=70250&tmpl=com (дата обращения 10.09.10)
17. Информационная площадка по теме «Интерактивная доска [Электронный ресурс]: <http://ped-portal.ru/blog/interaktiv/> (дата обращения 11.09.2010)
18. Программы и инструкции – Электронные интерактивные доски SMART BORD – Новые технологии в образовании, новые средства интерактивного обучения [Электронный ресурс]: <http://www.smartboard.com.ua/ru/downloads/htm> (дата обращения 09.09.2010)

И.В. Цулая

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ЭКСПРЕССИВНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования фразеологизмов как средства экспрессивности русского языка. Раскрыто понятие фразеологизмов, их классификация и вопрос экспрессивности.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизмы, экспрессивность, выразительность речи, метафоричность, образность.

Мир фразеологии русского языка велик и многообразен и является одним из источников приобщения обучающихся к образцам выразительной речи изучаемого языка. Знакомясь с языком, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, так как это сокровищница образных средств любого языка, а сокровища, как известно, накапливаются веками и нередко надолго и надежно скрываются от постороннего взгляда. Фразеология – это часть культуры и быта народа, никто не может овладеть языком без знания его фразеологии, а состав фразеологии и в русском языке очень велик и продолжает пополняться за счет современных реалий.

Средствами экспрессивной выразительности фразеологизмов, прежде всего, является метафоричность и образность, ведь фразеологизм рождается в языке не для называния предметов, признаков, действий, а для образно-эмоциональной их характеристики.

Важность образности фразеологизмов заключается в том, что именно этот признак лежит в основе всех остальных выразительных качеств: эмоциональности, оценочности, экспрессивности.

Эмоциональность фразеологии – это способность фразеологизма называть предмет, явление и выражать определённое чувство говорящего или пишущего. Оценочность фразеологических единиц – это качество, производное от эмоционального значения. Со стороны оценочности фразеологизмы можно разделить на две группы: фразеологизмы с положительной оценкой и фразеологизмы с отрицательной оценкой. К первой группе относятся фразеологизмы с эмоциональностью одобрительности (кровь с молоком); почтительного уважения (сложить голову); восхищения (властитель дум). Ко второй группе относятся фразеологизмы с эмоциональностью ироничности (носить воду решетом); пренебрежительности (канцелярская крыса).

Экспрессивность – это интенсивность проявления действия или признака (чистейшей воды – самый настоящий, истинный, доподлинный) [1]. Экспрессивность, обычно, отражает человеческое мировидение и мироотражение в формах знания субъекта, его мнения, образно-ассоциативного представления и переживания.

Среди фразеологизмов, которые характеризуют умственные способности человека наиболее часто используют такое средство выражения экспрессивности, как образность. Она основана на метафорическом переносе. Некоторые образные ассоциации приводят к созданию на основе метафорического переосмысления целого ряда фразеологизмов. Например, ум часто ассоциируется с чем-то светлым, а глупость – с чем-то темным: иметь голову на плечах, светлая голова, умом не блещет; звёзд с неба не хватает, нашло просветление, осенила; его озарило, светило науки, темное царство, нашло просветление, светлая голова. На очень глупого человека часто переносят свойства огородного пугала (голова соломой набита; мешок с соломой; чучело гороховое; гороховое пугало; садовая голова; голова трухой набита) или дерева (дубинная башка; еловая голова; дуб дубом; с дубу рухнул; дубовая голова; пень берёзовый) [2].

В ниже перечисленных фразеологизмах свойства крыши дома перенесены на голову человека: крыша поехала (едет), чердак съехал, крышу снесло. Для данных примеров характерно так называемое «двойное семантическое преобразование». Для характеристики умного человека с большим жизненным опытом во фразеологии употребляются зоонимы: например, трусливый заяц, старый / хитрый лис, травленный / старый волк, стреляный / старый воробей, стреляная птица.

В русском фразеологическом фонде имеется большое количество фразеологизмов со значением «быть крайне глупым»: дурья голова, дубинная башка, пустая голова, мякинная голова, еловая голова, садовая голова, пролётная головушка, голова у ног ума не просит.

Фразеологизм «с головы до пят» означает человека со всеми его особенностям, целиком и полностью. Символическое значение слова «голова» в русской фразеологии представляет всего человека. В одних случаях характеристика человека даётся прямо – пустая голова, умная голова; в других метафорически – дубовая голова. Другое символическое значение слова голова – это ум, рассудок. Фразеологизмы потерять голову, вылететь из «головы», морочить голову, не идёт в голову, вбить в голову реализуют данное значение.

Образ обычно создаётся за счёт «двойного видения». Так мы видим перед собой высокого человек, и это реальное, но одновременно мы можем вспомнить ещё пожарную каланчу, которая раньше была самым высоким строением в городе. Совмещая эти два «видения» мы называем высокого человека пожарной каланчой, и это уже образ. Для лучшего понимания образности фразеологизмов необходимо развивать воображение. Чем больше знаний, чем богаче опыт человека, чем разнообразнее его впечатления, тем больше возможностей для комбинации образов, тем больше фразеологизмов.

Существует множество фразеологизмов со словом «рука». Это связано с тем, что ещё с древнейших времён рука была орудием труда человека, средством общения людей. Наши предки осознавали понятие «иметь» прежде всего, как то, что находится в руках. В дальнейшем это проявилось в выражениях связанных со значением «иметь», брать в свои руки, держать в руках, прибрать к рукам, не выпускать из рук и т. п. Без участия рук не обходится акт обмена, купли, продажи. Так, фразеологизм из рук в руки связан с обычаем передавать проданную скотину из рук в руки. Еще в середине 19 века одно из значений этого слова символизировала власть. Отсюда возникли фразеологизмы, дошедшие до наших дней: быть у кого-то в руках, кому-то на руку, давать волю рукам, иметь длинные руки. С помощью слова рука характеризуют человека с точки зрения трудолюбия, умения, моральных качеств: не покладая рук, сидит, сложа руки, держать себя в руках и др.

Особая группа фразеологизмов характеризует человека в определённом состоянии, в определённые моменты жизни: из рук всё валится, опускаются руки, рука не поднимается, быть связанным по рукам и ногам, руки чешутся. Довольно активно во фразеологии участвуют слова, называющие органы чувств (ухо, глаз, нос) [3].

Фразеология русского языка насчитывает более 50 фразеологизмов со словами ухо. О внимательном слушании говорят фразеологизмы: слушать своими ушами, держать ухо в остро, насторожить уши, держать ушки на макушке. Во фразеологизмах отражён образ насторожившегося животного. Об отсутствии реакции на услышанное говорит и ухом не шевелит. Уши – приёмник информации, в том числе и ложной: нашептать в уши.

Когда человек слушает невнимательно, то говорят, пропускает мимо ушей. Об отсутствии реакции на услышанное говорят: и ухом не ведёт, и ухом не шевелит. Некоторые фразеологизмы, включающие слово, имеют значение предела: влюбиться по уши. Способ наказания детей сохранился в выражениях «надрать уши». Существует много выражений, в которых слово «глаз» получило особое, фразеологически связанное значение: за красивые глаза, глаза на мокром месте, раскрыть глаза кому-то, вырасти в чьих-то глазах, для отвода глаз, положить глаз на кого-то. Довольно активно во фразеологии используется и слово нос. Примерами могут служить фразеологизмы: оставить с носом, зарубить на носу, говорить себе под нос, воротить нос от чего-то, не видеть дальше собственного носа, клевать носом, совать нос куда-то, водить за нос, с гулькин нос.

Таким образом, образность фразеологизмов зачастую основана на нереальных ситуациях и парадоксах, что позволяет усилить экспрессивный потенциал, заложенный в семантике данных единиц.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. <https://bookree.org/reader?file=754155&pg=2>.
2. Ашукин Н.С. Крылатые слова, М.: «Гос. издательство», 1960. <https://studizba.com/files/show/doc/121905-6-42467.html>.
3. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка. М., 2014 <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/6.pdf>.

С.Д. Чуб

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ПОВТОРНОГО БРАКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются виды повторных браков, а также раскрываются особенности отношений между детьми и не родными родителями.

Ключевые слова: семья, развод, повторный брак, детско-родительские отношения.

Когда-то развод был редкостью и, как правило, отрицательно воспринимался обществом, но сейчас статистика показывает, что каждый год порядка шестьсот тысяч семей прекращают брачные отношения. В наше время специалисты пишут, что распадается каждый второй брак, из которых более 80 % семей имеет ребенка (двух или более).

Самый пик разводов у людей, которые женаты впервые, приходится на возраст от 25 до 40 лет у женщин, и от 30 до 45 у мужчин. Многим из них кажется, что после расторжения брака можно будет начать всё заново. И, как правило, в дальнейшем мужчины и женщины решаются на новый семейный союз.

Количество повторных браков увеличивается с каждым годом. Доля брачующихся, которые снова вступают в брак в 2015 году составляла 30 %, а в 2019 году это цифра составляет уже 34 %. Но есть и люди, которые не охотно снова вступают в законный союз, а решают жить «гражданским браком». Поэтому в полной мере оценить статистику повторных отношений очень тяжело [5].

У семей повторного брака имеется определенная специфичность, так как в данных семьях муж или жена (а иногда и оба) уже имеют ребенка. И если при первых брачных отношениях в семье участвуют на начальном этапе только муж и жена, которые в дальнейшем

могут подготовиться к появлению ребенка, то семья повторного союза уже начинает жить с ребенком, который является не родным одному из супругов.

В.М. Целуйко выделяет четыре типа повторных брачных союзов. Рассмотрим их и разберемся в отличительных особенностях.

Первый тип это так называемый «возвратный брак» – это вид союза, когда бывшие супруги возвращаются в разрушенную семью. Основная особенность данных брачных отношений заключается в том, что супругам хорошо знакомы взгляды, привычки друг друга. Преимуществом данного союза может быть сохранением интересов детей. Но иногда уже в психологически благоприятную, но не полную, семью может вернуться супруг с неустойчивым типом личности, который отрицательно будет воздействовать на детей и жену (мужа).

Второй тип – это союз вдовца с вдовой. Основная проблема данного супружества заключается в том, что партнеры ожидают от своих новых супругов того же поведения и взгляда на мир, какое было у покойного мужа (жены). Каждый раз сравнения своего нынешнего избранника (избранницу) с бывшим. И разочаровывается, если находят отличие в поведении. В данных браках пытаются с новым супругом восстановить старые отношения, но не строить новые, что в свою очередь может обернуться кризисом в семье.

В третий тип повторных брачных отношений вступают мужчины, которые уже были в браке, и женщины, которые вступают в него впервые. Первый подвид данного типа обрывается, когда мужчина уходит от бывшей супруги к более молодой женщине. Одна из проблем новых брачных отношений, которые создаёт мужчина, связана с тем, что есть необходимость реализацией супругом роли отца для детей от предыдущего союза. Вторая – это необходимость материальной поддержки детей от предыдущего брака, что может снизить уровень жизни новой семьи.

