

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

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

*МАТЕРИАЛЫ VII ВСЕРОССИЙСКОЙ  
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ  
И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ*

*г. Армавир, 10 апреля 2019 года*

Армавир  
АГПУ  
2019

УДК 378:373.2:373.3  
ББК 74.58  
Н 34

**Научный редактор –**

**Л.Г. Лисицкая** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ»

**Ответственные редакторы –**

**Н.В. Фоменко** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ»

**В.Ю. Богданова** – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ»

Н 34 **Научная компетентность молодых учёных: идеи, перспективы, направления** : материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных (г. Армавир, 10 апреля 2019 года) / науч. ред. Л. Г. Лисицкая; отв. ред.: Н. В. Фоменко, В. Ю. Богданова. – Армавир : РИО АГПУ, 2019. – 288 с.

ISBN 978-5-89971-718-5

Факультет дошкольного и начального образования АГПУ, кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования провели VII Всероссийскую (с международным участием) 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 развития 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 978-5-89971-718-5

© Авторы статей, 2019  
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский  
государственный педагогический университет», 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Абрамова Н.В.</b> Формирование познавательного интереса младших школьников во внеурочной деятельности по математике .....	9
<b>Алиева Х.А.</b> Технология формирования ключевых компетенций у будущих педагогов дошкольного образования.....	11
<b>Андрейчева А.Д.</b> Математические игры и упражнения как средство формирования познавательного интереса младших школьников .....	15
<b>Аракелян Г.В.</b> Формирование предпосылок универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста .....	17
<b>Астахова С.П.</b> Особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста .....	19
<b>Баженова Г.В.</b> Роль родителей в период адаптации ребёнка к ДОО .....	21
<b>Бессонова Е.М.</b> Развитие познавательных процессов у детей дошкольного возраста средствами искусства .....	24
<b>Богдан И.А.</b> Особенности организации духовно-нравственного воспитания дошкольников через взаимодействие с социумом .....	27
<b>Богданова В.Ю.</b> Вопросы образовательной готовности будущего бакалавра к профессиональной деятельности .....	29
<b>Бойко С.А.</b> Анализ программ внеурочной деятельности по математике с точки зрения формирования личностных УУД .....	32
<b>Бойко Л.К.</b> Нестандартные задания как средство развития логического мышления у младших школьников .....	34
<b>Бойко С.А.</b> Особенности юмора В.В. Маяковского в произведениях «Для детков» .....	36
<b>Бойко Т.А.</b> Инновационные формы сотрудничества детского сада и семьи в музыкальном развитии дошкольников .....	39
<b>Боровкова А.С.</b> Роль семейных традиций в воспитании детей дошкольного возраста .....	41
<b>Бородаенко О.А.</b> Использование метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками .....	44
<b>Бутова Д.И.</b> Формирование позитивного отношения к семейным ценностям в школьных возрастах .....	45
<b>Васильева Л.В.</b> Музыкальная гостиная как технология приобщения детей старшего дошкольного возраста к музыкальной культуре.....	48
<b>Вебер Л.Р.</b> Развитие объёма внимания у детей младшего школьного возраста .....	50
<b>Вихренко Е.С.</b> Образовательный блог и его потенциал в профессионально-личностном развитии педагога .....	52
<b>Владимирова Э.Г.</b> Патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения .....	54

<b>Воронцова Е.Ю.</b> Особенности работы педагога дополнительного образования с подростками в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних .....	56
<b>Гальцева А.О.</b> Аллегорический смысл названия рассказа О. Генри «Дары волхвов» .....	59
<b>Гарбузова В.С.</b> Супружеские конфликты: причины и стратегии поведения .....	62
<b>Горбачева И.А.</b> Теоретические аспекты формирования риторических умений младших школьников .....	63
<b>Гузенко И.В.</b> Методы и приёмы работы со сказкой на уроках чтения .....	66
<b>Гюлбекян А.И.</b> Роль этимологического анализа в словарно-орфографической работе младших школьников .....	67
<b>Деньгин И.В.</b> «Готовность» как актуальная проблема современного образования .....	70
<b>Дзюба И.В.</b> Использование проектных технологий в музыкально-эстетическом развитии дошкольников .....	72
<b>Дубогрызова Г.Н.</b> Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО .....	75
<b>Дроговцова Н.О.</b> Понятие «социальный интеллект» в отечественной и зарубежной педагогике и психологии .....	78
<b>Евдокимова Е.В., Лапина Ж.В.</b> Самоопределение старшеклассников: профессиональный и личностный акцент .....	80
<b>Ерышова С.А.</b> Психологические основы обучения сжатою изложению .....	81
<b>Жуйкова С.И.</b> Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках русского языка в начальной школе .....	83
<b>Забавина Л.В.</b> Использование элементов проблемного обучения в традиционном обучении математике младших школьников .....	85
<b>Забавина Л.В.</b> Соотношение образа повествователя с событиями 1920-х годов в «Донских рассказах» М.А. Шолохова .....	89
<b>Збраилова А.М.</b> Трудные дети и методы работы с ними .....	94
<b>Зима К.А.</b> Психологические особенности представлений о дружбе в младшем школьном возрасте .....	96
<b>Иванченко Т.И.</b> Особенности обучения грамоте учащихся с ОВЗ .....	98
<b>Ивахно А.А.</b> Психологические особенности внимания детей младшего школьного возраста .....	102
<b>Калаушина К.В.</b> Специфика развития музыкально-творческих способностей у дошкольников .....	103
<b>Кальницкая Д.В.</b> Роль эстетического воспитания в формировании личности младшего школьника .....	106
<b>Капланян И.В.</b> Особенности ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте .....	109
<b>Карнаухова К.А.</b> Методические подходы ознакомления дошкольников с дизайном .....	110

<b>Кацаева В.А.</b> Формирование культуроведческой компетенции младших школьников на уроках русского языка .....	112
<b>Каюкова О.Я.</b> Включение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс как ключевой компонент в решении основополагающих задач системы образования ....	115
<b>Квашнина Т.В.</b> Применение цифровых образовательных технологии на уроках в начальной школе .....	119
<b>Ковалева А.А.</b> Психологические особенности интеллектуального развития в старшем школьном возрасте .....	120
<b>Коваленко С.М., Малозёмова О.А.</b> Формирование правильного произношения речевых звуков у детей раннего и дошкольного возраста .....	122
<b>Коленкова Н.В.</b> Музыкальное развитие дошкольников в процессе обучения их игре на музыкальных инструментах .....	124
<b>Конорезова А.В.</b> Формирование музыкальной культуры педагогов в условиях дошкольного образования .....	128
<b>Косенко А.Г.</b> Уровень развития образной речи младших школьников .....	132
<b>Кострова Е.В.</b> Исследовательская деятельность как средство саморазвития дошкольников и младших школьников .....	133
<b>Котлова В.В.</b> Иллюстрирование как средство развития творческих способностей младших школьников .....	136
<b>Кочерова Л.А.</b> Актуальные проблемы приобщения старших дошкольников к здоровому образу жизни .....	139
<b>Кувалдина Я.В.</b> Проблема конфликтологической компетентности педагога дошкольного образования ...	141
<b>Кузнецова К.С.</b> Сатира и способы ее выражения в поэзии В.С. Высоцкого .....	143
<b>Куколева Т.С.</b> Реализация системы художественно-эстетического воспитания детей в практике работы детского сада .....	149
<b>Лавлинская Е.Ю.</b> Условия формирования коммуникативных умений у старших дошкольников .....	152
<b>Лисицкая Л.Г., Короткова А.Н.</b> Развитие читательских интересов младших школьников через внедрение компьютерных технологий .....	155
<b>Малова М.В.</b> Воспитательные мероприятия в ДОО на патриотическую тематику как средство пополнения словарного запаса дошкольников .....	158
<b>Маньшин А.А.</b> Факторы, разрушающие брачно-семейные отношения .....	160
<b>Марущенко Е.С.</b> Информационно-коммуникативные технологии как средство приобщения детей к музыке .....	162
<b>Минчукова Е.М.</b> Модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей .....	165
<b>Мыкотцева О.Ю.</b> Условия развития логического мышления младших школьников на уроках математики	169

<b>Овсянникова Е.Н.</b> Готовность ребенка дошкольного возраста к обучению в школе .....	171
<b>Орлова В.В.</b> Роль семьи в формировании самооценки первоклассника .....	174
<b>Островерхова Ю.В.</b> Педагогические условия обеспечения преемственности в обучении дошкольников и младших школьников .....	175
<b>Пенькова М.В.</b> Психолого-дидактические основы формирования умения у младших школьников исправлять орфографические ошибки .....	177
<b>Подставка Н.В.</b> Пальчиковые игры и их роль в развитии мелкой моторики у детей дошкольного возраста .....	182
<b>Полякова И.В.</b> Система работы по организации досуговой деятельности несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра .....	184
<b>Потаман О.А.</b> Развитие музыкального восприятия в процессе приобщения детей к музыке .....	187
<b>Путилова И.И.</b> Игровые компьютерные технологии в музыкальном развитии дошкольников .....	189
<b>Редкозубова Д.В.</b> Обогащение словарного запаса дошкольников и младших школьников при знакомстве с произведениями устного народного творчества .....	192
<b>Родионова О.Н., Гальченко С.М., Ключникова Н.В.</b> Развитие воображения детей с ОВЗ в сюжетно-ролевой игре .....	194
<b>Родионова О.Н., Гальченко С.М., Ключникова Н.В.</b> Формирование культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ	197
<b>Сагоян Л.А.</b> Как привить любовь к чтению .....	201
<b>Самарская В.Н.</b> Формирование вычислительных умений учащихся на уроках математики в начальной школе .....	202
<b>Самитова Н.С.</b> Развитие исследовательской активности у старших дошкольников посредством проектной деятельности .....	203
<b>Сасина Н.В.</b> Организационно-педагогические условия реализации лингвокультурологического подхода с целью повышения уровня мотивации студентов при обучении иностранном языку .....	206
<b>Сахарова И.И.</b> Музыкальное развитие детей раннего возраста средствами народной и классической музыки .....	209
<b>Свистельникова Д.А.</b> Концепция детства в поэзии С. Черного .....	211
<b>Синявин Д.С.</b> Роль и значение гендерного воспитания в демографической динамике и становлении личности зрелого возраста .....	217
<b>Спицына Е.В.</b> Использование разнообразных форм работы с семьёй в процессе создания единого образовательного пространства .....	220
<b>Стадник Т.А.</b> Развитие учебной самостоятельности младших школьников в курсе русского языка .....	222
<b>Стаценко Е.В., Ведренцева Т.Ю.</b> Формы сотрудничества детского сада и семьи в художественно-эстетическом воспитании дошкольников .....	223