Вторым случаем третьего типа выделим пару, в которой знакомство и ухаживание будущих супругов случилось после развода мужчины. Положительной стороной данного союза выступает отсутствие чувства вины за крах старого брака (в отличие от предыдущего подвида, где это может стать источником конфликтов и ревности). А так же возможность наладить отношения с прежней семьей в решении вопросов воспитания детей.

Как и в первом, так и во втором случае может произойти вариант развития событий, в которых основной ошибкой новой супруги будет стремлением показать, что первый брачный союз её мужа, был ошибкой и о нём нужно скорее забыть. Такие жёны очень ревниво будут относиться к тому, что муж проводит время с ребенком от первого брака, и всячески будут стараться быстрее завести общего. Им кажется, что чем меньше муж будет проявлять участие в жизни первого ребенка, тем больше тепла и внимания достанется её и их общим детям. Но это заставляет мужчину подавлять в себе отцовские чувства к первому ребенку, что может спровоцировать равнодушие и по отношению к остальным детям и нынешней супруге.

Последний тип это брачный союз с женщиной, у которой остались дети от бывшего мужа. Она может вступить в союз с мужчиной, который был в браке до неё, или с тем, для кого этот брак впервые [6].

Одной из сложных ролей для мужчины является – роль отчима. И период когда мужчина пытается освоить новую роль, не всегда проходит гладко и является одним из самых трудных моментов в новой семье. Максимально быстро успех придет тогда, когда супруг сможет понять, что ему не нужно играть роль «отца», а надо придерживаться абсолютно другой роли. Но не менее важно, чтобы и мать детей не требовала от своего нового мужа отцовской любви и ответственности в период адаптации к новой семье [4].

Выделяют два типичных случая, в которых наиболее часто встречаются ошибки женщин по отношению к взаимодействию нового супруга и ребенка.

Первый – это где женщина зачастую испытывает повышенную тревожность и мнительностью, а так же неуверенностью в себе. Она будет с первых дней семейной жизни подталкивать или настаивать, чтоб супруг принял и относился к ребенку как своему собственному,

и взял ответственность за его воспитания. К сожалению, женщина не понимает, что отчиму и ребенку просто нужно время, чтобы выстроить новые отношения и помочь им наладить контакт.

Во втором типе напротив женщина может относиться к участию в воспитательном процессе очень ревниво. Она как бы ждет, что отчим будет сразу любить пасынка или падчерицу, но не дает, ему активного участия в воспитании ребенка. Матери всё время будет казаться, что её малыша незаслуженно обижают, несправедливо ругают. Это говорит о том, что женщина хочет остаться полноправным лидером в своих новых семейных и супружеских отношениях.

Не менее сложное положение бывает и у женщины, которая выходит замуж за мужчину имеющего ребенка (или нескольких детей) от первого брака проживающих на территории отца на постоянной основе.

Основная проблема данной ситуации заключается в том, что женщине придется стать «матерью» для неродного ребенка. А также зачастую всё воспитание пасынка или падчерицы возлагается на мачеху. Мужчина, как правило, после вступления в повторный брак начинает больше времени уделять материальному благополучию семьи, тем самым оставляя свою новую супругу и ребенка самим выстраивать взаимоотношения. Роль мачехи, является одной из самых трудных, как отмечают психологи. Но если женщине удастся найти подход к неродным детям, то как бы в благодарность за их доброе отношение к ней она может попустительствовать им во всем.

Выделим определенную особенность, которой обладает повторный союз. Она заключается в том, что в семьях будут образовываться новые семейные роли, которых не было в прежних брачных отношениях. Для мужчины это роль отчима, для женщины роль мачехи, а для детей – пасынка и падчерицы. Основная проблема, это не понимание взрослыми изменений, которые произошли после вступления в повторный союз. Ожидание от новых супругов и своих детей отношения и поведения, которое соответствует ролям в первом браке (отца, матери, сына, дочери), может только привести к семейному кризису [3].

Рассмотрим отношение детей к неродным родителям в повторных браках. Многие исследования в этой области показывают, что качество детско-родительских отношений в таких союзах зависят от возраста, пола ребенка, а также истории семьи и отношением с родными родителями. Так, например лучше всего адаптируются дети раннего и дошкольного возраста, так как могут забыть неродного родителя, если тот не напоминает о себе. А с детьми старшего возраста становится сложнее, так как они помнят родного отца (мать), поддерживают с ним связь. А вот юноши и старшие подростки лучше воспринимают новость о повторном браке родителей, так как они являются более эмоционально зрелыми и показывают способность децентрироваться, а также проявить понимание [1; 2].

Если мы будем говорить про пол ребенка, то здесь мальчики лучше приспособляются, так как они могут найти в не родном отце старшего товарища и образца для подражания. Девочки наоборот хуже воспринимают повторный брак, так как имеют тесную связь с матерью, и появление отчима воспринимается ей как помеха.

Немало важную роль играет отношение детей к родителям. Как и с отцом (матерью) которые проживают отдельно, так и с тем, кто живет рядом с ним. К примеру мать может настраивать ребенка против отца, а в дальнейшем и против мачехи, чем усугубит и без того очень сложную ситуацию. Или бывший супруг руками ребенка будет пытаться расстроить новые отношения его бывшей жены.

И последний аспект – это история семьи, а точнее момент её разрушения. Почему и как происходил развод, откладывает большой отпечаток на дальнейшие отношения бывших супругов и их общих детей. Очень трудно будет происходить смена ролей в новой семье, если не были преодолены отрицательные воздействия развода и сохранилась сильная эмоциональная связь бывших членов семьи, а также не была прожита утрата, если один из родителей умер.

Таким образом, для построения гармоничных отношений в повторном браке супругом нужно осознать возможные предстоящие трудности. А так же создать благоприятный психологический климат в семье, который включает гармонию в отношениях между супругами, между детьми и родителями.

Литература

1. Андреева Т. Е. Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – С. 160–168.
2. Аргентова Т. Е., Колотилина В.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях повторного брака // Вестник КемГУ. – 2013. – № 4(56). – С. 102–105.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2007. – С. 7–10.
4. Лофас Ж. Повторный брак. Дети и родители : [Пер. с англ.] / Ж. Лофас, Д. Сова. – СПб. : Питер : Питер-Пресс, 1996. – 319 [1] с.
5. Статистика браков и разводов в Москве в 2015–2020 гг. / Е.И. Аксенова (ред.), Е.С. Зайко, В.Н. Архангельский и др. // М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ». – 2021. – 34 с.
6. Целуйко В.М. Психология современной семьи. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС». – 2004. – С. 109–112.

Е.А. Чупилина

РЕЧЕВЫЕ РАЗМИНКИ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье проанализировали значение обогащения словарного запаса посредством речевых разминок. Особое внимание было уделено эффективности использования приёма развития речи – речевая разминка.

Ключевые слова: младшие школьники, речевая разминка, разминка, словарный запас, лексика, упражнение, диалог, ребенок.

Словарный запас – это комплекс слов, которые понимает и применяет в своей речи человек. Различают два вида словарного запаса:

- активный словарный запас включает слова, которые активно применяются в устной речи и на письме;

- пассивный словарный запас – это те слова, которые человек узнаёт при чтении или на слух, но не использует их сам в устной речи и на письме. Пассивный словарный запас обычно больше активного в несколько раз.

В соответствии сведениям исследователей, ученики начальной школы пополняют пассивный лексикон ежегодно до 2 000 слов и активный – до 1 000 слов. При этом считается, что половина новых слов усваивается на уроках родного языка и чтения, остальные – на других уроках, а также при общении в семье и с друзьями, под воздействием радио, телевидения, в ходе самостоятельного чтения.

Пополнение словарного запаса учащихся (как активного, так и пассивного) является одной из главных проблем обучения в начальной школе и играет важную роль в развитии связной речи школьника.

Словарный запас младших школьников отличается от лексикона учеников старшей школы. У младшего школьника 10–11 лет – от 7 до 12 тысяч слов, а старшего – от 25 до 60 тысяч слов. Такая разница объясняется тем, что словарная система имеет множество изменчивых единиц, на запоминание которых ребенку нужно большое количество времени и опыта. Дети постепенно усваивают лексическое значение многих слов и поэтому важным в процессе обогащения словарного запаса младшего школьника это создание лексического минимума общеупотребляемых слов. В связи с этим некоторые ученые советуют брать за основу грамматико-орфографические трудности слов, другие – смысловую

значимость слов для обогащения словарного запаса учащихся. Но существует большая разница в словарном запасе детей одного и того же возраста в зависимости от социокультурной среды, в которой живёт ученик вне школы.

На основе вышесказанного, мы можем определить цели обогащения словарного запаса младших школьников:

1) количественное повышение слов и качественное усовершенствование имеющегося запаса слов;

2) обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами.

Количественное увеличение запаса слов у детей начальной школы выражается в постепенном дополнении к имеющимся словам новых слов. Качественное усовершенствование словарного запаса заключается, в первую очередь, в уточнении области использования известных детям слов и их лексического значения и, также, в замене нелитературных слов в словаре младших школьников литературными. Наконец, особую сторону количественно-качественного усовершенствования словарного запаса детей составляет работа над знакомством с неизвестными учащимся лексическими значениями уже имеющихся в их словаре многозначных слов [1, с. 44].

Чтобы научить детей грамотно, четко, красиво выражать свои мысли в устной и письменной речи, необходимо регулярно организовывать работу по обогащению словарного запаса.

Одним из средств обогащения словарного запаса младших школьников является речевые разминки – это короткие по времени (2–3 минуты) динамичные речевые упражнения. Как правило, они являются первой структурной составляющей урока. Главная цель речевой разминки заключается в том, чтобы: настроить детей на работу; воспитать определенную культуру пользования речевым аппаратом; привить у учащихся чувство ответственности и за то, что они говорят, и за то, как они произносят речь; осознание детьми диапазона собственного голоса; дети научились акцентировать внимание на исполнительской стороне собственной, а также посторонней речи [4, с. 25].

Можно выделить несколько типов речевых разминок, в связи с целью упражнений различают:

1) вопрос-ответ. Большинство младших школьников не умеют отвечать на вопросы. Это связано с неумением ребенка их формулировать и излагать в устной и письменной речи. В то же время обучение в школе предусматривает постановку вопросов учителем, а не учеником. Дети в начале затрудняются в придумывании вопросов на свободную тему. Вследствие этого на первых этапах обучения необходимо детализировать задание, педагог не должен давать его в слишком обобщенном виде;

2) игровой диалог. Упражнения этого типа можно проводить в игровой форме, учитывая возрастную потребность в игре. Например, педагог раскладывает на столе картинки с изображением разных предметов. Ученик выбирает одну из них, остальные пытаются догадаться, что изображено на его картинке. Задают вопросы, на которые ученик имеет возможность отвечать однозначно: «да» или «нет». Эта игра может научить точной постановке вопросов. Со временем у детей вырабатывается умение задавать подходящие вопросы, с помощью которых можно быстро определить задуманный предмет или объект;

3) воображаемая ситуация. Усложняются не только графические задания, но и сами учебные задачи. Эти упражнения являются переходными от диалога к монологу. Разница от предшествующего типа в том, что они ставят детей в условия представляемой в воображении ситуации и требуют от них применения фантазии и речевого творчества [6, с. 967].

Речевая разминка включает в себя несколько этапов:

1. Дыхательные упражнения. Считается, что правильное речевое дыхание – это основа речи. Данный этап решает следующие задачи: научить распознавать составляющие элементы речевого дыхания: вдох, выдох, задержка дыхания, набор воздуха; сформировать умение делать правильный вдох – носом; развить умение грамотно выдыхать; обучить «увеличивать объем легких» за счет грамотно распределенного воздуха.

2. Артикуляционные упражнения. Их задача состоит в том, чтобы «разогреть» мышцы языка, щек, губ, что гарантирует им наибольшую подвижность при говорении («вкусное варенье», «почистим зубки», «лошадка» и т. д.).

3. Показ смысловозначительной функции точного артикулирования звуков, умение слышать артикуляционные несовершенства в собственной и посторонней речи, достигать чёткого произнесения похожих по звуковому составу слов или групп слов.

4. Организация работы над произнесением различных сочетаний звуков; показ образцов четкого проговаривания скороговорок в любом темпе. Основная цель: обучить четко проговаривать каждый звук, концентрировать внимание на работу губ, положение языка, правильное дыхание. Начинать работу нужно с кратких простых текстов.

Методика проведения речевой разминки:

1) учитель на одном-двух примерах показывает, как выполняется задание (произносит все слова, в случае если это потребуются, – в соответствии с заданием и подготовки класса);

2) учащиеся все вместе, индивидуально или парами выполняют задание;

3) учитель обговаривает с детьми, как они выполнили работу.

Исходя из вышеизложенного, предлагаем выполнять следующие методические рекомендации при подготовке и проведении речевых разминок: брать во внимание психологические и педагогические особенности детей, уровень предыдущей подготовленности обучающихся; основательно подходить к подбору языкового материала для проведения речевых разминок; упражнения должны быть нацелены на расширения активного словаря учащихся новой лексикой, на формирование общего кругозора детей; важно вводить знания об устаревшей и экспрессивной лексике, с которой можно встретиться в художественных произведениях; необходимо соблюдать системность в проведении речевых разминок, со временем повышая трудность заданий: от простой загадки к шараде, от слова к фразе, от пословицы к рассказу; расширять общий круг знаний детей; упражнения должны носить развивающий характер.

Какие речевые разминки можно использовать учителю для обогащения словарного запаса младшего школьника?

Например, «Вопросы цепочкой». Требования данной разминки предоставляют возможность задавать вопросы, ответами на которые были бы короткие «да» и «нет». Младшие школьники должны так сформулировать вопрос, чтобы однокласснику нужно было дать короткий ответ.

Игра-соревнование «Кто больше задаст вопросов к «рисунку». Ведётся работа с картинками с изображением различных предметов. Педагог демонстрирует картинку с изображением животных, растений, предметов, предлагает задать разнообразные вопросы к данной иллюстрации: Кто это? Где живёт? Чем питается? и др.

Игра «Угадай». На столе разложены рисунки с изображением различных предметов. Ребёнок берёт одну иллюстрацию. Другие дети пробуют угадать, что изображено на рисунке. Попутно они задают такие вопросы, на которые ученик с рисунком имеет возможность ответить только «да» или «нет»;

Ещё можем выделить одно из важных упражнений для речевой разминки – инсценированные диалоги. Это могут быть:

Диалоги реальных лиц. Для этого можно разыграть следующие ситуации: приветствие знакомых; прощание с другом после завершения занятий; поблагодарить за помощь; познакомиться с новым одноклассником.

Телефонные диалоги. Характерной чертой этих диалогов является отсутствие визуального контакта с собеседником. В ходе этих диалогов, учащихся получают знания об общении по телефону. Это не только способствует развитию диалогической речи, но и знакомит с правилами ведения такого разговора [5, с. 801]. Предлагаем следующие темы для телефонных диалогов: узнать у одноклассника, почему его не было на уроке; поздравление с праздником; приглашение на день рождения и др. Далее ситуации для разыгрывания диалога

могут усложняться. Предлагается позвонить в соответствующую службу и: вызвать скорую помощь больному; послать по телефону телеграмму; заказать билеты в кинотеатр.

Однако я думаю, что огромный интерес младшего школьника вызовет разыгрывание диалога неодушевлённых, но в то же время оживших предметов. Например, как-то раз в рюкзаке ученика разговорились тетради по математике и русскому языку или однажды ночью школьная доска жаловалась учительскому столу. Здесь дети могут в полной мере использовать своё воображение, придумывать собственные рассказы и делиться ими с одноклассниками. Никто из детей не останется равнодушным к такой деятельности, так как младшие школьники очень любят фантазировать и делиться этим с окружающими.

Также можно отметить одни из наиболее увлекательных упражнений в речевых разминках – те, которые решают задачу ознакомления учеников с ролью различных мимических выражений, жестов, компонентов пантомимы. Такие упражнения нужно проводить, с использованием иллюстративного материала: рисунки с всевозможными выражениями лиц (удивление, радость, огорчение, восторг, страх и др.) или картинки животных (грустных, веселых, испуганных и т. д.). Это объясняется тем, что упражнения, базирующиеся на использовании опорных графических изображений, упрощают поиск ответа, однако настоятельно призывают к четкости его формулировки.

Таким образом, на основании вышесказанного, можем сделать вывод о том, что речевые разминки, которые используются на уроках, учат младших школьников задавать вопросы, отвечать на них, а также узнавать огромное количество полезной информации об окружающем мире. Через речевые разминки младшие школьники могут научиться разыгрывать маленькие сценки, участниками которых являются как реальные, так и вымышленные герои. При выполнении своей роли ребенку нужно учитывать и принимать во внимание её характерные особенности такие как: настроение, характер и поведение [4, с. 26]. А также разыгрывая эти сценки, дети принимают участие в диалоге со сверстниками и взрослыми, тем самым, в процессе общения обогащают свой активный и пассивный словарный запас.

Из этого следует то, что на всех уроках необходимо применять данный приём развития речи. И уже после пары включений речевых разминок в структуру урока учитель удостоверится в том, что они успешно решают речевые задачи и органично входят в абсолютно любую тему урока, так как гибки по своему тематическому содержанию. Динамичные и многообразные, образуя обстановку увлекательного речевого общения, они с первых минут настраивают младших школьников на рабочий манер [2, с. 173].

Литература

1. Жесткова Е. А. Развитие речи младших школьников в процессе работы с толковыми словарями // В сборнике: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор А. В. Коричко; Министерство образования и науки Российской Федерации, Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Нижневартовский государственный университет. 2014. С. 43–45.
2. Жесткова Е. А. Устаревшая лексика сказок А. С. Пушкина в системе лексической работы в начальной школе/ Е. А. Жесткова, О. К. Малышева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2.
3. Киселёва, Е. А. Речевые разминки как средство обогащения словарного запаса младших школьников / Е. А. Киселёва, Т. В. Царькова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 966-969.
4. Савова М. Р. Для чего нужна речевая разминка на уроках риторики? // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 25–28.
5. Стрижева К. Н. Формирование речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 173.
6. Филиппова Л. В. Словарная работа как средство формирования коммуникативных умений младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – № 11. 2014. С. 800–803.

ЛЕКСИКА И ФРАЗЕОЛОГИЯ КУБАНСКОГО ДИАЛЕКТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются отличительные особенности лексической и фразеологической сторон кубанских диалектов. Приводятся примеры, характеризующие отличия кубанских диалектов от русских в целом.

Ключевые слова: диалект, лексика, фразеология, кубанский, русский литературный язык.

Изучение лексико-фразеологической системы языка имеет в языкознании и лексикологии давние традиции. К данному вопросу обращались многие русские ученые, лингвисты и филологи, такие как М.М. Покровский, К.И. Демидова, М.С. Крапивина и др. Также в различные времена и периоды многие кубанские филологи проявляли интерес к данной проблеме (В.П. Абрамов, Е.Ф. Тарасенкова, Н.П. Федоренко, В.П. Чалова и др.). Интерес к предоставленной теме обуславливается тем, что территория распространения кубанских говоров недостаточно широко изучена с лингвистической стороны, прежде всего, со стороны системной организации лексики и фразеологии бытующих на ней говоров. Изучение данного вопроса необходимо с целью осмысления специфики кубанского диалекта и понимания дальнейшего его развития.

Рассмотрим различные точки зрения на определение понятия «диалект».

Согласно толковому словарю Ожегова, диалект – это местная или социальная разновидность языка [4]. В толковом словаре Ефремовой дается следующее определение: «Диалект – разновидность общенародного языка, употребляемая ограниченной группой лиц, связанных территориальной, профессиональной или социальной общностью» [2]. Толковый словарь Ушакова определяет диалект как «местное наречие, говор» [3].

Обобщая вышеизложенные определения, мы пришли к выводу о том, что под диалектом стоит понимать языковые средства общения населения определенной исторически сложившейся области. В нем отражена материальная и духовная культура этноса, его обычаи, историко-культурные традиции. Особенно важны в этом смысле лексика и фразеология говора, которые отражают этническое самосознание и самооценку населения, оценку его соседями.

Кубанские диалекты можно охарактеризовать с точки зрения их лексических особенностей. В области лексики для кубанских говоров характерны общность и вариативность. На написание и толкование слов в значительной мере влияет их морфемный состав, который отличается от соответствующих литературных аналогов. Например, в диалектах тот же корень, что и в общеупотребительных словах, но другие суффиксы и приставки: *пэрэбой* (сбой), *надголодь* (впроголодь), *заседка* (засада), *годыть* (угождать), *впиймать* (поймать), *блызнякы*, *блызняты* (близнецы).

Такие слова называются словообразовательными диалектизмами.

Особый интерес также представляет незначительная группа слов, которые образованы по той же модели, что и слова в литературном языке, но от других корней: *дивэць* (вдовец), *глядный* (видный, статный), *билувать* (свежевать), *выгадки* (выдумки).

Характерной чертой словообразовательных диалектизмов является их выразительность и колоритность. Также важной особенностью данных слов является их способность передавать понятия одним словом, что не характерно для литературного языка, где понятия выражаются словосочетаниями: *базарювать* (быть на базаре, продавать или покупать), *бовток*, *болток* (тухлое яйцо), *будэнь* (будний день), *кукурузыння* (сухие стебли кукурузы).