<b>Степанян В.М.</b>	
Формирование самоконтроля на уроках русского языка в начальной школе .....	225
<b>Стоеросова О.В., Волобуева Н.А.</b>	
Развитие речи у детей дошкольного возраста: современный аспект проблемы .....	228
<b>Стукань Д.А.</b>	
Человеческие фобии: правда или вымысел? .....	231
<b>Темченко И.А.</b>	
Развитие пространственного мышления с помощью геометрии .....	235
<b>Торосян А.Н.</b>	
Пересказ как средство развития речи младших школьников .....	237
<b>Тулина А.В.</b>	
Содержание работы по формированию культуры речи младших школьников: критерии отбора дидактического материала .....	240
<b>Тупичкина Е.А., Бойко Е.Н.</b>	
Особенности эмоциональной готовности ребенка к школе .....	243
<b>Турлянская Е.М.</b>	
Механизмы развития профессиональной деформации у педагогов .....	245
<b>Турьшева О.Ю.</b>	
Воспитательный потенциал народной культуры в развитии личности ребёнка-дошкольника .....	247
<b>Ульянова Е.С.</b>	
Особенности формирования театрализованной деятельности дошкольников .....	250
<b>Федорова И.М.</b>	
Формирование пространственного мышления и воображения младших школьников посредством заданий геометрического характера .....	252
<b>Федюк А.Е.</b>	
Особенности тестирования в начальном курсе математики .....	257
<b>Федюк А.Е.</b>	
Дидактические игры как средство по развитию речи младших школьников .....	259
<b>Филева С.В.</b>	
Формирование орфографической грамотности у учащихся начальных классов .....	262
<b>Чернышева О.В.</b>	
Преемственность как основная характеристика развития .....	265
<b>Шалак О.М.</b>	
Критическое мышление как необходимая составляющая профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка .....	267
<b>Шалгинбаева О.В.</b>	
Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в контексте ФГОС .....	268
<b>Швачко К.А.</b>	
Текстовые задачи как средство развития творческих способностей младших школьников .....	270
<b>Шенгалъс Е.А.</b>	
Особенности ознакомления старших дошкольников с музыкой в практике работы детского сада .....	272
<b>Шкода М.М.</b>	
Обеспечение преемственности в математической подготовке дошкольников и младших школьников .....	275
<b>Шкутко А.А.</b>	
Приобщение дошкольников к культурно-историческим ценностям родного края .....	277
<b>Сведения об авторах</b> .....	280

## ***Дорогие друзья!***

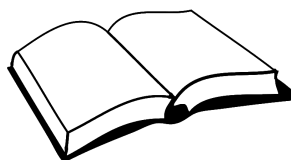
Традиционный День Науки в Армавирском государственном педагогическом университете ознаменован активным участием студентов, аспирантов и молодых учёных благодаря организаторам VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных «Научная компетентность молодых учёных: идеи, перспективы, направления».

Сегодня стране, как никогда, требуются компетентные молодые специалисты, знатоки своего будущего дела. Уверен, что участники конференции, делая первые шаги в науке, с успехом реализуют свой интеллектуальный и творческий потенциал, а в недалёком будущем будут определять научный вектор в различных сферах деятельности. Научная компетентность важна в становлении будущего специалиста, в формировании его профессионально значимых качеств, а в будущем определит качество образования и науки в России.

Залог вашего успеха – тандем мудрости и научной смелости, академичности и творческих дерзаний, авторитета и инновационных идей.

Желаю вам новых открытий и свершений, успехов во всех сферах вашей деятельности! Дерзайте, творите, внедряйте свои идеи в жизнь!

***ректор АГПУ, доктор педагогических наук, профессор  
А.Р. Галустов***





## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В своей статье я хочу поднять проблему формирования познавательного интереса во внеурочной деятельности по математике у младших школьников, которая является одной из самых актуальных для современной школы. Ведь в начальной школе формируется интерес к учебным предметам, таким как: изобразительное искусство, музыка, технология, литературное чтение, русский язык, математика, окружающий мир, кубановедение; выявляются склонности к разным видам труда; областям знания; развиваются познавательные стремления.

Необходимость теоретической разработки этой проблемы, а также осуществление её практикой обучения доказана педагогической наукой.

Я считаю, что актуальность данной проблемы объясняется тем, что практика и методика обучения стали всё больше обращаться не к знаниям, а к личности обучающегося. Всё более глубоко разрабатываются теорией обучения и образования вопросы как готовить человека, как в нём формировать общественную личность строителя нового общества, творца. В чём же заключается то ценное и особо важное для формирования личности, что объективно содержит в себе познавательный интерес?

На мой взгляд, формирование личности происходит с самого детства, то есть человек приобретает личные и социальные качества в процессе различных видов деятельности, также у детей формируется познавательный интерес. Сформулируем определение познавательного интереса.

Познавательный интерес – это избирательная особая направленность личности на познание, а также избирательный характер, выраженный в какой-либо предметной области знаний. Познавательный интерес в условиях обучения выражен расположенностью к учению школьника; к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов. Одной из важнейших задач является проблема формирования познавательного интереса младших школьников, которая стоит перед современной школой. Стойкий познавательный интерес, как известно, формируется при сочетании рационального и эмоционального в обучении [13, с. 12-24].

Дети с каждым годом всё равнодушнее относятся к учебе. Понижается интерес у учеников, в частности, к такому предмету, как математика. Данный предмет воспринимается учащимися как совсем не интересный и скучный. Учителями в связи с этим ведется поиск эффективных методов и форм обучения математике, способствующих формированию познавательного интереса, активизации учебной деятельности.

Формирование познавательного интереса является частью широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности. В школе необходимость формирования познавательного интереса, поэтому имеет психологическое, педагогическое и социальное значения.

Через решение определенного типа задач происходит формирование познавательного интереса по математике, делая его более содержательным, а также влияет на творческую личность ребенка и на его развитие.

Задача формирования познавательного интереса очень интеллектуальна для построения учебного процесса, так как в школе ученику необходимо привить стремление к постоянному пополнению знаний с помощью самообразования, расширять кругозор, содействовать побуждениям.

У младших школьников слово «интерес» ассоциируется со словом «нравится» и т. п.

Условия, которые способствуют формированию познавательного интереса:

- максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся;
- учебный и внеучебный процесс должен проходить на максимальном уровне развития учащихся;
- создание благоприятной атмосферы познавательной деятельности учащихся;
- создание благоприятного общения.

В формировании познавательного интереса младших школьников эффективным средством являются дидактические игры, творческие задания.

Примеры заданий: танграм, математические сочинения, составление сюжетных задач.

По вышеназванной проблеме проведенный анализ литературы показал определённый дефицит исследований, связанных с формированием у младших школьников познавательного интереса. У истоков изучения этой проблемы стояли И.В. Дубровина, Г.И. Щукина, М.Ф. Морозов, М.Н. Волкитина. Было исследовано в трудах Р.В. Овчаровой, Л.М. Фридмана, Ю.К. Бабанского и других, противоречие между желанием ребёнка учиться в школе, и реальным нежеланием спустя некоторое время идти в школу из-за отсутствия мотивации. Данные исследования заложили основу для последующего изучения данной проблемы формирования познавательного интереса. Эта проблема, в силу большой познавательной и социальной сложности и важности эта проблема в современной дидактике и практике обучения продолжает оставаться одной из центральных. Поиски путей оптимизации познавательного обучения ведутся с различных теоретических позиций. Цель этих поисков едина, несмотря на разнообразие подходов к решению данной проблемы. Она связана с разработкой путей активизации познавательных возможностей учащихся [22, с. 107-108].

Принципиальные основы организации и проведения внеурочной деятельности по математике были заложены в 30-е гг. Б.Н. Делоне предложил стройную продуманную систему работы со школьниками, сохранившуюся в основных чертах и на сегодняшний день. Главным звеном этой системы стали математические кружки, которые позволяли вести систематическую работу в течение всего учебного года. Самое активное участие в работе со школьниками принимали математики П.С. Александров, А.Н. Колмогоров, Л.А. Люстерник, В.А. Тартаровский.

За последние годы школа накопила значительный опыт проведения внеурочной деятельности с учащимися по математике. Наряду с кружками, математическими олимпиадами развились такие формы внеурочной деятельности, как командные соревнования, математические вечера, КВН, экскурсии и др. Проблема внеурочной деятельности по математике как средства повышения познавательного интереса всегда находила широкое исследовательское внимание.

На сегодняшний день существуют различные формы проведения внеурочной деятельности по математике с учащимися. К ним относятся: математический кружок, школьный математический вечер, математическая олимпиада, математическая игра, школьная математическая печать, математическая экскурсия, математические рефераты и сочинения, математическая конференция, внеклассное чтение математической литературы и др.

Я считаю, что сформированность познавательного интереса - результат не только преподавания, но и воспитательной работы, ибо сложность проблемы состоит в создании условий для закрепления интереса к познанию в устойчивое личностное образование.

Внеурочная деятельность по математике, особенности её содержания и специфика организации, имеет преимущественные возможности для привития любви к учению, интереса к знаниям и играет большую роль в формировании познавательного интереса. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что в воспитании все главное и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока.

Интерес к математике будет проявляться тогда, когда материал будет содержать в себе новизну для учащихся. Дети, которые больше всего проявляют свои способности, нуждаются в дополнительной нагрузке.

Как очень значимое для человека и сложное образование, интерес имеет в своих психологических определениях множество трактовок, он рассматривается как:

- избирательная направленность внимания человека (Т. Рибо, Н.Ф. Добрынин);
- проявление его эмоциональной и умственной активности (С.Л. Рубинштейн);
- активатор различных чувств (Д. Фрейд);
- активное эмоционально-познавательное отношение к миру человека (Н.Г. Морозова);
- специфическое отношение личности к объекту, которое вызвано эмоциональной привлекательностью и сознанием его жизненного значения (А.Г. Ковалев) [22, с. 19].

Г.И. Щукина выделила следующие последовательные стадии развития познавательного интереса: любопытство; любознательность; сам познавательный интерес; теоретический интерес.

Все эти ступени развития познавательного интереса помогают определить отношение ученика к предмету и степень влияния его на личность.

Познавательный интерес формируется и развивается в деятельности, и влияние на него оказывают не только компоненты деятельности, но и характер, процесс, результат самой деятельности.

Для формирования познавательного интереса необходимо пройти ряд этапов учащимся:

- подготовка почвы;

- создание положительного отношения к предмету и деятельности;
- процесс специально организованной деятельности;
- формирование познавательной активности.

При формировании познавательного интереса в процессе внеклассной работы мы учитывали следующие условия:

1. Опора на потребности самого ребенка, т. е. использование заданий, которые бы находили отклик в его переживаниях, чувствах, положительных эмоциях.

Во внеклассной работе выполнению этого требования содействуют элементы занимательности.

2. Интеллектуальная направленность внеклассной работы. Любое дело, предлагаемое детям, должно носить характер умной, требующей всех сил увлекательной и нелегкой задачи, должно расширять кругозор, обогащать новыми знаниями, питать мысль.

3. На каждом шагу необходимо ставить познавательные задачи и учить их разрешать.

4. Побуждение ученика к волевому напряжению, к проявлению усилий.

На этом этапе формирования познавательной активности мы проводили внеклассные занятия по математике, математический вечер.

Рассмотрим структуры этих внеклассных мероприятий.

**Внеклассные занятия** проводились каждый четверг второго полугодия. Всего было проведено 13 внеклассных занятий и математический вечер, как итог, проведенных занятий. Продолжительность занятий была 40 минут. Содержание занятий не было связано с работой на уроке, но здесь детям были предложены различные шарады, логогрифы, метаграммы, решались задачи повышенной трудности, задачи-смекалки, задачи-шутки, примеры и другое. На занятиях сочеталась коллективная и индивидуальная работа детей. Велся учет выполнения заданий учащимися, выявлялись победители.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что познавательный интерес может рассматриваться как один из важнейших мотивов учения, как устойчивая черта личности и как сильное средство обучения. В процессе же обучения важно формировать познавательный интерес и как мотив учения, и как черту личности, и как средство обучения. При этом нужно помнить, что существуют разные стадии развития познавательного интереса, знать их особенности, признаки. А для того, чтобы учитель мог формировать познавательный интерес в какой-либо деятельности он должен знать основные формы и пути активизации познавательного интереса, учесть все необходимые для этого условия.