Таким образом, лексикология кубанских диалектов отличается от литературного языка своей краткостью, простотой, необычными корнями, а также наличием различных суффиксов и приставок.

Отметим, что важной особенностью кубанских говоров является их богатство фразеологическими единицами. Рассмотрим данное определение.

Фразеологизм – это устойчивое выражение с самостоятельным значением, близким к идиоматическому [3]. Устойчивые обороты отличаются постоянным составом, метафоричностью и эмоциональностью. Важно, что они не переводятся на другие языки, являясь национальным достоянием, так как отражают характер, мироощущение, нравы той или иной нации – то, что принято называть менталитетом. Особенностью употребления фразеологических оборотов является наибольшее их присутствие в устной речи, а значит, диалекты для них являются самой благоприятной средой.

Что касается кубанских говоров, то их фразеология также значительно отличается от фразеологии русского литературного языка: во-первых, кубанские фразеологизмы отличаются частым содержанием оборотов с диалектными и устаревшими словами, а также диалектными формами, среди которых некоторые слова и словосочетания утратили свою общеупотребительную функцию, сохраняясь только в составе фразеологизмов. Во-вторых, в составе региональной фразеологии отмечается большое количество вариантов и синонимов, которые имеют довольно узкую сферу распространения (вплоть до отдельной станицы, поселения и т. д.). В-третьих, большинство устойчивых кубанских оборотов представлены на Кубани в двух разновидностях: на основе русского языка и на основе украинского языка.

Яркий пласт кубанской фразеологии составляют экспрессивные фразеологические единицы. Установлено, что их экспрессивность создаётся за счёт семи основных средств:

- выражения о представлениях об алогичных действиях, состояниях, признаках (см., напр.: *женить молоко* (разбавлять молоко водой, чтобы иметь выгоду при продаже), *через дорогу на (в)прысдакы(и)* (об очень дальней родне) и др.);

- внутренней рифмы (см., напр.: *невестке на отместки* (назло), *попасть в рай на самый край* (просчитаться в чём-л.) и др.);

- гиперболизации или значительного преуменьшения мотивировочного признака (см., напр.: *за шапку сухарей* (очень дёшево), *бурьяны в викна заглядають* (о заросшем огороде) и др.);

- использования необычных сравнений (см., напр.: *дурный як сало без хлиба* (об очень глупом человеке), *посинеть як курячий пуп* (очень сильно замёрзнуть) и др.);

- тавтологии (см., напр.: *недогрёбки сгребать* (донашивать старую одежду с чужого плеча)», *ходором ходить* (быть весёлым, энергичным) и др.);

- созвучия рифмующихся искусственно созданных 24 звуковых комплексов, лишённых образных представлений (см., напр.: *тетимети* «деньги», *хабур-чабур* (всякая всячина) и др.);

- совмещения нескольких способов (см., напр.: *глуп по самый пуп* (об очень глупом человеке), *выменять часы на трусы* (совершить невыгодный обмен) и др.) [1].

Таким образом, кубанские диалекты в значительной степени отличаются от русских вследствие определенных характеристик, а также обладают различными свойствами, за счет которых в них создается экспрессия, присущая именно кубанским диалектам.

Делая вывод о вышеизложенном, необходимо отметить, что кубанские говоры имеют отличия от диалектов в целом. Прежде всего, данные отличия проявляются на уровне фразеологии и лексики в следующем:

- в виде использования устаревших слов и форм, утративших свое значение в общеупотребительной функции;

- в наличии разновидностей, вариантов и множества синонимов;

- в представлении их по двум языкам, среди которых отмечается русский и украинский;

- в разнообразии суффиксов, приставок и корней;

- в способности передавать понятие одним словом.

Литература

1. Борисова О. Г. Материалы к словарю кубанских говоров. – Краснодар, 2007.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М. : Русский язык, 2000.
3. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100 000 слов. – М. : Аделант, 2013.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 1997.

И.В. Шибкова

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОЧИНЕНИЮ-МИНИАТЮРЕ

Аннотация. В статье проведен анализ теоретической литературы по проблеме развития речи младших школьников при обучении сочинению-миниатюре, рассмотрено значение миниатюры как вида школьного сочинения малой формы, а также названы и описаны особенности организации работы по формированию у младших школьников умения создавать сочинение-миниатюру.

Ключевые слова: развитие речи, сочинение-миниатюра, языковая и речевая компетенция, младшие школьники.

Вопросам обучения школьников сочинению-миниатюре посвящены немногочисленные публикации известных ученых-методистов (А.Д. Дейкиной, М.Р. Львова, А.В. Поляковой и др.) и учителей-практиков (М.А. Горловой, О.Ю. Крыловой, И.Б. Мерзляковой, О.О. Харченко и др.). В работах освещаются вопросы, связанные с определением значения миниатюры как сочинения малого объема для решения задач развития связной речи младших школьников, вопросы организации процесса обучения младших школьников сочинению-миниатюре, выявлены некоторые методические условия, обеспечивающие эффективность обучения младших школьников созданию текста-миниатюры.

Исследователи единодушны в оценке значения миниатюры как вида школьного сочинения малой формы. Сочинение-миниатюра позволяет осуществлять продуктивное общение со школьниками, помогает реализовать в учебном процессе индивидуальный подход к детям, играет значительную роль в развитии творческого потенциала детей, учит передавать свои впечатления через художественный образ, позволяет развивать языковую и речевую компетенцию учащихся, представляет значительный интерес для решения вопросов развития связной речи учащихся. Кроме того, в процессе создания миниатюры реализуется потребность детей к творчеству; сочинения-миниатюры являются откликом на события личной, школьной жизни и позволяют детям высказывать свой взгляд на действительность [2; 4; 9]. По мнению М.Р. Львова, миниатюры создают «непрерывность системы самостоятельного письма учащихся, служат фоном для крупных сочинений и других творческих работ» [9], способствуют развитию наблюдательности, точности речи, ее образности и выразительности [8]. Также миниатюра как школьное сочинение малого объема не только развивает у учащихся образное видение, но и помогает постепенно овладевать богатством литературного языка [2].

В публикации М.А. Горловой отмечается, что написание мини-сочинений можно использовать для отработки у учащихся умения правильно строить предложения, использовать эпитеты, сравнения, цитаты из понравившихся произведений [3].

Методическая наука располагает описанием некоторых особенностей организации работы по формированию у младших школьников умения создавать сочинение-миниатюру. По мнению Н.В. Ладыженской, для усвоения конкретного речевого жанра необходимо изучить его модель, адекватные речевые средства, структуру, овладеть умениями продуцировать высказывание, соответствующее жанровым особенностям [6].

В публикациях ученых-методистов и учителей-практиков отмечается, что успех в работе над сочинениями малой формы (миниатюрами) обеспечивается соблюдением определенных методических условий, среди них: обеспечение мотивации создания текста-миниатюры; создание творческой атмосферы в классе; опора на речевой и социальный опыт учащихся.

Обеспечение мотивации создания текста-миниатюры В.И. Капинос видит в следующем: «...надо приблизить условия написания сочинения к естественным условиям общения, ввести учащегося в речевую ситуацию и научить его ориентироваться в ней, то есть представлять себе собеседника, условия речи и задачи общения» [5, с. 12].

А.Д. Дейкина подчеркивает, что для возникновения у школьников мотивации создания текста (желания высказаться, поделиться впечатлениями) уместно воспользоваться таким приемом, как готовые начала будущих текстов-миниатюр, которые позволяют расширить их в связное высказывание. Ученические работы будут интересными, яркими, если тематическая направленность предлагаемых зачинов будет близка учащимся [4].

М.Р. Львов утверждает, что следует предлагать детям писать о том, что они видели сами, при этом необходимо учить детей заботиться о читателе, (собеседнике), которому предстоит понять, что именно произвело впечатление, пережить чувства автора текста [8]. Тема сочинения должна отвечать следующим требованиям: представлять интерес для ребенка; помогать школьнику в раскрытии своего внутреннего мира; служить психологической разрядкой, «выплескиванию» эмоций, впечатлений; быть доступной для понимания и изложения (тема должна быть младшему школьнику «по росту»).

Вторым условием обеспечения успеха в деле обучения младших школьников сочинению-миниатюре является создание на уроке творческой атмосферы, что предполагает обеспечение возникновения положительных эмоций, устранение боязни неудач [7]. Учитель должен так подвести ученика к работе, чтобы он высказал непосредственное, истинное чувство, искренне описал свои впечатления. По нашему мнению, данное условие по содержанию чрезвычайно близко первому (учет мотивации).

В качестве эффективного приема и источника будущего высказывания могут выступать работа с содержательно-эмоциональным текстом писателя-классика (М.М. Пришвина, Е. Чарушина, К.Г. Паустовского и др.), стихотворные произведения, текст-образец учителя. Целесообразность использования при написании миниатюры на уроках русского языка стихотворных произведений объясняется также тем, что в стихотворной речи ярко проявляются художественные средства русского языка, стихотворные произведения позволяют создать непринужденную обстановку на уроке, настроить на творческую работу [4].

В публикациях методистов затрагивается вопрос о целесообразности использования традиционных приемов развития речи учащихся. А.В. Полякова подчеркивает, что на первых этапах обучения сочинению учащимся должна быть предоставлена полная свобода самовыражения, поэтому «непосредственно перед написанием сочинения не должно быть такой подготовительной работы, как составление плана, пересказ, предварительный устный рассказ по картине, орфографическая и словарная подготовка» [10, с. 8].

В качестве средства создания творческой атмосферы учитель Т.Ю. Балашова предлагает проводить работу с небольшими текстами, содержащими ряд недочетов (найти неоправданный повтор и исправить его, предложить совет по улучшению текста и др.). Кроме того, на этапе речевой подготовки Т.Ю. Балашова рекомендует осуществлять работу по обогащению словаря учащихся, для чего считает целесообразным выполнение заданий на подбор слов на определенную тему, на составление словосочетаний, выражающих отношение к описываемому предмету [1].

Третьим условием обеспечения успеха в работе над сочинением-миниатюрой является опора на речевой опыт учащихся. Учителю следует помнить, что каждый ребенок обладает определенным запасом слов и опытом объяснения их значений. Педагог должен помочь детям осознать их чувственный и интеллектуальный опыт, установить адекватные связи между опытом и речью. А.Д. Дейкина называет это сопричастностью с жизнью,

которая идет за порогом школы. В этом смысле, сочинения малой формы – это естественный отклик на события, происходящие вокруг ребенка [4].

Реализация в обучении требования опоры на опыт учащихся приводит к тому, что высказывания учащихся характеризуются большей свободой, грамотным построением. А.Д. Дейкина указывает, что при обучении детей сочинению-миниатюре необходимо использовать особые приемы, обеспечивающие опору на речевой и социальный опыт учащихся. Наиболее эффективными среди специальных приемов являются прием сотворчества, одновременная творческая работа [4].

Анализ научно-методической литературы позволил нам обнаружить, что и ученые, и опытные учителя уделяют самое серьезное внимание проблеме оценки ученических сочинений-миниатюр.

Известный методист А.В. Полякова отмечает, что разбор сочинений имеет исключительное значение. Учитель читает, дети слушают и участвуют в обсуждении. В первую очередь отмечается умение рассказать в сочинении о своем восприятии темы, избегая общеизвестных описаний. При этом условия сочинения будут отличаться своеобразием. Наиболее ценен в данной работе сам процесс работы над словом и предложением, процесс поиска, обсуждение вариантов. Но еще важнее то, что «совершенствование речи учащихся идет как непрерывный процесс коллективного познания, в который включаются живая мысль и чувства каждого ученика» [10, с. 70].

Таким образом, успех развития речи младших школьников зависит от речевой практики ребенка, степени развитости чувства языка, от окружающей образцовой речевой среды.

Литература

1. Балашова Т.Ю. Подготовка третьеклассников к сочинению–описанию животного // Начальная школа. – 1998. – № 10. – С. 70–75.
2. Бершадская Н.Р., Халимова В.З. Литературное творчество учащихся в школе. – М., 1986. – 235 с.
3. Горлова М.А. Обучение написанию сочинений // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 50–54.
4. Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты-миниатюры на уроках русского языка. – М., 2001. – 144 с.
5. Капинос В.И. и др. Развитие речи: Теория и практика обучения: 5–7 кл. / В.И. Капинос, Н.И. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М., 1991. – 342 с.
6. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Текстовые умения. Как им учить? // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 5. – С. 2–5.
7. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – Тула, 2003. – 238 с.
8. Львов М.Р. Словарь – справочник по методике русского языка. – М., 1997. – 256 с.
9. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002. – 464 с.
10. Полякова А.В. Русский язык в начальных классах: Метод, рекомендации: 1–2 кл. : Пособие для учителя / А.В. Полякова. – М., 2002. – 93 с.

Е.С. Шитова

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования информационных технологий на занятиях изобразительным искусством. Занятия изобразительным искусством способствуют реализации целей и задач эстетического воспитания и художественного образования, развитию художественно-творческой деятельности обучающихся, приобщению их к отечественной и, в том числе, к народной художественной культуре.

Ключевые слова: изобразительное искусство, информационные технологии, видео-урок, вебинар, фото-слайд, смарт-тетрадь, народное декоративно-прикладное искусство, орнамент, эскиз.

Будущее уже сегодня, сейчас в сию минуту! И новому поколению необходимо молниеносно и быстро усвоить поток информации. А как это сделать, чтоб ребенок был заинтересован и поданный материал был усвоен и дал свои плоды?

На наш взгляд, для осуществления поставленных задач и помочь педагогу вовлечь в процесс новое поколение поможет внедрение информационных технологий в образовательный процесс, создать педагогические условия, в том числе и на уроках изобразительного искусства.

Если изучить Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., от 1.03.2022), а именно главу 2. Система образования, статью 16. «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» пункт № 1, то мы увидим, что под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением, содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

В статье 17, вышеупомянутого закона, говорится о формах получения образования и формах обучения, где определено точно допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения. «Согласно новому поколению стандартов среди современных инновационных направлений развития личности обучающегося можно выделить стремление по формированию человека профессиональной культуры. В связи с этим возрастает ответственность учителя изобразительного искусства» [1, с. 127].

Исходя из вышеперечисленного, делаем вывод о том, что наша методика использования информационных технологий на занятиях изобразительным искусством, направленная на формирование восприятия обучающихся и приближения обучения к обычно-привычному методу получения информации ребенком своевременна и необходима.

Сам педагог должен быть мотивирован и идти в ногу со временем и иногда даже «прыгнуть» вперед, чтобы методы преподавания «новому поколению» были понятны, узнаваемы и желанны. Мы должны понимать конечную цель воспитания и образования подрастающего поколения. В свое время И. Кант имел в виду его конечную цель: «Воспитывать – значит воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах» (Кант И. Указ, изд., Т. 8, с. 414).

При разработке планов-конспектов уроков по изобразительному искусству мы включили в программу большое количество иллюстративного материала и видеозаписей. Всё это поможет обеспечивать занятия изобразительным искусством расширенным наглядным материалом с использованием информационных технологий с их мультимедийными возможностями.

Первое, что было внедрено, это поурочная 5–7 минутная презентация, включающая в себя текстовую информацию, иллюстрации технологических процессов и готовых работ мастеров народных художественных промыслов России. Так же, в презентации присутствует, визуализация в виде карты путешествий из города, где находится обучающийся, до места расположения мастерской художника декоративно-прикладного искусства (село, город, станция):



Уделено внимание, характеристикам орнаментальных композиций, с последовательным изучением отдельных частей композиции и цветовой палитре, с закреплением материала путем отрисовки по памяти художественных копий по мотивам направления темы данного занятия.

Второе внедрение, показ видеолекции работы мастера, с его рассказом о месте проживания, истории, народном художественном промысле и методах работы.

Третьим внедрением является применение смарт-тетради (портфолио). Что из себя представляет данная тетрадь? Это своего рода создаваемый учебник или книга учащегося. При посещении занятия каждый обучающийся получает листы данного занятия, в которых находится информация о занятии с всевозможными творческими заданиями, тестами и пустыми листами (для отрисовки эскиза). Здесь каждому предоставляется возможность самореализоваться, проявить свои способности, знания и умения. По окончании занятия педагог собирает листы и подкрепляет в папку обучаемого. Так же в папку помещаются фотографии выполненных работ подопечного и, после окончания обучения, оригинал отдается в виде готовой папки-тетради (портфолио).

Для дальнейшей реализации поставленных задач планируется внедрить вебинары, открытые творческие столы между городами России, для объединения детей, которые обучаются по одним и тем же направлениям. Творческая среда, коллективная художественно-творческая деятельность мотивирует, активизирует, делает сильнее молодое подрастающее поколение. Так же взаимодействие преподавателей между собой – это превосходная коллаборация.

Кроме этого планируется использование интерактивной доски с применением программы Paint, где подопечные в полной мере смогут раскрыть свои творческие способности, а так же устраивать тест-батлы по пройденному материалу между собой, путем разделения на группы.

Все эти методы, внедренные или еще не внедренные должны стать помощником между педагогом и учеником в реализации целей и задач эстетического воспитания и художественного образования в свете требований ФГОС.

Творческая деятельность связана с процессами восприятия и познания человека всегда находит отражение в продукте художественно-творческой деятельности, раскрывающего особенности его интеллекта и характера. Каким бы делом человек не занимался, в первую очередь познает самого себя.

Занятия изобразительным и декоративно-прикладным искусством подталкивают к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию, к познанию мира – к тому, что является потребностью любой развивающейся личности. Сердце молодого человека открыто к созданию прекрасного, но необходимо принять факт того, что по-настоящему прекрасное можно создать, только приложив невероятные усилия.

Но следует понимать, что в самом начале, когда нарабатывается базис, будет очень сложно и чтобы пройти этот шаг потребуются недюжинная внимательность, работоспособность и умение спокойно относиться к сложной рутинной работе. Именно этими свойствами способно обогатить арсенал обучающегося творческая работа с использованием информационных технологий на занятиях изобразительным искусством.

Литература

1. Буровкина, Л.А. Организация практических занятий по изобразительному искусству с использованием мультимедийных средств обучения // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса: материалы Междунар. науч.-практич. конф. Ч. 1. – М.: МГПУ, 2016. – С. 127–131.

2. Валикжанина, С.В. Развитие чувства цвета на занятиях по живописи в детской школе искусств / С.В. Валикжанина // Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса: Материалы научно-практической конференции института культуры и искусств / под ред. С.М. Низамутдиновой. – М.: УЦ Перспектива, 2018. – С. 252–258.

3. Дубровин, В.М. Особенности работы над тематической композицией в школе / В.М. Дубровин, Л.А. Буровкина // Воспитание школьников. 2018. – № 7. – С. р_06.
4. Lovtsova, I.V. Preservation of the Intangible Cultural Heritage Through the Implementation of Additional General Education Programs in the Field of Fine Arts / I.V. Lovtsova, L.A. Burovkina, A.S. Sheshko // Revista Tempos e Espaços em Educação, 14(33), 2021. e15929.
5. Рошин, С.П. Использование современных коммуникационных технологий на занятиях изобразительным искусством / С.П. Рошин, П.Н. Кандыбей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. Т. 5. – № 1(14). – С. 103–106.
6. Khairullina, E. R. The Influence of the Pedagogical Technology For Motivation development on the Value Self-Determination of Students With Ahigh Level of Creative Thinking / E. R. Khairullina, L.A. Burovkina, A.A. Oshchepkov, I.V. Lushchik, O.E. Lampsi, I.V. Romanov // REVISTA ON LINE DE POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL. 2021. T. 25. № S6. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.6.16161.

Н.С. Ярмоленко, В.Ю. Богданова

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩЕГО ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВИДОВ РАБОТ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены различные методы и приемы обучения, в зависимости от вида творческой деятельности, которые нацелены на стимулирование творческой активности младших школьников и развитие их творческих способностей на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: навык чтения, творческие способности, творческие виды работ, творческий пересказ, словесное рисование, драматизация.

Проблема формирования навыка чтения, обучения восприятию и пониманию текста – одна из самых острых и постоянных проблем школьного обучения. Уже в самом процессе чтения заложены развивающие и воспитательные функции, что способствует формированию отношения ребёнка к жизни, к людям, обогащение чувств, речи, развитие творческого воображения. Необходимо научить детей учиться, то есть развивать их познавательные и творческие силы и способности, спорить и доказывать. Таким образом, будет идти развитие совместной творческой деятельности.

Возникают противоречия: одним из них выступает противоречие между традиционными методами и приемами обучения младших школьников, и необходимостью внедрения новой, системы обучения, которая является необходимой на современном этапе развития общества, а также и между имеющимися у младших школьников знаниями, умениями и навыками, полученными на уроках и реальным уровнем творческого развития. На сегодняшний день еще и выделяется некое противоречие между необходимостью формирования знаний, умений и навыков и дефицитом учебного времени, а эта проблема особенно остро отзывается в сердцах педагогов.

Какие же требования выдвигаются на данный момент? Одним из основных требований к организации образовательного процесса младших школьников является создание условий для развития творческих способностей обучающихся. Развивать заложенную в каждом ребенке творческую активность, воспитывать у него необходимые для этого качества, значит, создавать педагогические условия, которые будут способствовать этому процессу. Эффективной организации творческой работы на уроках литературного чтения будет способствовать наиболее эффективно следующие критерии:

Изменение роли ученика. Принципиальное изменение роли ученика на уроке, согласно которой он должен стать активным участником познания, имеющим возможность выбирать, удовлетворять свои интересы и потребности, реализовывать свой потенциал. Комфортная психологическая обстановка. Создание комфортной психологической обстановки, благоприятствующей развитию способностей: поощрение и стимулирование стремления

детей к творчеству, вера в силы и возможности, безусловное принятие каждого ученика, уважение его потребностей, интересов, мнений, исключение замечаний и осуждений.