#### *Примечания*

1. Афонькин С. Ю. Учимся мыслить логически: Увлекательные задачи для развития логического мышления. СПб. : Питер, 2013. 156 с.

2. Киргинцева Е. И. Пути формирования познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности // Начальная школа. 2012. № 11. С. 29-31.

3. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики: книга для учителя. М. : Просвещение, 2012. 96 с.

4. Труднев В. П. Внеклассная работа по математике в начальной школе. М. : Просвещение, 1995. 175 с.

**Х.А. Алиева**

## **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В формировании ключевых компетенций, связанных с музыкально-педагогической культурой будущего педагога дошкольного образования в педагогическом вузе особое предпочтение отдаётся тем современным технологиям, которые помогают оживить любую форму занятий, придают им эмоциональную окраску, помогают воспитывать гражданственность, патриотизм, толерантность.

Для современного этапа развития образования в России характерно переосмысление целей, задач, содержания и методов преподавания искусства в ДОО, активная разработка принципов

педагогике искусства. В художественно-педагогических концепциях Ю. Алиева, Р.М. Чумичевой, Б.М. Неменского целью предметов искусства определено формирование художественной культуры, как части духовной культуры личности.

Культуротворческая функция образования специфически проявляется в сфере музыкальной педагогики. Все элементы музыкально-педагогической культуры существуют во взаимосвязи и единстве. Музыкально-педагогическая деятельность синкретична по своей сути. Синтез аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов музыкально-педагогической культуры педагога позволяет определить критерии и уровни ее сформированности.

На основе обобщения лучшего опыта отечественной и зарубежной педагогики произошли существенные изменения в использовании искусства в дошкольных образовательных организациях. Базовые компоненты государственных стандартов образования определяют обязательный минимальный уровень художественного развития детей с учетом возможностей возраста. Опираясь на базовые компоненты, педагог свободен в выборе путей реализации задач музыкального воспитания и образования. Они таковы: воспитание интереса и любви к музыкальному искусству, формирование способности глубокого проникновения в его нравственно-эстетическую сущность на основе прочувствованного и продуманного восприятия, раскрытие закономерностей музыкального искусства на основе его интонационной природы, многочисленных связей с жизнью, разнообразия форм проявления и бытования музыки в жизни, специфики ее воздействия на человека; освоение музыкального искусства через овладение навыками творческой деятельности.

Дошкольное образовательное учреждение, призванное «заложить основы гармоничного развития детей», «приобщить их к активному усвоению общечеловеческих, нравственных и культурных ценностей» наряду с формированием грамотной речи, элементарных математических представлений решает и задачи формирования грамотности дошкольников. Д.Б. Кабалевский так определял сущность этого качества: «Музыкальная грамотность – это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство,.. это особое «чувство музыки», заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определить характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения, это способность на слух определить автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми воспитуемые уже знакомы. Введение дошкольников в эту тонкую сферу музыкальной культуры требует осторожности, последовательности и большой точности в выборе композиторов и их произведений» [4, с. 19].

Итак, проблема музыкального образования детей соотносится с проблемой «воспитание воспитателей», с вопросами формирования ключевых компетенций, связанных с развитием музыкально-педагогической культуры педагогов ДОО. Для формирования музыкально-педагогической культуры педагога дошкольного образования приоритетное значение приобретает освоение классического и художественного наследия. Воспитание национального самосознания, патриотического чувства – благороднейшая цель русской классической музыки, реализовавшаяся в шедеврах мирового искусства. Этой цели служили выдающиеся композиторы, музыкальная, просветительская и педагогическая деятельность которых воплощала гуманистические идеалы отечественной культуры.

Отечественная музыкальная культура имеет решающее значение для формирования «интонационного словаря» ребенка, следовательно, она должна быть ядром музыкального образования педагога дошкольного образования. Изучение национальной музыкальной культуры как части общечеловеческого художественного наследия является центральным звеном в содержании профессиональной подготовки педагога дошкольного образования. Постигание «интонационного словаря» народа осуществляется при изучении теории и истории музыки, при знакомстве с музыкальными традициями родного края, в вокальном и инструментальном музицировании будущего педагога.

Помочь будущему педагогу войти в детский мир, научить слушать музыку детства и слышать в ней развитие темы человеческой жизни – важнейшая задача музыкально-педагогического образования. Народная, классическая и современная музыка детской тематики, представляющая значительный пласт мировой музыкальной культуры, должна более широко и емко изучаться будущими педагогами.

В формировании ключевых компетенций, связанных с музыкально-педагогической культурой будущего педагога детского сада в педагогическом вузе особое предпочтение отдается тем современным технологиям, которые помогают оживить любую форму занятий, придают им эмоциональную окраску, помогают воспитывать гражданственность, патриотизм, толерантность, следовательно, заинтересовать каждого обучающегося, соединять теорию с практикой, необходимой для жизни и полноценной профессиональной деятельности в целом.

Применение информационных образовательных технологий в процессе преподавания дисциплин «Теория и технологии музыкальное воспитание детей дошкольного возраста», «Современные технологии музыкального развития дошкольников» позволяет по-новому использовать на занятиях музыки текстовую, звуковую, графическую и видеoinформацию и её источники – т. е. обогащают методические возможности урока музыки, придают ему современный уровень. Мультимедийный проектор, компьютер очень удобны не только для усвоения учебного материала, но и для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала студентов, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира.

Обучающиеся погружаются в мир музыкальных образов русской и зарубежной классики, современной музыки, фольклора, собственного творчества, с учётом изменившихся социокультурных условий деятельности современных образовательных учреждений, потребностей педагогов. Музыкальное искусство открывается перед студентом как процесс становления художественного образа через разные формы художественного воплощения (литературные, музыкальные, изобразительные). Идёт опора на выявление жизненных связей музыки.

В рамках данной дисциплины мы имеем возможность ввести в изучение темы компьютерные музыкальные программы, которые не только позволяют слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, музыка, литература, народные промыслы. Темы, связанные с изучением музыкальных инструментов, отдельных произведений, выявлением общих художественных принципов, биографий композиторов, получают живой отклик в студенческой аудитории.

Применение информационных образовательных технологий в процессе преподавания данных дисциплин способствует:

- личностному развитию студенческой молодежи;
- формированию у будущих педагогов эстетического, эмоционально-целостного отношения к искусству и жизни;
- развитию музыкального восприятия, навыков глубокого, личностно-творческого постижения нравственно-эстетической сущности музыкального искусства;
- овладению интонационно-образным языком искусства на основе складывающегося опыта творческой деятельности и взаимосвязей между различными видами искусства.
- обретению компьютерной грамотности и оптимальному использованию информационных технологий в учебном процессе;
- умению разрабатывать современные дидактические материалы и эффективно их использовать в учебном процессе;
- возможности организации промежуточного и итогового контроля знаний с помощью компьютерных программ.

Применение информационных образовательных технологий в процессе преподавания дисциплин «Теория и технологии музыкальное воспитание детей дошкольного возраста», «Современные технологии музыкального развития дошкольников» и др. предполагает также использование электронных версий эксклюзивных курсов в преподавании данных дисциплин; проведение электронных презентаций рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ; консультирование студентов с использованием электронной почты; использование программно-педагогических тестовых заданий для проверки знаний студентов и т. д.

Потребность в объективном оценивании результатов деятельности студента требует соответствия современным технологиям обучения и насущным образовательным ценностям. Одной из инновационных форм оценивания, отвечающей этим требованиям, является технология портфолио, в частности, «Портфолио воспитателя». Проект «Портфолио воспитателя» – это коллекция работ, результатов и достижений, которая наглядно демонстрирует развитие различных видов компетенций обучающегося. Данный проект ориентирован на личностные достижения обучающегося, что позволяет студенту свободно реализовать свою субъектность и дает возможность преподавателям отказаться от формализованной оценки работ творческого характера.

Объективная оценка уровня достижений студентов предназначена для:

- получения достоверной информации о достигнутых результатах учебной деятельности и степени их соответствия требованиям образовательных стандартов;
- выявления положительных и отрицательных тенденций в деятельности преподавателя;
- установления причин повышения или снижения уровня достижений студентов с целью последующей коррекции образовательного процесса.

Педагогическая философия портфолио, выраженная в формуле «Возьми ответственность за свое образование в свои руки», предполагает: смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок результатов деятельности; перенос педагогического удара с оценки на самооценку обучающихся.

«Портфолио воспитателя» позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимися в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, поисковой, проектной, социальной, коммуникативной и других – и является важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Кроме того, аутентичное оценивание в большей степени способствует формированию культуры мышления будущих воспитателей: развитию логики, умению анализировать, обобщать и классифицировать. Оценивается также умение студента решать различные многоаспектные проблемы, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

Особо следует подчеркнуть, что портфолио выступает и как эффективный инструмент для самооценки. При этом средствами оценивания выступают продукты образовательной деятельности обучающихся. Внутренним механизмом является рефлексия собственной образовательной деятельности, образовательных результатов и личностных достижений.

«Портфолио воспитателя» не используется для сравнения студентов между собой, это документация, представляющее индивидуальное развитие каждого за определенный отрезок времени. Заключение преподавателя о достижениях, способностях, силе, слабостях и потребностях студента в идеале должны опираться на знание полного диапазона его развития. Разработан также механизм оценки портфолио, в соответствии с которым, можно оценивать процесс и характер работы над ним, отдельные рубрики по заданным критериям. Однако если портфолио проектной деятельности студента используется для формирования компетентностей, то речь идет об оценке именно этого результата образования. Компетентности как формируются, так и проявляются в деятельности и этим отличаются от других результатов образования, например, от знаний, умений и навыков, для формирования и оценки которых в российском образовании накоплен огромный арсенал традиционных методик. При проектной деятельности студенты проявляют информационную и коммуникативную компетентности, а также демонстрируют компетентность решения проблем.

Конечная цель внедрения «Портфолио воспитателя» видится в доказательстве прогресса обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Следовательно, портфолио позволяет решать целый спектр педагогических задач: развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся; поощрять активность и самостоятельность студентов; стимулировать и поддерживать учебную мотивацию; определять образовательные результаты, включая различные виды компетентности; определять динамику развития учебно-познавательной деятельности, трудности в усвоении учебного материала; способствовать организации познавательной деятельности студентов.

Таким образом, «Портфолио воспитателя» становится одним из способов формирования ключевых компетентностей, при этом, в первую очередь, речь идет о компетентности решения проблем, связанных с самоорганизацией и самооценкой студента, осознающего собственную субъективную позицию. То есть происходит переориентация образовательного процесса в ВУЗе на подготовку специалиста, самостоятельно выбирающего индивидуальную траекторию развития в соответствии со своими способностями и возможностями, ответственно принимающего решения и точно, разумно, результативно действующего в современном меняющемся мире.

#### **Примечания**

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д. : РГПУ, 2010.
2. Гладких З. И. Пути формирования музыкально-педагогической культуры педагогов в системе высшего педагогического образования. Курск, 2007.
3. Дубогрызова Г. Н. Подготовка будущих педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации этномызыкального образования // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта : РИО АГПА, 2018. Вып. 60. Ч. 2.
4. Кабалевский Д. Б. Музыка и музыкальное воспитание. М., 1984.
5. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания. М., 1981.
6. Профессиональная культура учителя / под ред. В. А. Сластенина. М., 2013.

**МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ  
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В начальной школе математика выступает как основной учебный предмет. Согласно программе по математике в этот период учащиеся должны усвоить основные математические понятия, получить знания и навыки в области счета, познакомиться с различными способами вычислений, получить знания в области арифметики, геометрии, алгебры. А разве возможно освоить такой объем знаний, не проявляет интереса к предмету?

В настоящее время основным требованием ФГОС НОО является требование к организации такой учебной деятельности школьников, которая способствовала бы развитию индивидуальных и творческих способностей учащихся, к реализации индивидуального подхода, а так же формирование определенных универсальных учебных действий. Поэтому каждая школа должна быть заинтересована в формировании прочного интереса к учению у своих воспитанников.

Термин «интерес» имеет большое количество определений и трактовок, так как он рассматривался в работах как зарубежных, так и отечественных ученых. Например, Н.Г. Морозова под интересом понимает эмоционально-познавательное отношение человека к миру и окружающей действительности. С.Л. Рубинштейн говорит, что интерес – это проявление умственной и эмоциональной активности человека. Ш. Бюлер, немецкий психолог, определяет интерес как активатор разнообразных чувств человека, как структуру, состоящую из потребностей. Так же свои трактовки понятию «интерес» давали такие ученые как Н.Ф. Добрынин, А.Г. Ковалев, Л.А. Гордон, В.Г. Иванов, Д. Фрейер и другие.

Особым видом интереса является познавательный интерес. Г.И. Щукина определяет познавательный интерес, как один из важнейших видов интересов, обладающий особыми свойствами: «...познавательный интерес выступает перед нами как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями». Областью познавательного интереса выступает познавательная деятельность, результатом которой является овладение учебным материалом, умениями и навыками, которые необходимы ребенку для получения образования. А объектом будет не только содержание учебного предмета, но и сам процесс обучения.

Важной особенностью интереса к познанию является его способность активизировать и обогащать не только процесс познания, но и другие виды деятельности человека. Всякая деятельность человека имеет в своей основе познавательный элемент, творческие, исследовательские процессы, которые способствуют преобразованию окружающей действительности.

Познавательный интерес – это совокупность определенных психологических процессов, которые формируют особые состояния личности и общий тонус ее деятельности. Познавательный интерес выражается через различные состояния.

Интерес, который наблюдается у ученика при изучении того или иного учебного предмета, может быть временным, переходящим. Но при условии целенаправленной работы учителя, применения разнообразных форм и методов работы, направленной на формирование познавательного интереса, временное проявление интереса может выступать как основа для формирования и развития любознательности, стремлению к углубленному изучению предметных дисциплин, а также научности познания.

Игра, как метод обучения, имеет важное значение для начальной школы, так как для вновь избранных школьников учение – непонятное и не привычное дело. Игра же позволяет решить проблему между учением и психикой ребенка. У младших школьников в первом классе еще не сформирована установка на выполнение учебной деятельности. Следуя из этого, можно сказать, что ведущим типом дидактических игр и упражнений в начальном образовании являются игры, направленные на формирование интереса к учению, на развитие таких мыслительных операций как анализ, синтез, классификация, обобщение и т. д. [5].

Е.А. Дышнский дал следующее определение математическим играм: «Математические игры – это игры в виде различных задач или упражнений занимательного характера, которые требуют проявления находчивости, оригинальности мышления, смекалки, умения критически оценивать условия и постановку вопроса» [1].

Цели применения математических игр:

- Развитие мыслительных операций.
- Развитие познавательного интереса.
- Углубление теоретических знаний.
- Реализация умения применять полученные знания в новой ситуации.
- Контроль знаний.

Урок математики с применением математических игр и упражнений будет успешен, если игры будут разнообразны. Строгой классификации математических игр нет, так как одна и та же игра может относиться к нескольким группам. Мы предлагаем следующую классификацию.

1. В зависимости от цели урока выделяют обучающие, развивающие, воспитывающие, контролируемые математические игры.

Обучающие математические игры и упражнения направлены на формирование новых знаний, умений, навыков. Данные виды игр мотивируют учащихся на изучение нового материала, так как полученные знания обеспечат успех в игровой деятельности.

Воспитательные игры используются для воспитания таких качеств личности учащегося, как внимание, ответственность, коммуникабельность, самостоятельность.

Игры развивающего типа предназначены для углубленного изучения математического материала. Такие игры способствуют развитию нестандартного мышления школьников.

Контролирующие игры используются для обобщения, закрепления и проверки полученных учащимися знаний.

2. По формированию математических представлений выделяют:

- Игры с цифрами и числами.
- Игры на ориентирование в пространстве.
- Игры с геометрическими фигурами.
- Игры на логическое мышление.

3. По виду деятельности учащихся выделяются:

- Игры-поручения.
- Игры-путешествия.
- Игры-предположения.
- Игры-беседы.
- Игры-загадки.

4. По количеству учащихся выделяют коллективные и индивидуальные математические игры.

5. Настольные игры.

6. Математические викторины.

7. Математические конкурсы.

8. Математические лабиринты.

9. Игры по станциям.

10. Математические КВНы.

Предложенная нами классификация может быть дополнена иными видами математических игр и упражнений. Перечисленные виды игр могут быть самостоятельной формой учебной деятельности или частью другой математической игры. Таким образом, в практической деятельности выделяется многообразие игр и упражнений математического содержания. Очень важно правильно выбрать и сгруппировать виды игры между собой, при этом обращая внимание на психологические и возрастные особенности учащихся, так как это способствует развитию познавательного интереса младших школьников в области математики [6].

Формирование познавательного интереса к математике у младших школьников невозможно без включения в учебный процесс геометрических упражнений. Геометрический материал представляет большую трудность для младших школьников, так как у них, как правило, не достаточно развито пространственное воображение, навыки логического мышления. Поэтому на уроках математики следует использовать методические приемы, дидактические игры, упражнения, направленные на развитие мыслительных операций ребенка.



Таким образом, можно сказать, что математические игры являются продуктивным приемом обучения математике, так как она вносят разнообразие в урочную работу. Разнообразные виды игр и упражнений, их необычные формы и содержания привлекают внимание учащихся, влияют на их интерес к математике. При этом, при подготовке занятия с использованием математических и геометрических игр и упражнений, необходимо учитывать психологически и возрастные особенности учащихся, в соответствии с этим выбирать тип игры и ее содержание. Именно тогда игры и упражнения будут направлены на развитие познавательного интереса младших школьников к математике.

#### **Примечания**

1. Дышинский Е. А. Игротека математического кружка. 1972. 142 с.
2. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики : книга для учителя. М. : Просвещение, 2015. 96 с.
3. Петрова Е. С. Теория и методика обучения математике : учебно-методическое пособие для студентов математических специальностей. Саратов : Издательство саратовского университета, 2013. 84 с.
4. Самойлик Г. Развивающие игры // Математика. Приложение к газете «Первое сентября», 2002. № 24.
5. Сиденко А. Игровой подход в обучении // Народное образование. 2014. № 8.
6. Тропина Н. В., Коваленко Л. Н. Интеллектуальные математические игры. Новосибирск : Изд. НГПУ, 2014.

**Г.В. Аракелян**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Современный мир меняется быстрыми темпами. Условия научно-технической революции породили необходимость овладения в любом возрасте не только системой глубоких и точных знаний, но и приемами самостоятельного их приобретения.

Приоритетными направлениями обучения и воспитания стали индивидуальное развитие обучаемого, формирование качеств, востребованных в современном обществе. Мобильность, способность самостоятельно действовать, находить выход из проблемных ситуаций, применять полученные знания для решения новых задач, управлять своим поведением и планировать свои действия, любознательность, активность, готовность к самосовершенствованию и самообразованию всё это характеристики, обеспечивающие социальную успешность. Чтобы сформировать перечисленные качества у детей старшего дошкольного возраста, процесс обучения на ступени дошкольного образования ориентирован на выработку предпосылок универсальных учебных действий, обеспечивающих социализацию и успешную адаптацию к социуму.

Обратимся к характеристике универсальных учебных действий (УУД).

В российском образовании концепцию формирования универсальных учебных действий разрабатывали и исследовали А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменский, И.А. Володарский, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов.

По мнению А.Г. Асмолова под универсальными учебными действиями (УУД) – понимается как «умение учиться», т. е. способность ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию путем активного усвоения и получения знаний через практическую деятельность [1, с. 27].

Формирование универсальных учебных действий на этапе начального общего образования, приобретаются при изучении конкретных предметов. Выделяют следующие виды универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные.

**Личностные УУД:** обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, сформированность мотивов, интерес к постижению новых знаний и умений.

**Регулятивные УУД:** отвечающие за организацию обучающихся, своей учебной деятельности, включая целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и саморегуляцию.

**Коммуникативные УУД:** подразумевающие овладение навыками коммуникации, продуктивного взаимодействия, и сотрудничества с окружающими.

**Познавательные УУД:** определяющие общеучебные, логические универсальные действия обучающихся, постановку и решение проблемы. Включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования, логические действия и операции, способы решения задач. Однако, обеспечение реализации идеи непрерывного образования актуализирует проблему формирования предпосылок универсальных учебных действий на этапе дошкольного образования.

Целевые ориентиры дошкольного образования, являясь основанием преемственности дошкольного и начального общего образования, предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности [5, с. 12].

Организация процесса формирования предпосылок универсальных учебных действий у детей дошкольного возраста, требуют определённых условий. В нашем исследовании предпринята попытка установить связь между универсальными учебными действиями и предпосылками их формирования в дошкольном возрасте.

Познавательные УУД обучающихся в начальном общем образовании включают общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Предпосылками формирования познавательных учебных действий на этапе дошкольного образования являются – овладение детьми способами, которые позволяют решать ряд практических или познавательных задач, выделять новые связи и отношения. Заданиями позволяющие формировать познавательные учебные действия могут стать:

- создание последовательности действий в процессе решения имеющихся задач;
- определение явлений и объектов окружающей действительности;
- классификация и «сериация» на определенном предметном материале, выделяя важные признаки объектов;
- установление соответствия, реализовывать знаково-символические действия, определять причинно-следственные связи.

Личностные УУД обучающихся в начальном общем образовании включают умение проявлять положительное отношение к учебному предмету, материалу осознавать её значение (мотивация, самооценка). Предпосылками формирования личностных учебных действий на этапе дошкольного образования – является умение осуществлять контроль за способом выполнения своих действий и оценивать их.

Отметим задания, позволяющие формировать личностные учебные действия:

- детям предлагается участвовать в обсуждениях, рассуждениях;
- предлагается договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности;
- оценка своей работы, своих достижений.

Регулятивные УУД обучающихся в начальном общем образовании: обеспечивают умение определять и формулировать цель урока, проговаривать последовательность действий на уроке, планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей, вносить необходимые коррективы после оценки и учёта характера сделанных ошибок. Предпосылками формирования регулятивных учебных действий на этапе дошкольного образования – является умение работать по инструкции.

Заданиями по формированию регулятивных учебных действий может быть:

- найти, назвать и исправить ошибки, предложенные детям;
- проверить правильность выполнения того или иного задания, сверяя его с эталоном;
- контроль на понимание темы.