Важен благоприятный психологический климат в ученическом коллективе, когда создана атмосфера доброжелательности, заботы о каждом, доверия и требовательности. Создание внутренней мотивации учения. Необходимость внутренней мотивации учения с установкой на творчество, высокой самооценки, уверенности в своих силах. Только на их основе возможно успешное развитие творческих способностей. Тогда познавательная потребность, желание ребенка, его интерес не только к знаниям, но и к самому процессу поиска, эмоциональный подъем послужат гарантией того, что большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу. Корректная педагогическая помощь ребенку. Сочетание разнообразных форм работы.

Оптимальное сочетание фронтальных, групповых, индивидуальных форм работы на уроке в зависимости от целей выполнения творческого задания и уровня его сложности. Создание ситуации успеха. Задания творческого характера должны даваться всему классу. При их выполнении оценивается только успех. В каждом ребенке учитель должен видеть индивидуальность. Самостоятельность выполнения творческого задания. Необходимы 4 сложные, но посильные для детей творческие задания, которые стимулируют интерес к творческой деятельности и развивают соответствующие умения. Разнообразие творческих заданий, как по содержанию, формам их представленности, так и по степени сложности [6].

Этапы работы:

Первый этап – это формирование у учеников качеств, служащих предпосылками для творческой деятельности: наблюдательности, общительности, речевой и общей активности, хорошо натренированной памяти и быстроты припоминания, сообразительности, привычки анализировать и осмысливать факты. Предпосылки творческой деятельности школьников формирую на уроках литературного чтения путем использования различных языковых игр, игр на развитие творческого воображения, психологических и литературных игр. Такие задания ставят детей в активную позицию, пробуждают интерес, развивают воображение и фантазию, способствуют эмоциональной отзывчивости. Они направлены на пробуждение творческой активности, позволяет в игровой, занимательной форме многому научиться.

Второй этап – это элементы исследовательской деятельности обучающихся в познавательном процессе, а также их коллективная работа, совместное выполнение поставленных задач.

Третий этап – это самовыражение индивидуальности, личности ученика через творчество. Исполнительская деятельность может подняться до уровня искусства, до самовыражения: в драматизации сказки ученик входит в роль сказочного героя. То же можно сказать и об иллюстрировании, когда дети рисуют сюжетную картинку, отражающую момент действия в рассказе, на основе воображения и знания жизни, они вносят что-то свое, что-то от своей личности, от своего видения жизни, от своего понимания героя или события – это самовыражение. Предлагаю детям также интеллектуально-творческие задания. Подобные упражнения развивают артистизм, являясь своеобразной школой театрального и игрового искусства. Изображая явления природы, растения, животных, дети высвобождают лишнюю энергию, развивается их образное мышление и фантазия.

В зависимости от вида творческой деятельности можно выделить различные методы и приемы обучения, которые нацелены на стимулирование творческой активности младших школьников и развитие их творческих способностей на уроках литературного чтения, которые дают возможность каждому ребенку проявить себя.

Творческий пересказ наиболее насыщен простором для фантазии ребенка, для его творчества. К тому же, это хорошее упражнение для развития речи, пополнению словаря, формирование коммуникативных умений и навыков. Творческий пересказ – это трансформация текста с целью его переосмысления. На уроках литературного чтения можно использовать следующие варианты творческих пересказов:

- пересказ с изменением лица рассказчика, пересказ от лица одного из персонажей: для успешного выполнения этого задания ученик должен войти в роль персонажа, понять его характер, взглянуть на события его глазами, дать оценку герою с позиции его возраста и социального положения;

- пересказ всего текста или его части с творческими дополнениями: с вымышленными эпизодами, деталями; описаниями пейзажа, внешности людей, места действия, портрета героя, событий, выходящих за рамки текста;

- продолжение рассказа о судьбе героя; изменение последовательности событий. Дополнять текст можно сопоставлениями с фактами, аналогичными описанным, но взятыми из жизни или других источников. Творческие дополнения могут быть точными лишь в том случае, если школьники поняли содержание произведения и достоверно знают все обстоятельства, в которых протекает действие. Детей особенно привлекают дополнения, в которых предугадывается дальнейшая судьба их любимых героев. На уроках литературного чтения детям могут быть предложены следующие задания по творческому пересказу произведений:

1. Перескажите сказку от своего имени.

2. Перескажите легенду от первого лица.

3. Перескажите данную историю от имени писателя.

4. Правильно ли поступил герой произведения? Продолжите рассказ.

5. Перескажите рассказ, заменяя слово «я» словами «он», «писатель».

6. Чем бы вам хотелось дополнить рассказ? Важное значение при выполнении заданий имеет и целевая установка: ученик должен рассказывать так, чтобы поняли его мысль, представили описываемую им картину, почувствовали его отношение к высказанному.

Таким образом, творческие пересказы развивают воображение школьников, повышают интерес к художественным произведениям, способствуют формированию ораторского мастерства [1].

Словесное рисование. Словесное рисование – это способность ребенка выражать свои мысли и чувства на основе прочитанной сказки, басни, рассказа, стихотворения. У учеников начальных классов необходимо целенаправленно развивать следующие умения: воплощать в слове продукты фантазии и творчества; использовать в речи образные средства языка: сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения; устно словесно описывать предмет. На практической деятельности могут быть использованы системы заданий по словесному рисованию.

При обучении детей словесному рисованию следует придерживаться определенной последовательности:

- выделяется эпизод для словесного иллюстрирования;

- «рисуются» место, где происходит событие;

- изображаются действующие лица;

- добавляются необходимые детали;

- «разукрашивается» контурный рисунок. Дети при работе пользуются памяткой «Словесное рисование». Словесное и графическое рисование. Использование словесного и графического рисования на уроках помогают мне интереснее организовать учебную деятельность школьников и стимулировать их творческое развитие.

Детям может быть предложено выполнить задания:

- устно опишите своего любимого сказочного героя;

- создайте рисунки к сказке в последовательности ее изложения;

- проиллюстрируйте самый смешной эпизод рассказа;

- сделайте рисунки к стихотворению;

- опишите словами ваш любимый цветок, нарисуйте его;

- изобразите словами самый интересный эпизод произведения.

Драматизация. Знакомство детей с драматизацией чаще всего начинается с чтения текстов по ролям и с заданной интонацией. Например, прочти грустно, весело, равнодушно,

строго, с мольбой, с презрением, досадой, с возмущением, с насмешкой, удивленно, с интонацией страха, сожаления, торжества, таинственности, растерянности, неуверенности, раздражения, осуждения, сочувствия. Перевоплощаясь в героев художественных произведений, создавая воображаемую ситуацию, дети верят в правду вымысла. Они могут быть актерами и зрителями.

При использовании драматизации нам следует придерживаться правил:

1. Совместно с учениками ставить цели: для чего использовать этот прием обучения.
2. Соблюдаем общую последовательность работы:
 - а) восприятие материала, который предстоит драматизировать;
 - б) определение исполнительных задач, которые обуславливаются идеей авторского замысла;
 - в) выбор выразительных средств для осуществления намеченных задач;
 - г) пробная драматизация наиболее существенных или трудных для исполнения моментов;
 - д) анализ качества исполнения с точки зрения воплощения идеи литературного источника и общей выразительности;
 - е) заключительный показ;
 - ж) подведение итогов проделанной работы и оценка ее результатов.
3. Распределение ролей проводим после тщательного разбора произведения, перед завершающим этапом инсценировки.
4. Считаю необходимым воспитывать у детей отношение к драматизации как к искусству переживания, а не изображения. Использовать на практической деятельности установки: «Представь себе, что это случилось с тобой». Формы драматизаций, используемые на уроках чаще всего: костюмированные представления по известным сказкам и рассказам; музыкальные инсценировки сказок и рассказов; спектакли по собственным сценариям.

Работа с иллюстрациями. Иллюстрация – изображение, рисунок в тексте книги, поясняющий ее содержание. Рассматривание книжных иллюстраций важно при изучении литературных произведений. Оно может быть организовано перед чтением, по ходу и по окончанию чтения. При работе над художественным произведением и иллюстрацией нам во многом поможет определенно последовательная работа:

- нахождение в тексте отрывка, который соответствует иллюстрации;
- нахождение в тексте предложения-заголовка к иллюстрации;
- самостоятельный подбор подписи к иллюстрации;
- сравнение и сопоставление эпизода, изображенного в тексте и на иллюстрации;
- сравнение иллюстраций к одному произведению разных художников;
- пересказ по иллюстрации соответствующего эпизода произведения;
- составление рассказа по иллюстрации [1].

При работе над портретом героя следует задать детям вопросы:

- Какие черты характера героя отразились в портрете? Почему вы так решили?
- Как вы думаете, что чувствует изображенный здесь герой произведения? Как вы догадались?
 - Как передал художник черты характера героя?
 - Как относится художник к персонажам своей картины? Как вы это определили?

Создание диафильма [3].

Диафильм – это серия словесных или графических рисунков, содержание и порядок которых соответствуют последовательности событий в произведении, каждый рисунок снабжен титрами. Это коллективная творческая работа, в процессе выполнения которой обучающиеся сотрудничают в разных направлениях: сообща определяют кадры, подбирают подписи к ним. При создании диафильма работа должна осуществляться тоже в строгой последовательности:

- первичное знакомство с текстом;
- анализ произведения;

- вторичное чтение текста;
- анализ текста по вопросам, способствующим творческой работе по созданию диафильма: определите характер прочитанного произведения; разделите текст на части, укажите их количество, составьте диафильм к первой части; дайте характеристику этим кадрам (Какие они?); мысленно представьте картинку к каждому кадру и нарисуйте ее устно; изобразите ее графически; сделайте титры к кадрам (выберите из текста); дома графически нарисуйте кадры к диафильму, подпишите их.

На уроках ученикам предлагаю различные задания:

- Какие картинки можно нарисовать к сказке? Нарисуйте их и подпишите словами из сказки.

- Создайте к рассказу рисунки в такой последовательности, чтобы получился диафильм. К кадрам диафильма подберите слова из текста.

- Устно опишите рисунки к стихотворению. Найдите в нем строчки, которыми можно подписать ваши рисунки. Создавая диафильмы, дети упражняются в умении отбирать материал и строить рассказ, пусть и графический, в определенной композиционной форме; учатся обдумывать одновременно несколько мини-сюжетов и располагать их в соответствующей последовательности выполняя все индивидуально [7].

Устные рассказы и сказки. При сочинении рассказов и сказок у детей формируется умение выражать свои мысли правильно, точно, ясно, образно. Сочинение устных рассказов и сказок, по опорным словам, или, к примеру, словосочетаниям, по предложенному плану, серии картинок, иллюстрациям, на основе прочитанного – один из путей развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения. Ученики знакомятся с художественными произведениями, которые служат для них образцом правильной речи, а также позволяют свободно высказывать свое мнение при анализе текста, оценке поступков героя, предоставляют возможность проявлять и развивать свои творческие способности, одновременно расширяя представление об окружающем мире и совершенствуя культуру речи.

Дети, как правило, очень любят слушать сказки, но, не умеют их сочинять. Поэтому, прежде чем давать детям написать собственную сказку, в начале обучения лучше можно попробовать вначале использовать приемы, которые помогут постепенно ввести детей в роль «сказочников», а также предложить детям памятку «Я сочиняю сказку» в помощь детям [8].

Стихосложение. Система работы по развитию умения слагать стихи включает следующие виды практических заданий:

- наблюдение рифмы в стихотворном произведении;
- подбор слов, рифмующихся с предложенными словами;
- дополнение слов в неполном четверостишии;
- дополнение фраз рифмующимся словом;
- буриме.

Но нам перед началом необходимы определенные навыки для стимулирования интереса детей, в этом поможет использование заданий:

- перечитайте стихотворение, найдите рифмующиеся слова;
- игра «Придумай рифму»;
- подберите вместо многоточий слова;
- продолжите стихотворение сами.

Вся работа проводится добровольно. Важно предоставить младшему школьнику возможность для свободного творчества, но вместе с этим доказать, что первые пришедшие на ум рифмованные строчки еще не являются стихотворением. Необходимо несколько раз вдумчиво прочитать строчку и, если потребуется, переделать ее, учитывая не только рифму, но и содержание. На первых этапах работа бывает коллективной, далее – групповой или в парах [5].

Конечно, важно понимать, что далеко не у всех детей есть литературные творческие способности, умение сочинять, воображать, придумывать, но таланты каждого ребенка можно развивать. Даже не умеющий читать ребенок, пытается, повторяя небольшие стихи, загадки, скороговорки, проявить свои актерские способности. При знакомстве детей с новым произведением очень важен первый этап—этап восприятия, который сопровождается первыми эмоциями, вопросами детей, недоумением.

Перед восприятием текста можно использовать прием «творческого введения» в тему: это может быть фантазирование; Например, в процессе знакомства со стихотворением ученики могут перечислить ассоциации, которые вызывают у них от услышанного слова, и лишь после этого читать произведение. Ассоциации записываются на доске. Организуется беседа по вопросам: Почему стихотворение так называется? Предположите, о чем будет идти речь в произведении с таким названием?

Прием ассоциации развивает воображение, создает условия для активной познавательной деятельности, способствует развитию речи обучающихся при условии, что учитель постоянно следит за логикой построения предложений, правильностью произношения слов. Предупредить возможные ошибки в ходе первичного чтения текста, развить у школьников свой взгляд на повседневные вещи и привычные задачи, расширить кругозор помогает использование приема «Чтение с пометками».

В процессе чтения ученики не просто осмысливают содержание текста, но и выделяют то, что является для них новым и интересным. Для этого используются условные обозначения. Прежде чем поставить тот или иной значок, школьник задумывается, перечитывает текст, решает, какой знак в данном случае уместен. Это задание максимально стимулирует умственное развитие ребенка, обеспечивает процесс познания, развивает рефлексивные способности. На уроках литературного чтения дети учатся устанавливать смысловые связи между событиями, понимать мотивы поступков героев, давать личную оценку поведению персонажей прочитанных произведений [2].

В этом плане полезен такой прием обучения как «Чтение с остановками». Текст читается по частям, проводится анализ каждой из них. Отвечая на вопросы, дети рассказывают о своих чувствах, ожиданиях, о том, что из сказанного ими подтвердилось, а что – нет. «Чтение с остановками» активизирует всех детей, даже тех, которые обычно предпочитают отмалчиваться. Школьники учатся слушать друг друга, отстаивать свою точку зрения. В процессе диалога они овладевают определенным объемом знаний, оценивают поступки героев, осознают сложность построения взаимоотношений между людьми; учатся выбирать оптимальный вариант поведения в той или иной ситуации [9].

Интересно организовать работу с текстом позволяет также прием «Перепутанные логические цепочки». Детям предлагаются утверждения, среди которых есть правильные и неправильные. Ученики работают индивидуально, обозначают перепутанные цепочки, затем обсуждают в паре или группе. Этот прием хорошо использовать на этапе рефлексии. Использование пословиц на уроках чтения способствует индивидуально-творческому развитию детей, развитию творческого воображения, логического и нестандартного мышления, нравственных качеств [10].

На практике многие учителя редко используют творческие задания, опасаясь того, что не останется времени на прохождение нового материала. Развивающие упражнения творческого характера на мой взгляд дают общую зарядку мыслительным процессам, мотивируют ребенка к учебному предмету.

Творческие способности, предполагают стремление ученика мыслить оригинально, нестандартно, самостоятельно искать и принимать решения, проявлять познавательный интерес.

Различные приемы обучения, которые могут быть использованы в работе дают положительные результаты:

1) у многих учеников появляется положительное отношение к заданиям творческого, проблемно-поискового характера. Ученики начинают проявлять более высокую степень самостоятельности, учатся задавать вопросы и находить на них ответы, размышлять и сопереживать;

2) учатся понимать чужие мысли, заключенные в тексте; представлять картины, нарисованные автором, и видеть, какими языковыми средствами созданы эти картины; чувствовать настроение автора, находить для его передачи нужную интонацию;

3) при выполнении творческих работ, обучающиеся в первую очередь овладевают умениями: выбирать из текста произведения материал, необходимый для последующей творческой работы; представлять, воссоздавать в воображении прочитанное; словесно оформлять возникшее представление; читать реплику, выражать в ней особенности характера и настроения персонажа;

4) у детей меняется отношение к собственным ошибкам и затруднениям, возникающим в ходе творческой деятельности: доводить начатую работу до конца.

Более ярко стала проявляться способность к фантазированию и воображению при выполнении работ творческого характера, а также способность моделировать нестандартные ситуации; после использования на уроках литературного чтения творческих заданий у обучающихся повысится: интерес к чтению, способность к творчеству, оригинальность. Применение творческих заданий на уроках литературного чтения способствует развитию творческого потенциала младших школьников, предоставляет неограниченные возможности для осуществления творческого развития детей. Уроки литературного чтения станут для детей более информативными.

Повысится уровень познавательного интереса, значительно возрастет техника чтения. Правильно подобранные методы и приемы обучения позволят вам не только повысить качество знаний, но и будут способствовать развитию творческого воображения и мышления детей. Примеры тому – загадки, сказки, стихи, сочиненные детьми, их творческие работы. Создание творческой атмосферы и включение младших школьников в творческую деятельность способствовало эффективному развитию творческих способностей, обогащению внутреннего мира детей, повышению их самооценки, открыло возможности для самореализации детей, что, в конечном итоге я считаю, приведет к формированию гармоничной, духовной, всесторонне развитой личности.

Литература

1. Батурина, Т.А. Формирование читательских умений у младших школьников // Научная электронная библиотека Elibrary.ru [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23922611>.

2. Бурменская Г., Запорожец А., Эльконин Д., Выготский Л. и др. Хрестоматия по детской психологии / Г. Бурменская, А. Запорожец. – М.: МПСИ, 2017. – 656 с.

3. Богданова О.Ю., Леонов, С.А., Чертовка В.Ф. Методика преподавания литературы. – М.: Academia, 2017. – 123 с.

4. Гиршман М. М. Литературное произведение. Теория и практика анализа: учебное пособие. – М., 2017. – 98 с.

5. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики: Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2016. – 111 с.

6. Зимина О.А. Диагностика читательской грамотности младших школьников // В сборнике: Педагогика, психология, общество: теория и практика: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 40–43.

7. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2016. – 701 с.

8. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М., 2018 – 235 с.

9. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. М.: Просвещение; Владос, 2016. – 234 с.

10. Мали Л.Д. Творческие работы на уроках литературного чтения в начальных классах // Начальная школа плюс до и после: журнал. – 2017. – № 8. – С. 53–56.

САМОБЫТНАЯ РОССИЙСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ

Аннотация. В работе рассмотрен имперский образ жизни и имперская культура как среда, обеспечивающая социокультурный симбиоз и витальность русско-северокавказским отношениям.

Ключевые слова: российская империя, нация, этнос, наднациональность, фронтир, социокультурная парадигма, равноправие, универсальность.

Российская империя изначально строилась на многонациональной основе в течение всего своего становления. Социокультурный, этнический и географический полиморфизм был ее данностью. Таким образом, с самого начала империи был принцип административными, военными или иными методами превратить самопроизвольно созданные национально-территориальные образования в единое политическое пространство.

Процесс территориальной экспансии российской государственности был своего рода исторической действительностью, которая длилась несколько веков. Российская имперская государственность легко адаптировалась и давала всем и каждому – социокультурным и политическим общностям – стать частью большого геополитического пространства империи.

Для политической традиции России концептуальные категории «нация» и «империя» – это однородные понятия.

Российская империя никогда не была государством только русского этноса, она реализовывалась как государство русской имперской нации, в создание которого были включены, по крайней мере, в течение последних 500 лет многие этнические группы. Универсальность, присущая всем имперским государствам, в России воплощалась как наднациональность.

Особенности российского имперского государства, его строительство в зоне фронтиров на границе территорий и культур, поглощались метрополией, воспринимавшей фронтиры как собственное продолжение. По этой причине в России никогда не было ясной и жесткой разграничительной линии между колониями и метрополией. В России колониальность и метропольность были явлением временным.

Российская империя предложила всем своим перифериям общее процветание и лучший путь к хорошей жизни. Эту идею активно пропагандировали и ретранслировали местные жители, уполномоченные на то центром представители высшей царской администрации.

Империя гарантировала устойчивый мир и безопасность всем этносам, кто вошел в ее состав. Кроме того, стремилась утвердить одинаковое для всех развитие и экономическое процветание. Жители имперской периферии имели те же возможности, что и жители имперских центров. Постепенно приходила экономическая взаимозависимость на всех пространствах. Природный и закрытый характер региональной экономики изменялся расширенным и разнообразным производством местной продукции, а также торговля становилась постоянной. Предоставление коллективных благ и повышение степени экономической взаимозависимости в пространстве империи являются важным фактором, примирявшим окраину со своим новым положением. Многие решения, которые играли важную роль для империи, могли быть приняты на ее перифериях.

Важным отличием российского имперского проекта в культурной сфере, в отличие от западных аналогов, было почти полное отсутствие каких-либо намеков на этническое превосходство, этническую исключительность, избранность, которые сделались приемлемыми для всех, кто так или иначе сталкивался или обращался к ним.