Коммуникативные УУД обучающихся в начальном общем образовании: включают умение формировать собственное мнение и позицию – договариваться, т. е. приходить к общему решению в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Предпосылками формирования коммуникативных учебных действий на этапе дошкольного образования – является развитие потребности ребенка в общении с взрослыми и сверстниками. Задания по формированию коммуникативных учебных действий являются:

- общее решение в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми – использование диалоговой речи, разыгрывание ситуаций в игре;
- высказывание мнения (о картинке, поступке и т. д.), развивать умение доказывать свою точку зрения.

Предпринятое в дальнейшем исследование позволит нам определить и апробировать условия по формированию универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста.

#### **Примечания**

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008. 151 с.
2. Воронина Л. В., Утюмова Е. А. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. № 5. С. 40-44.
3. Головина Б. Г. Методические подсказки по ФГОС ДО: книга для воспитателей. М., 2016. 25 с.
4. Родионова О. Н., Петьков В. А. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к развитию элементов алгоритмической культуры у детей 5-6 лет // *Вестник адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология*. 2013. № 2 (117). С. 54-61.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17. 10. 2013 г. № 1155 // *Вестник образования*. 2013. № 24. С. 3-32.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06. 10. 2009 г. № 373 // *Вестник образования России*. 2010. № 2. С. 44-73.

**С.П. Астахова**

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

На протяжении всей жизни человек познаёт окружающий его мир. И ко всем составляющим этого мира: явлениям, предметам, событиям, к самому себе и другим людям, у него формируется своё отношение. Одни явления и жизненные ситуации его радуют, другие – восхищают, третьи – огорчают. Печаль, радость, гнев, страх, восхищение – все это эмоции, или отношение, к окружающей человека действительности.

В психологии эмоциями называют субъективные реакции личности на воздействия внешних и внутренних раздражителей, отражающие в форме переживаний их персональную значимость для человека, полярно выраженную в виде субъективного «удовольствия или неудовольствия».

Изучением эмоциональной сферы личности занимались такие учёные как П.Я. Гальперин, А.М. Прихожан, К. Бюлер, Г.А. Маклаков, В.К. Вилюнас. Согласно мнению представителя советской школы психологии, доктора психологических наук, В.К. Вилюнаса, эмоции – это особо ярко проявляющийся феномен внутренней жизни человека. Г.А. Маклаков, утверждал, что наиболее существенной характеристикой эмоций, является их субъективность, а также содействие в достижении поставленных целей и реализации потребностей.

Эмоции, в соответствии с их основными характеристиками относятся к каждому из трёх типов психических явлений: психическим свойствам личности, психическим состояниям и психическим процессам. Как психические процессы эмоции имеют ярко выраженное начало и конец, они кратковременны и динамичны. К психическим процессам можно отнести ситуативные эмоции. Как психические состояния эмоции отличаются продолжительностью и относительное постоянство. К эмоциональным состояниям относятся стрессы и настроения. Они существуют как единство внутренних переживаний и внешнего поведения человека.

В том случае, если эмоциональные состояния и процессы часто возникают и однотипно переживаются в схожих ситуациях, они закрепляются в структуре личности, приобретают устойчивость и проявляются как способ реагирования на происходящую ситуацию. Становятся эмоциональными свойствами личности. Среди них можно назвать жизнерадостность, пессимизм, сдержанность, оптимизм или чувственность. При этом от свойств нервной системы зависят такие эмоциональные свойства как уравновешенность и обидчивость.

Особое место, среди ученых изучающих эмоциональную сферу личности занимают работы С.Л. Рубенштейна, С.Л. Выготского, Л.И. Божовича, труды которых были направлены на изучение эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

В педагогической и возрастной психологии младший школьный возраст занимает особое место. В этом возрасте учебная деятельность выходит на первый план и становится основным видом деятельности ребёнка, оттесняя на второй план игры и развлечения. Именно в этом возрасте формируется произвольность психических функций, самоконтроль, рефлексия, а действия ребёнка начинают соотноситься с внутренним планом.

Формирование этих функций связано с развитием интеллектуально-познавательной сферы ребёнка и изменениями в потребностной и мотивационной сфере. Ученые доказали, что начало обучения в школе порождает существенные изменения в эмоциональной жизни детей. С поступлением в школу ребёнок постепенно учится владеть своими эмоциями, хотя не всегда еще может сдерживать их проявления.

Интерес ученых к изучению эмоциональной сферы младшего школьника, обусловлен тем, что выяснение закономерностей эмоционально-волевого развития может значительно углубить понимание механизмов развития интеллекта и личности в целом.

Младший школьный возраст – это годы обучения ребёнка в начальной школе. В это время происходит бурное развитие детского организма: изменения в развитии костной и мышечной систем, центральной нервной системы, а также деятельности внутренних органов.

Происходящие с ребёнком значительные перемены в образе жизни, целях, потребностях, вызванные ходом общего развития младшего школьника, приводят к тому, что меняется его эмоциональная жизнь. Те явления и события, которые раньше оставляли ребёнка совершенно равнодушным, теперь приобретают для него особое значение и к ним рождается новое эмоциональное отношение.

Среди особенностей эмоциональной жизни ребёнка младшего школьного возраста, можно выделить следующие: впечатлительность и эмоциональная отзывчивость на все яркое, крупное, красочное. Поэтому педагоги начальной школы часто используют в работе наглядные материалы. Информация, преподносимая ребёнку монотонным голосом, отсутствие ярких положительно окрашенных моментов в ходе урока, быстро снижают познавательный интерес первоклассника, ведёт к появлению отрицательного эмоционального отношения к обучению в школе.

Другой особенностью эмоциональной сферы ребёнка младшего школьного возраста, является бурная реакция на отдельные жизненные ситуации, задевающие его. В этом отношении ученик начальной школы, особенно первого и второго классов, мало чем отличается от дошкольников.

Маленький ученик бурно реагирует на многие окружающие его вещи. Он громко смеётся, когда ему смешно, с интересом наблюдает за игрой домашних животных, эмоционально общается с ровесниками. Каждое событие, в какой-то мере заинтересовавшее его, вызывает у ребёнка резко выраженный эмоциональный отклик. У детей младшего школьного возраста особенно ярко эмоции проявляются при просмотре мультипликационных фильмов. При этом на лице ребёнка проявляется целая гамма разнообразных чувств, от жалости и сочувствия к главному герою, до гнева на его (героя) обидчиков и радости в связи со счастливым концом. Показанная в мультипликационном фильме история, настолько захватывает ребёнка, что он как будто включается в повествование, и вместе с героем проживает все происходящие события. Большая подвижность, многочисленные жесты, ерзание на стуле, переходы от страха к восторгу, резкие изменения в мимике свидетельствуют о том, что все, затронувшее младшего школьника во время просмотра мультфильма приводит к ярко выраженному эмоциональному отклику.

Третья особенность развития эмоциональной сферы младшего школьника связана с пониманием чувств других людей, вместе с этим развивается способность сопереживания. Ребёнок учится ставить себя на место другого человека и начинает понимать, какие чувства он мог бы испытывать, оказавшись в подобной ситуации. Однако, необходимо отметить, что в уровне такого эмоционального понимания, наблюдается отчетливая разница между учеником первого класса и четвероклассником.

Способность младшего школьника владеть своими эмоциями год от года становится все лучше. И следующей особенностью развития эмоциональной сферы становится сдержанность в выражении своих эмоций. Во время занятий в школе ребёнок должен сдерживать проявление гнева, недовольства, раздражения или зависти, поскольку эти эмоции могут вызвать замечание со стороны учителя. Ребёнок стремится подавить в себе чувства – вызывающие неодобрение окружающих.

Однако, это вовсе не значит, что ребёнок семи-десяти лет уже в совершенстве научился контролировать своё поведение. Свои отрицательные эмоции маленький ученик, чаще проявляет в конфликтах со сверстниками. При этом все чаще используя для выяснения отношений не физическую силу, а вербальные формы общения. Он ругается, корчит рожи, грубит, в его мимике и интонации речи появляются оттенки, которых не наблюдалось раньше: усмешка, ирония, сомнение.

Развитие мимики, богатство оттенков разговорной речи, и множество интонаций – это ещё одна особенность развития эмоциональной сферы ученика начальной школы.

Шестая особенность связана с формированием моральных чувств у ребёнка: маленький ученик с большой ответственностью относится к порученным ему заданиям, сочувствует попавшим в беду друзьям и приходит к ним на помощь, ребёнок очень остро реагирует на любое проявление несправедливости как по отношению к себе самому, так и по отношению к окружающим.

При этом моральные чувства формируются под влиянием конкретных воздействий, например впечатлений от увиденного примера для подражания, впечатления от слов учителя. Но важно помнить о том, что когда ученик начальной школы узнает о нормах поведения, то он воспринимает слова педагога только тогда, когда они эмоционально его затрагивают, когда он непосредственно чувствует необходимость поступить так, а не иначе. Ребёнок может совершить хороший поступок, проявить сочувствие при чьем-то горе, испытать жалость к больному животному, проявить готовность отдать другому что-то для него дорогое. Он может при обиде, причиненной его товарищу, броситься на помощь, несмотря на угрозу более старших детей. И вместе с тем в сходных ситуациях он может и не проявить этих чувств, а, наоборот, посмеяться над неудачей товарища, не испытывать чувства жалости, отнестись с равнодушием к несчастью и т. д. Конечно, услышав осуждение взрослых, возможно, он быстро изменит свое отношение и при этом не формально, а по существу и вновь окажется хорошим. В младшем школьном возрасте нравственные чувства характеризуются тем, что ребенок не всегда достаточно отчетливо осознает и понимает нравственный принцип, по которому следует действовать, но вместе с тем его непосредственное переживание подсказывает ему, что является хорошим, а что плохим.

Эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников. Исключения составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально.

#### *Примечания*

1. Психология : учебник / под ред. Б.А. Сосновского. М., 2005.
2. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д., 1997.
3. [Электронный ресурс]. URL: <https://studbooks.net/>

**Г.В. Баженова**

## **РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ДОО**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Спустя некоторое время, после появления малыша на свет, родители начинают задумываться о том, когда и в какой детский сад будет ходить их ребенок.

Детский сад – это первая образовательная ступень, на пути обучения ребенка жизни в социуме. Непосредственно в детском саду происходят первые самостоятельные контакты ребенка с окружающими людьми, здесь он учится взаимодействовать и общаться. Общение с ровесниками дает ребенку возможность быстрее приобретать новые знания и осваивать новые умения, так как в раннем возрасте присутствует эффект подражания.

Дошкольное детство является важнейшим этапом становления ребенка как личности. Ребенок впервые выходит за границы понятия семьи и близких людей. От того, как пройдет данный этап, зависит полноценное развитие ребенка, его психофизиологических процессов.

В настоящее время особое значение приобретает проблема адаптации ребенка к образовательному учреждению. Различная степень готовности ребенка к пребыванию в образовательном учреждении обусловлена разным уровнем развития личности ребенка, его социальным окружением, особенностями воспитания и другими факторами. Как следствие, при поступлении в образовательное учреждение дети имеют разные возможности и особенности, поэтому на воспитателя в данный период ложится большая ответственность.

Адаптацией называется процесс вхождения человека в новую социальную среду и приспособление к ее условиям. Адаптация является сложным процессом, протекающим на разных функциональных уровнях: психологическом, физиологическом и социальном.

С поступлением в образовательное учреждение в жизни ребенка происходят значительные перемены: наличие режима дня, пребывание без родителей, присутствие воспитателей, новые для ребенка требования к поведению, общение со сверстниками. Именно поэтому зачастую процесс адаптации ребенка является тяжелым испытанием, которое сопровождается изменением поведения, нарушениями сна и аппетита, разными заболеваниями, а также ухудшением коммуникативной деятельности.