Проблема, которая возникает в силу большой культурной дистанции, изначально умножала переживаемый сторонами культурный шок. Реакцией со всех сторон было: с российской – желание обозначить неизвестные ей культурные значения, в обычных изображениях и именах; из горской – разрушение, уничтожение новых средств связи, захвата

пленных, преследования и казни над представителями их собственной среде за контакт с российской стороны, вооруженное сопротивление. По этой причине добытые артефакты изначально носили избранность (приспособленность для общих потребностей), представляя для горцев, если так можно выразиться, культурную экзотику.

Поэтому имперский образ жизни вызвал настороженность среди горского населения. Тем не менее, обмен товара и устойчивые экономические связи и другие отношения, которые устанавливались между сторонами, прорываясь через все препятствия, в первую очередь благодаря культурной деятельности со стороны империи, в самом образе и стиле жизни ее представителей с неизбежностью способствовали взаимодействию культур.

Постепенно, по мере укрепления своих позиций в этом регионе, империя прибегала к разнообразным механизмам инкультурации, т. е. включала процесс приобщения новопробретаемых этно-социальных пространств к доминирующей в империи системе культурных ценностей, смыслам и образу жизни. Для облегчения реализации этого процесса пришлось объединить правовые нормы локальных структур с правовыми нормами империи. В этом случае необходимо терпение, благоразумие, знание и опыт.

На начальных этапах межкультурного взаимодействия с перифериями империя могла использовать традиции местных этносов в свою пользу. Часть представителей горской элиты направлялась в городские центры России для того, чтобы служить в горских эскадронах и проходить обучение в кадетских зданиях. Пребывая в данных условиях достаточно продолжительное время, они воспринимали имперский образ жизни, утверждались в своей новой высокой статусности.

В силу понимания того обстоятельства, что культурные основы заложены воспитанием и обучением, имперские власти активно задействовали потенциал имперской образовательной системы, распространяя действие своих учебных округов на пространства имперских периферий. Создавая систему просветительных и культурных учреждений в ареале присоединяемых территорий, имперские власти и соответствующие организационные структуры производили отбор и вовлечение местных элит в систему русско-европейской цивилизации, давая возможность познакомиться и узнать не только с достоинствами жизни России, но и Европы, бывшей в XIX веке лидером глобального успеха и прогресса.

Другим способом усилить влияние имперской социокультурной парадигмы является приток новопоселенцев. Важной точкой отсчета продвижения имперской культуры и имперского образа жизни становился переход от использования преимущественно силовых инструментов к диалоговым.

Появление и существование локальных культур невозможно предотвратить в силу объективных причин – географического многообразия.

Жизнеспособность и господствующий характер российской имперской культуры проявляется в том, что в центре всегда стоит вопрос о власти. Сохраняя власть в своих руках, имперский центр посылает властные импульсы своим перифериям, формулирует для них соответствующие их возможностям цели. Культурные достижения периферий обогащаются и получают стимул к саморазвитию.

Таким образом, можно утверждать, что русский имперский подход социокультурного освоения полиэтнических периферийных пространств имел разные по форме и содержанию инструментальные и институциональные образцы. Наиболее важные: надэтничность, отсутствие ксенофобии, соучастие в совместном проекте, доверие к местным элитам.

Важным компонентом в преобразовательной деятельности Российской империи на ее окраинах осталась и ее социально-культурная парадигма и имперский образ жизни. Открытость и направленность в сторону какой-либо этнической локальности разрушили все существовавшие преграды.

Введение порядка, мира и спокойствия, расширение равноправных социально-политических и экономических условий на все имперское пространство постепенно содействовали процессу примирения этнических и инокультурных общностей, которые постепенно приобретали характер их общего достояния.

Литература

1. Аксютин, Ю. М. Имперская культура: система ценностей, символы, ритуал: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / Аксютин Юрий Михайлович. – Томск, 2009 [Электронный ресурс]. – URL://<http://netess.ru/3kulturologiya/575882-1-imperskaya-kultura-sistema-cennostey-simvoli-ritual.php> (дата обращения: 8.04.2019).
2. Суни, Р. Г. Империя как она есть: имперская Россия, национальное самосознание и теория империи / Р. Г. Суни // *Abimperio*. – 2001. – № 1-2.
3. Суни, Р. Г. Империя как таковая: Имперская Россия, «национальная» идентичность и теория империи / Р. Г. Суни // *Государство наций: империя и национальное строительство в эпоху Ленина и Сталина* / под ред. Р. Г. Суни, Т. Мартина; пер. с англ. В. И. Мотузовой. – М.: РОССПЭН, 2011. – С. 31-87.
4. Фергюсон, Н. Империя: чем современный мир обязан Британии / Н. Фергюсон / пер. с англ. К. Бандуровского. – М.: Астрель: CORPUS, 2013. – 560 с.
5. Фуко, М. Правительственность (идея государственного интереса и её генезис) / М. Фуко / пер. с фр. И. Окуновой // *ЛОГОС*, 2003. – № 4-5 (39). – С. 4-22.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аванесов Вачаган Семёнович – доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Андреева Диана Самвеловна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака).

Антоний Екатерина Сергеевна – воспитатель, МБДОУ детский сад № 2 г. Гулькевичи МО Гулькевичский район; магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.В. Катуржевская).

Антонова Ульяна Павловна – бакалавр, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – преп. кафедры ПиТДиНО Л.В. Галустова).

Богданова Валентина Юрьевна – старший преподаватель кафедры ПиТДиНО, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Бутенко Надежда Андреевна – бакалавр, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – преп. кафедры ПиТДиНО Л.В. Галустова).

Вертейкина Алина Витальевна – бакалавр, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – преп. кафедры ПиТДиНО Л.В. Галустова).

Вотченко Мария Сергеевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко).

Герасимова Светлана Евгеньевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Н.А. Волобуева).

Гераскина Олеся Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака).

Гречко Олеся Владимировна – воспитатель, МБДОУ детский сад № 28 г. Гулькевичи МО Гулькевичский район, магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.В. Катуржевская).

Григорян Лусинэ Генриховна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина).

Гурова Евгения Александровна – директор Центра археологических исследований, старший преподаватель кафедры всеобщей и отечественной истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Давыдова Елена Васильевна – педагог дополнительного образования, ГБОУ специальная (коррекционная) школа-интернат № 3, г. Армавир; магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака).

Давыдова Наталья Александровна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко).

Деревянченко Виктория Юрьевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова).

Есоян Алина Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина).

Ефремова Маргарита Григорьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. И.В. Павленко).

Ивакина Елена Васильевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина).

Иванова Галина Сергеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Н.К. Андриенко).

Иванченко Татьяна Ивановна – учитель начальных классов, МБОУ-СОШ № 17, г. Армавир.

Извекова Мария Константиновна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко).

Ильинова Инна Викторовна – старший воспитатель, МБДОУ детский сад № 2 г. Гулькевичи МО Гулькевичский район.

Корниенко Валентина Николаевна – заведующий, МБДОУ детский сад № 17 пос. Красносельского МО Гулькевичский район.

Куракина Ольга Анатольевна – учитель начальных классов, МБОУ-СОШ № 17, г. Армавир.

Лалаян Светлана Анатольевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина).

Лебедева Екатерина Николаевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова).

Лепетан Светлана Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»; воспитатель, ГКОУ школа № 22 г. Армавир. (Науч. рук. – д. филол. наук, проф. Н.В. Фоменко).

Марьянова Наталья Николаевна – заведующий, МДОБУ № 28 «Родничок», х. Тельман МО Новокубанский район; магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака).

Михаелян Светлана Гариковна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – ст. преп. кафедры ПиТДиНО В.Ю. Богданова).

Момонтова Алеся Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.А. Трибушина).

Нестеренко Мария Николаевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. В.Е. Гладченко).

Николаенко Яна Александровна – бакалавр, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко).

Павленко Ирина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Павленко Любовь Тимофеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака).

Петрова Дарья Борисовна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – ст. преп. кафедры ПиТДиНО Е.Н. Овчаренко).

Пиджоян Диана Карленовна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р филол. наук, проф. Л.Г. Лисицкая*).

Платонова Александра Юрьевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р. пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина*).

Пономарёва Екатерина Владимировна – бакалавр, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко*).

Радионова Ольга Сергеевна – воспитатель, МАДОУ № 5, г. Армавир.

Редокашина Ольга Витальевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. И.В. Павленко*).

Решетова Анастасия Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. психол. наук, доц. Л.С. Енгибарян*).

Рогова Заира Дмитриевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – ст. преп. кафедры ПиТДиНО В.Ю. Богданова*).

Ротькина Алина Андреевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.А. Трибушная*).

Салькова Виктория Андреевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р. пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина*).

Санина Мария Владимировна – воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 62, г. Новороссийск; магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р. пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина*).

Ситникова Лилия Алексеевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – преп. кафедры ПиТДиНО А.О. Артемова*).

Соколова Наталья Валерьевна – учитель начальных классов, МБОУ-ООШ № 21, г. Армавир.

Стешенко Дмитрий Станиславович – старший преподаватель кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Стешенко Ирина Альбертовна – учитель начальных классов, МБОУ СОШ № 19, г. Армавир.

Стурова Алина Витальевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко*).

Тубальцева Екатерина Алексеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова*).

Украинская Анна Владимировна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.Д. Лукьяненко*).

Хроян Инна Валерьевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – ст. преп. Э.С. Мягкова*).

Цулая Ирма Важаевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко*).

Чернышова Юлия Александровна – бакалавр, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – преп. кафедры ПиТДиНО Л.В. Галустова*).

Чуб Светлана Дмитриевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Чупилина Елизавета Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Н.В. Фоменко*).

Шашкова Анастасия Сергеевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.М. Сидоренко*).

Шибкова Инесса Владимировна – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р филол. наук, проф. Л.Г. Лисицкая*).

Шитова Елена Сергеевна – аспирант департамента изобразительного, декоративного искусств и дизайна института культуры и искусств ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва. (*Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Л.А. Буровкина*).

Якунина Александра Александровна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака*).

Яроленко Надежда Сергеевна – студент, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – ст. преп. кафедры ПиТДиНО В.Ю. Богданова*).

Научное издание

НАУЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ: ИДЕИ, ПЕРСПЕКТИВЫ, НАПРАВЛЕНИЯ

*МАТЕРИАЛЫ X ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ
И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ*

г. Армавир, 14 апреля 2022 года

Редакционно-издательский отдел
Начальник отдела: А.О. Белоусова
Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева
Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко
Подписано в печать 11.11.2022. Формат 60x84/8.
Усл. печ. л. 22,55. Уч.-изд. л. 16,88. Тираж 100 экз.
Заказ № 47/22.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Редакционно-издательский отдел
© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35
☎-fax 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net