Адаптация содержит обширный диапазон индивидуальных реакций, характер которых зависит от личностных и психофизиологических особенностей ребенка, от отношений в семье, от условий нахождения ребенка в дошкольной организации. Поэтому время на адаптацию у разных детей будет разным.

Адаптация протекает сложно и отражается на всем организме ребенка, на его здоровье, поведении и нервной системе. Ребенок, конечно же, испытывает стресс.

Несмотря на множество работ на протяжении нескольких десятков лет, актуальность вопроса психолого-педагогической поддержки ребенка в период адаптации к образовательному учреждению не ослабевает. Это связано с множеством аспектов современных реалий, таких как изменение детских садов, требований к знаниям и умениям детей дошкольного возраста, условий образовательной среды, окружения и т. д.

Самым стрессовым и тяжелым в этой ситуации является отсутствие самого родного и близкого человека, мамы. Ребенок чувствует себя покинутым, брошенным, среди чужих для него людей. Он испытывает страх, потому что не знает, как себя вести в новой среде, но явно чувствует, что надо делать это не так как дома, а по-другому. У ребенка начинается стрессовое состояние, которое выражается либо психонервными изменениями в поведении малыша, либо в здоровье, это происходит из-за разлуки с матерью. На фоне сложной адаптации ребенка в детском саду он может даже заболеть. Время адаптации индивидуально для каждого ребенка. Кому-то нужно пару недель, чтобы привыкнуть к новому образу жизни, кому-то месяцы, а некоторые дети вообще не могут привыкнуть к детскому саду. Есть дети со сложными формами адаптации, желательно отдавать их в сад чуть позже трех лет. Согласно статистике, мальчики в возрасте от 3 до 5 лет, более привязаны к матери и уязвимы, чем девочки, для них адаптация в детском саду может проходить тяжелее.

Первая и главная роль в подготовке ребёнка к детскому саду отводится родителям. Нужно учитывать все возможные факторы и условия при подготовке ребёнка. Если это сделать тактично и правильно, то адаптация ребёнка к детскому саду пройдет гораздо легче.

Важно предоставить ребенку возможность общения с другими детьми и постараться воспитывать к ним доброжелательное отношение, научить делиться игрушками, поощрять совместные игры с другими детьми, посещать с ним детские площадки, игровые комнаты и парки, приучать к игре на качелях, в песочницах, наблюдать, как он себя ведет (легко ли находит общий язык, тянется к общению, контактирует со сверстниками, чувствует себя свободно и расковано либо уединяется, стесняется, дерется, конфликтует).

Желательно научить ребенка навыкам в самообслуживании (умению самостоятельно кушать, раздеваться и одеваться, пользоваться туалетом), а также приучать малыша хотя бы некоторое время самостоятельно играть с игрушками, а потом их убирать по своим местам.

Родителям нужно заранее узнать распорядок дня в группе детского сада, куда пойдет ребёнок и постараться создать для него дома похожий режим и распорядок дня. Ребенок должен привыкнуть кушать, спать, гулять, играть, в те же часы, что и в данной возрастной группе.

В период адаптации ребёнка к детскому саду, лучше всего исключить дома не нужные раздражители (компьютер, телевизор, радио) либо не включать их слишком громко. Также

важно проводить больше времени с ребенком вне детского сада и заниматься спокойными играми, собиранием конструкторов и пазлов, рассматриванием картинок, чтением книг и т. д.

Очень важен психологический настрой не только ребенка, но и родителей. Если мама, приводя ребенка в детский сад, нервничает и несколько раз прощается с ребенком, то ребенок, скорее всего, откажется оставаться в саду и отпускать маму, т. к. будет чувствовать ее неуверенность и тревогу.

Согласованность действий родителей и воспитателей, приближенность подходов к детям в семье и детском саду, является важнейшим условием успешной адаптации. Во избежание негативных эмоций не следует сразу изменять привычный распорядок дня дома и жизненный уклад ребенка, делать это надо постепенно. Отдавать его в группу сразу на целый день не нужно, это будет очень большой нагрузкой для него. Хорошо, если первые дни он будет находиться в группе всего два-три часа, а обедать и спать в привычной для него домашней обстановке. Затем постепенно, когда ребенок начнет привыкать, можно привести его в детский сад к завтраку и оставить до обеда, но на дневной сон забрать его домой. А уже через несколько дней можно оставить ребёнка и на дневной сон, а забрать сразу после пробуждения.

Одевать ребенка в садик желательно по принципу удобства и комфорта. Самой практичной одеждой являются колготы, легкие футболки или рубашки, сандалии на липучках. С собой обязательно нужно давать несколько комплектов одежды. Для детей, которые еще не очень хорошо освоили горшок, необходимо оставлять памперсы, они используются в основном время прогулок и сна.

С первого дня посещения ребёнком детского сада нужно учиться соблюдать аккуратность и порядок в детском шкафчике. Лишних вещей в шкафу быть не должно и все вещи должны висеть на пришитых петельках. Все вещи должны быть заранее помечены, чтобы ребёнок и воспитатель без труда могли их найти.

Обычно во время прощания с мамой ребенок начинает капризничать, держится всеми силами за маму, иногда даже громко рыдает, кричит и устраивает истерики. Сопротивляющегося ребенка не стоит насильно вести в группу и ругать его, но и оттягивать момент расставания тоже не нужно. Необходимо спокойно попрощаться с ребенком, поцеловать его, помахать ему рукой и передать в надежные руки воспитателя. Обычно дети плачут минут 5-10 и успокаиваются. Не нужно бояться слез ребенка, ведь он пока еще не может реагировать по-другому.

В первые дни можно дать ребенку с собой в группу его любимую игрушку, она будет для него частичкой дома в непривычных условиях.

Чтобы воспитателю было легче найти к ребенку подход, необходимо рассказать ему об индивидуальных особенностях ребёнка. И прислушиваться к советам воспитателей, так как они с ребёнком находятся большую часть времени.

Когда мама забирает своего ребёнка, лучше всего поговорить с воспитательницей, выяснить, чем он занимался, как вел себя в группе, как ел и как спал. Дома, при необходимости, нужно компенсировать недосыпание или недоедание ребёнка в детском саду.

Родителям необходимо проявлять живой интерес к успехам ребенка, заданиям, которые он выполняет, к его новым друзьям и сложностям, которые возникают у ребенка, хвалить его за успехи и помогать в привыкании в детском саду.

Однако, когда мама забирает ребенка из детского сада, не надо слишком назойливо спрашивать его о том, что происходило, он вспомнит и расскажет сам, когда отдохнет. Ребенок может соскучиться и по родителям, поэтому маме не следует, приведя его домой, сразу же приступать к выполнению домашних дел. Надо позволить ребенку посидеть на коленях у родителей, расслабиться от прикосновений. Он может нуждаться в спокойной прогулке со родителями, расслабляющей музыке.

Родители почувствуют, наблюдая за ребенком, какие занятия помогают ему снять напряжение и расслабиться после детского сада, будет ли это прогулка с мамой, игры с братьями и сестрами, активные игры во дворе или общение с домашними питомцами.

Так же родителям не стоит забывать о том, чего нельзя делать! В первую очередь не нужно пугать ребенка детским садом в наказание за плохое поведение и проделки, это наоборот вызовет лишь негатив и нежелание туда идти. Связанные с детским садом вопросы не стоит обсуждать при ребенке и не стоит говорить плохо о воспитателе, чтобы не рушить его авторитет.

Не нужно создавать у ребенка иллюзий, что все будет исполнено по его первому требованию и так, как он хочет, т. к. в группе будет много детей и иногда ему придется подождать своей очереди.

Родителям нужно стараться посвящать все свое время ребенку, когда ребенок находится вне детского сада, играть с ним, гулять, чтобы он не почувствовал себя брошенным. Детский сад никогда не заменит семью, каким бы хорошим он ни был.

#### *Примечания*

1. Зубова Г., Арнаутова Е. Психолого-педагогическая помощь родителям в подготовке малыша к посещению детского сада // Дошкольное воспитание. 2004.
2. Костяк Г.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду. М., 2006.
3. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/rol-roditeley-v-uspeshnoy-adaptacii-rebenka-k-usloviyam-detskogo-sada-2124822.html>

***Е.М. Бессонова***

### **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА**

*МКДОУ д/с № 15 х. Красный Муниципального образования  
Усть-Лабинский район Краснодарского края*

В настоящее время, в эпоху острых противоречий очень остро стоит проблема развития духовной культуры общества, и в связи с этим совершенно очевидна необходимость обращения к искусству, в частности и к музыке, как одному из важнейших средств раскрытия духовного потенциала личности. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к духовному опыту человечества в большей мере определяется степенью их познавательного развития и умственной активности.

Музыка в семье искусств занимает особое место благодаря ее непосредственному комплексному воздействию на человека. Именно поэтому в современных образовательных учреждениях утверждается тезис о важности музыкального воспитания всех детей без исключения, о его значении для раскрытия общих психических свойств (восприятия, мышления, памяти, воображения, воли), для воспитания эмоциональной отзывчивости, нравственно-эстетических потребностей, то есть для формирования всесторонне развитой, гуманной личности. Развитие личности ребенка предполагает необходимость гармоничного сочетания учебно-игровой деятельности, в рамках которой формируются знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков детей, их познавательной активности.

Проблема познавательного развития детей средствами музыки представляет одну из наиболее сложных и ответственных во всей системе художественно - эстетического воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности. Изучению различных аспектов этой проблемы в научно-педагогической литературе уделяется серьезное внимание (Н.А. Ветлугина, В.Н. Аванесова, В.П. Халабузарь и др.). В работах Л.Н. Толстого, А.Н. Карасева, А.Л. Маслова, В.Н. и С.Т. Шацких рассматривается вопрос умственного воспитания детей средствами музыки. В исследованиях В.А. Сухомлинского, Д.Б. Кабалевского, Б.В. Асафьева, А. Апраксиной и др. выделяются основные направления и методы решения проблемы умственного воспитания учащихся.

Вопросы познавательного развития дошкольников, в частности изучение особенностей развития познавательных процессов у детей разных возрастов, рассматриваются отечественными психологами и педагогами (С.Л. Рубинштейн, В.Г. Иванов, А.Н. Ананьев, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский и др.). Они отмечают, что уже в дошкольном возрасте при определенных условиях может происходить становление и развитие познавательных процессов у детей; пути формирования предполагают определенную динамику мыслительной деятельности детей, овладения ими мыслительными операциями мышления – анализом, сравнением и обобщением. Значительную роль в этом процессе может играть музыкальное искусство. Проведение познава-



тельных музыкальных занятий с детьми старшего дошкольного возраста, будет активизировать их познавательные процессы.

Приобщение к музыке вводит ребенка в мир волнующих, радостных переживаний, открывает ему путь эстетического освоения жизни в рамках, доступных его возрасту. Б.М. Теплов пишет: «Чтобы открыть перед ребенком дверь в этот мир, надо развивать у него способности, позволяющие успешно проявить себя в музыкальной деятельности. Прежде всего, нужно воспитывать у ребенка музыкальное ухо и эмоциональную отзывчивость - два важнейших компонента музыкальности. Вне их невозможно приобщить ребенка к этому прекрасному миру, невозможно и целостное развитие личности. Вот почему уже в дошкольном возрасте надо развивать музыкальность у всех детей, независимо от тех возможностей, которыми они обладают от природы» [6, с. 25]. Музыка, как и любое другое искусство, способна воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно - эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего мира, к активному мышлению.

Формируя музыкальный вкус ребенка, мы, прежде всего, формируем у него музыкальное сознание. Оно представляет собой совокупность психических процессов, с помощью которых происходит постижение музыкальных произведений и своих собственных впечатлений от них. Музыкальное сознание универсально, так как способствует развитию способности к продуктивной работе во всех сферах художественной и духовной деятельности человека. Сложная система звуковых, художественных образов по своему воспроизводит различные жизненные явления, тончайшие оттенки чувств человека, способствует развитию его мышления. Понимание музыки возможно лишь на основе сложной поисковой аналитико-синтетической работы сознания, направленной на выделение и объединение основных элементов звуковой ткани произведения и их осмысления на основе эмоционально-ассоциативных комплексов. Музыкальное сознание всегда предполагает познавательное отношение к какому-либо музыкальному явлению и способствует постепенному формированию способности слышать мелодические движения, кульминации, форму всего произведения и другие особенности музыки.

Музыкальное произведение нельзя постигнуть до конца без оценочного анализа, когда сама оценка должна отражать ценность музыкального творения. Все исследователи, занимающиеся теорией познания ценностей, указывают на ее зависимость не только от объекта восприятия, но и от субъекта, от уровня развития и взаимодействия ощущений, восприятий, представлений, нравственных чувств, мобильности памяти, способности к образному и логическому мышлению. Важность формирования познавательных процессов у дошкольников определяется тем, что они способствуют обогащению внутреннего мира ребенка, совершенствованию его эмоциональной и интеллектуальной сфер, помогают правильно оценивать эстетическое не только в музыке, но и в других видах искусства, в природе, в общественной жизни. Через восприятие эмоционального содержания музыки и ее оценку ребенок познает и эстетически переживает многообразные стороны действительности.

Философы и искусствоведы, исследуя познавательные процессы в искусстве, предлагают идти от различия и сравнения музыкальных явлений к обобщению, которое является высшей формой вкусовой оценки, так как включает в себя все ее основные элементы. Выделяя оценочную сторону музыкальной деятельности, подчеркивается ее неотъемлемость от познавательных процессов, так как ребенок сможет осуществлять анализ музыкального произведения или исполнения только на основе обогащения музыкальными впечатлениями и знаниями. Таким образом, приобретенный и хорошо усвоенный ребенком «музыкальный фонд» будет определять содержание оценки музыки, ее глубину, устойчивость и разносторонность.

Поскольку содержание музыки разворачивается во времени, то важно научить детей активно наблюдать за этим процессом. Б.В. Асафьев писал: «Музыку надо наблюдать... Восприятие и наблюдение музыки могут привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса – в этом нет сомнения» [1, с. 34]. Наблюдение за развитием мелодии, динамики, фактуры, тембра позволяет понять логику содержания, мыслей и чувств, которые несет данное сочинение. Поэтому только целенаправленное восприятие, формирование основ культуры слушания музыки будут способствовать наиболее полному освоению музыкальных ценностей, воспитанию у детей музыкальной культуры. Ее становление невозможно без познавательной умственной активности ребенка, наличия у него определенного музыкального опыта.

Мыслительные процессы, подготавливающие возникновение мотивировок музыкальных оценок, образуют «ассоциативный фонд» ребенка и в достаточной степени могут совершенст-

воваться в познавательной деятельности в процессе музыкального обучения. Специальные исследования, посвященные вопросам формирования музыкальных знаний, создания музыкального словаря, проводились Л.Н. Комиссаровой, О.П. Радыновой, А.И. Шелепенко. Они показали, что, если ребенок владеет определенным запасом терминов, то это помогает ему не только высказываться о музыке, но и лучше осмысливать музыкальный материал, который он слушает.

Эстетическое познание действительности происходит через овладение ребенком словарного состава языка, а в детском возрасте роль слова, передающего также и накопленный социальный опыт, особенно велика. Хороший эстетический и музыкальный вкус проявляется в культуре речи каждого человека. Поэтому на первых этапах его развития необходим соответствующий фундамент как для музыкально-эстетической культуры, так и для речевой. Поэтому познание музыкального искусства и его мотивированная оценка, всегда является проблемой, и тем более в дошкольном возрасте она звучит своевременно и актуально.

Для реализации поставленных задач в системе музыкального воспитания современные исследователи выделяют блок занятий познавательной направленности для детей старшего дошкольного возраста. Это своеобразный рассказ-беседа, помогающий расширить процесс изучения окружающего мира. Ведь познавать, ценить искусство – одна из величайших способностей человека. Имеющийся у детей старшего дошкольного возраста уровень интеллектуального развития помогает им более осознанно и глубоко воспринимать и постигать предлагаемые сведения о музыкальных произведениях, инструментах, отдельных видах музыкального искусства. Дети четко реагируют на эмоциональность обращенных к ним слов, поэтому так важно продумать построение всего занятия, использование сказочного героя, который ведет их в новый мир, чтобы пробудить «чувствительность к музыке». Важно установить единство словесного и музыкального материала. Стимулируя воображение детей в одном виде творчества, необходимо стимулировать другие его виды: в данном случае дать возможность каждому ребенку восприятие звуков, музыки выразить в красках, рисунке. Л.С. Выготский в книге «Психология искусства» писал: «обучить творческому акту нельзя, но это не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению» [2, с. 134].

Совместная работа музыкального руководителя и воспитателя по художественно - эстетическому воспитанию не ставит своей целью подготовить профессиональных художников, музыкантов или дать еще больший запас знаний и умений. Первостепенным здесь является раскрытие и развитие потенциальных творческих способностей, заложенных в каждом ребенке, возможность искать и утверждать свое представление о красоте. Решить эту проблему можно, используя интегрированные познавательные занятия по музыкальной и изобразительной деятельности.

Музыкальная культура накопила немало сочинений, понимание которых не только вполне доступно детям, но и полезно в плане комплексного преподнесения. Сочетаясь с произведениями других видов искусства (художественной литературой, живописью), музыка углубляет понимание их художественного образа, эмоционально обогащает его восприятие, в то же самое время средства изобразительного искусства открывают самые широкие возможности для того, чтобы выразить в линиях, красках, оттенках чувствование ритма, настроение, душевного состояния, вызванного музыкальным произведением.

Для решения этих задач в группах детского сада должна быть создана среда, в которой ребенок мог бы свободно действовать с красками, пластилином, экспериментировать со звучащими предметами. Параллельно с этим должна вестись работа по знакомству детей с народно - прикладным творчеством, с произведениями великих музыкантов, художников-иллюстраторов детской книги, что позволило бы дошкольникам научиться сопереживать героям сказок и рассказов, любоваться и наслаждаться поэзией, живописью, музыкой. Работа воспитателя, музыкального руководителя и руководителя тесно взаимосвязана. Содержание занятий по познавательному развитию, которые проводит педагог, способствует формированию у детей знаковой функции сознания. Дети знакомятся с различными знаковыми системами, придумывают свой символ, символ своей группы, записывают свои истории с помощью знаковой системы национальных росписей. В дальнейшем, к старшему дошкольному возрасту у детей формируются представления о средствах выразительности как цвет, линия, пятно, форма и многоплановая композиция.

Работа начинается с внимательного прослушивания отдельных звуков и их рисования. С течением времени детей подводят к пониманию того, что звуки сливаются в музыку, которую тоже можно передать с помощью цвета, линий, пятен. Дети слушают наибольшие музыкальные фразы, затем короткие фортепианные, скрипичные этюды и впоследствии - фрагменты из балетов

и опер. После прослушивания музыкального произведения предлагается свои впечатления, эмоции и чувства выразить в пластике или рисунке, постараться разгадать тайну композитора, понять язык музыки. Эти действия требуют от ребенка образного видения, определенного уровня мышления.

Внедрение на музыкальные занятия различных средств воспитания и обучения позволяют расширить кругозор ребенка, дает ему большой запас знаний, обогащает его малый жизненный опыт, а познавательные занятия вдвойне этому способствуют, т.к. идет развитие самой личности ребенка, особенно духовной его стороны.

#### *Примечания*

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1988.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.
4. Климова С.И. Музыкально-эстетическое развитие детей дошкольного возраста // Школа-2000, № 4.
5. Радынова О.П. Музыкальное воспитание. – М., 2008.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 2007.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 2011.

***И.А. Богдан***

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОЦИУМОМ**

*МБДОУ № 85 «Берёзка»  
г. Новороссийск*

Духовно-нравственное воспитание предполагает формирование у детей ценностного отношения к жизни. Оно обеспечивает устойчивое, гармоническое развитие человека, включая в себя воспитание чувства долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высокий смысл делам и мыслям человека.

Для дошкольного детства характерно эмоционально-чувственное восприятие действительности. Поэтому данный период является благоприятным для нравственного развития детей. Именно в это время происходит накопление жизненного опыта: нравственного, социального, духовного.

Человек за первые 7 лет жизни приобретает столько, сколько не может приобрести за всю последующую жизнь и упущения в этом возрасте не навёрстываются в дальнейшем. В настоящее время происходит смещение акцентов в развитии детей в сторону ранней интеллектуализации. Это не способствует духовному развитию. В погоне за развитием интеллекта упускается воспитание души, нравственное и духовное развитие маленького человека, без которых все накопленные знания могут оказаться бесполезными. И как результат это – эмоциональная, волевая и духовная незрелость.

Без знания своих корней, традиций своего народа, нельзя воспитать полноценного человека. Знакомство с традициями. Обычаями русского народа, помогает воспитывать любовь к истории, культуре русского народа, помогает сохранить прошлое. Поэтому познание детьми народной культуры, русского народного творчества, народного фольклора, положительно влияет на эстетическое развитие детей, раскрывает творческие способности каждого ребенка, формирует общую духовную культуру.

Правильно организованный процесс усвоения ребенком опыта общественной жизни, созданные условия для активного познания дошкольниками окружающей социальной действительности имеют решающее значение в становлении основ личности.

Для того чтобы понять, как максимально полно использовать потенциал социального партнерства в условиях введения ФГОС ДО нас необходимо четко осознавать миссию и ценности ДОУ, владеть методами, формами технологиями организации взаимодействия с социальными партнерами; предвидеть возможные результаты партнерства для развития ДОУ. Повышения ка-

чества образовательных услуг (ориентировка на положительный результат совместной деятельности совершенствование процесса социального и личностного становления дошкольника).

Важнейшим составляющим педагогической инновации это взаимодействие с каждым из партнеров ДОУ, и базируется на:

- ❖ добровольность;
- ❖ равноправие сторон;
- ❖ уважение интересов друг друга;
- ❖ соблюдение законов и иных нормативных актов;
- ❖ обязательность исполнения договоренности;
- ❖ ответственность за нарушение соглашений.

Формирование представлений дошкольников об общей культуре личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка необходимо строить с учетом следующих образовательных технологий:

- технология проектной деятельности (Л.С. Киселева, Т.А. Данилина);
- технология исследовательской деятельности (А.И. Савенков, Н.А. Короткова, М.Б. Зуйкова);
- организации сюжетно-ролевых игр (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко);

- технология интегрированного обучения (Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцов, О.А. Скоролупова);

Взаимодействие ДОУ с различными структурами Восточного района города Новороссийска позволяет связывать воспитательную работу с окружающей социальной жизнью и теми ближайшими и доступными объектами, которые окружают ребенка в его жизни.

Это обеспечивает позитивную социализацию детей:

- преобразование всех психических функций;
- присвоение социально-нравственных ценностей, норм и правил поведения;
- становление целостной смысловой картины мира ребенка.

При этом становится возможной интеграция различных видов совместной деятельности дошкольного учреждения, семьи и общественности.

Поэтому в целях создания системы сотрудничества с социумом Восточного микрорайона города Новороссийска и усилиями педагогов МБДОУ № 85 «Берёзка» ведется целенаправленная деятельность по проблеме духовно-нравственного воспитания дошкольников.

Духовно-нравственное воспитания дошкольников в процессе взаимодействия с социумом предполагает гибкое реагирование педагогов на индивидуальные и групповые образовательные потребности субъектов образовательного процесса; предоставление широкого спектра образовательных услуг.

Мы считаем, что развитие социальных связей дошкольного образовательного учреждения с культурными и научными центрами дает дополнительный импульс для духовного развития и обогащения личности ребенка с первых лет жизни, совершенствуя конструктивные взаимоотношения с родителями, строящиеся на идее социального партнерства.

Одновременно этот процесс способствует росту профессионального мастерства всех специалистов детского сада, работающих с детьми. Он поднимает статус учреждения, указывая на особую роль его социальных связей в развитии каждой личности и тех взрослых, которые входят в ближайшее окружение ребенка.

Созданная модель духовно-нравственного воспитания дошкольников в процессе взаимодействия с социумом обеспечивает информационную открытость образовательного пространства, координирует свои усилия с другими учреждениями района.

В реализации новой модели духовно-нравственного воспитания через взаимодействие с социумом найдены инновационные технологии и механизмы воспитания дошкольников, приобретен опыт.

Систематическая, совместная и целенаправленная работа педагогов, работников культуры и медицинских работников в интересах становления личности и приобщения дошкольников к базовым национальным ценностям позволяет повысить качество дошкольного образования в целом.

Разработанная модель организации работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников в условиях взаимодействия со школой, библиотекой, поликлиникой, детской школой искусств им. Л.А. Гергиевой обеспечивает реализацию следующих условий:

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды с учетом духовно-нравственного развития детей;
- разработку перспективного планирования;
- подготовку технологического обеспечения духовно-нравственного воспитания дошкольников в процессе взаимодействия с социумом.

Накопленный опыт и методические рекомендации позволят педагогам использовать их в своей дальнейшей работе и продолжать получать высокие результаты, вовлекая дошкольников и родителей (законных представителей) в единый образовательный процесс.

#### *Примечания*

1. Берулава М.Н. Гуманизация образования: направление и проблемы // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 23-27.
2. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские размышления о жизненных проблемах). – М.: Знание, 1990. – 62 с.
3. Никандров Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3-8.

**В.Ю. Богданова**

## **ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Вопросы готовности к профессиональной деятельности являются одними из важных в современной науке. На сегодняшний день собраны теоретические и экспериментальные исследования готовности человека к разным видам деятельности, сформулировано понятие готовности к труду, выделено его содержание, структура, основные параметры и условия, которые влияют на динамику, длительность и устойчивость готовности (Н.Д. Левитов, А.А. Кандыбович, А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, К.К. Платонов и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «готовность» рассматривается с различных позиций, отражая его психологические и педагогические стороны и предстает перед нами как многоаспектное явление. Так, готовность рассматривается как «состояние или свойство готового» [2]. В свою очередь, «готовый» означает «изготовившийся, собравшийся совсем, приспособившийся к чему-то, могущий и желающий что-то исполнить», «изготовленный, доведенный до полней законченности совершенства».

В настоящее время определение понятия «готовность к профессиональной деятельности» в научных источниках неоднозначно: сущностный компонент профессиональной компетентности (А.И. Мищенко, Ю.В. Койнова); установка (Д.Н. Узнадзе и др.); активное состояние личности (Н.И. Кузнецова и др.); совокупность определённых личностных качеств (свойств), определяющих уровень профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и оптимальному педагогическому взаимодействию с учащимися (М.В. Лазарева); совокупность профессионально обусловленных требований к учителю (И.Ф. Исаев); сложное структурное образование (Е.П. Белозерцев); результат профессиональной подготовки (В.И. Данильчук, В.В. Сериков, В.А. Сластенин); единство теоретической и практической готовности специалиста к педагогической деятельности (Т.М. Сорокина).

Б.Г. Ананьев, С.А. Рубинштейн, А.В. Петровский, К.К. Платонов, рассматривают психологическую сторону готовности, под которой они понимают наличие у субъекта структуры конкретного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Е.В. Бондаревская, В.С. Ильин рассматривают нравственный аспект готовности.

По мнению С. М. Корниенко, В.И. Селиванова, готовностью является единство побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов.

Интересна точка зрения Г.А. Бокаревой, которая выделяет такие структурные компоненты готовности, как система знаний, умение пользоваться ими при решении учебно-производственных задач (содержательный); степень сформированности отношения к изучаемому предме-

ту и способам его применения в предстоящей деятельности (идейно-нравственный); побуждение к деятельности, умение и стремление самостоятельно ставить цели по усвоению (мотивационно-целевой); отношение к предстоящей деятельности (ориентировочный).

В.А. Сластенин характеризует готовность как мотивационно-ценностный и исполнительский компоненты. Выделяя компоненты готовности к деятельности, В.А. Сластенин определяет «теоретическую готовность», то есть наличие специальных знаний, требующихся для деятельности и «практическую готовность» – наличие сформированных на достаточном уровне умений и навыков [1].

Применение теории «готовности», сформулированной Ю.М. Забродиным, дает возможность выделить направления разрешения трехстороннего противостояния концепций развития, формирования и адаптации, так как концепция готовности предполагает развитие субъекта и его адаптацию.

В структуре готовности можно выделить следующие компоненты: операционный (создание и развитие психологической системы регуляции деятельности); мотивационный (развитие на базе усвоенных общечеловеческих и собственных личностных ценностей и предпочтений системы интересов и склонностей); функциональный (состояние человека как общее его настроение, на фоне которого развиваются состояния ожидания, намерения, эмоциональные реакции) [3, с. 17-18].

Некоторые ученые выделяют интегративные характеристики готовности. Например, Е.П. Белозерцев раскрывает «гарантированную» готовность человека как интегральное образование, которое включает в себя «определенные способности, направленные на достижение положительных результатов в какой-либо деятельности» [2].

В качестве интегративных характеристик готовности выделяются качества личности (М.И. Дьяченко), склонности (Л.И. Уманский), потребности (Б.С. Зайцев).

Из приведенного анализа видно, что, несмотря на различные подходы к определению готовности, исследователи не отрицают, что готовность может быть представлена комплексом разнообразных, связанных между собой элементов и является сложным динамическим образованием, зависящим от многих внешних и внутренних факторов.

Мы будем рассматривать готовность соответственно с личностными характеристиками и целевым компонентом образования. И выделяем семь структурных компонентов готовности:

1. Ценностно-смысловая готовность в сфере мировоззрения, которая представлена ценностными представлениями будущего бакалавра, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. Общекультурная готовность дает характеристику вопросам, в которых будущий бакалавр должен быть достаточно осведомлён, иметь достаточный уровень познаниями и опыт деятельности. В этот компонент готовности входят особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, а также возможности в бытовой и культурно-досуговой сфере.

3. Учебно-познавательная готовность определяет компетенции студента в сфере реализации самостоятельной познавательной деятельности, используя элементы познания, учения, активности, соотносённой с реальными познаваемыми объектами.

4. Информационная готовность дает характеристику навыкам деятельности будущего бакалавра с информацией, получаемой из учебных предметов, окружающего мира. Эта готовность основана на возможности студента самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовать, сохранить и передать её с помощью технических средств и информационных технологий.

5. Коммуникативная готовность исходит из знаний и оптимальном использовании необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыков работы в группе, применении различных социальных ролей. Будущий бакалавр педагогики должен использовать возможность контактировать, выстраивать диалог, взаимодействовать с людьми и предметами.

6. Социально-трудовая готовность предполагает кумуляцию знаний и опыта гражданско-общественной деятельности (гражданский опыт), социально-трудовой сферы (опыт обществен-

ной жизни), опыта семейных отношений и обязанностей, умения профессионального самоопределения. Будущий бакалавр должен оптимально овладеть навыками социальной активности и функциональной грамотности необходимыми для жизни в современном обществе.

7. Готовность личностного самосовершенствования характеризуется освоением и использованием возможностей физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Будущий бакалавр должен усвоить различные способы деятельности в собственных интересах и возможностях, результатами чего является самопознание, саморазвитие, проявление достаточного уровня психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Итак, готовность – это система следующих структурных компонентов: ценностно-смыслового, общекультурного, учебно-познавательного, информационного, коммуникативного, социально-трудового и личностного самосовершенствования.

На наш взгляд, это образовательная готовность, компоненты которой отражают содержание деятельности будущего бакалавра педагогики, стратегические цели высшего профессионального образования.

Образовательная готовность студента – это существенная предпосылка успешности его деятельности после окончания вуза. Готовность помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и преобразовываться в различных ситуациях. Готовность – решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

В исследовании проблемы образовательной готовности мы опирались на работы ученых, посвященные общепедагогической подготовке студентов, среди которых важно отметить исследования О.А. Абдуллиной, И.Т. Огородникова, Е.В. Бондаренко, Г.А. Бокаревой, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова, Л.А. Кандыбович и других, а также исследования психологов Б.Г. Ананьева, М.И. Дьяченко, В.А. Крутецкого, Ф.С. Бассина, А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна и других.

Проведенный теоретический анализ показал, что в науке существуют различные подходы к определению понятия «готовность педагога» и позволил конкретизировать понятие «образовательная готовность будущего бакалавра педагогики».

Под образовательной готовностью будущего бакалавра педагогики мы понимаем интегративное целостное личностное образование, включающее динамически развивающую систему ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудоовой готовности и готовности личностного самосовершенствования.

### *Примечания*

1. Богданова В.Ю. Сущность образовательной готовности будущего бакалавра педагогики. Слагаемые педагогической практики: материалы III Международной научно-практической конференции. 27 февраля 2017 г. / гл. ред. М.П. Нечаев. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2017. – 206 с. - с. 37-42.

2. Курбаналиева Л.П. Профессиональная подготовка учителей начальных классов к обучению младших школьников орфографии : Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1997. - 274 с.

3. Шалина Е.М. Формирование личностной готовности учащихся к профессиональному выбору и профессиональному обучению (на примере педагогического лица): Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Краснодар, - 2000, с. 17-18.



## **АНАЛИЗ ПРОГРАММ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

На сегодняшний день главной целью образования является формирование личности учащихся; развитие у учеников умения самостоятельно ставить учебную задачу; находить пути и способы ее решения; контролировать и оценивать свои знания и умения. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования изменились требования к результатам образования, которые включают предметные, метапредметные и личностные.

Большая роль в формировании универсальных учебных действий в начальной школе принадлежит внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебного процесса, одной из форм организации свободного времени. Такой вид деятельности углубляет, расширяет знания учеников, побуждает интерес к самостоятельному учению, помогает развивать личностные качества младших школьников, формировать мотивацию к обучению.

Одним из направлений внеурочной деятельности, призванным обеспечить выполнение намеченных целей, является внеурочная деятельность по математике. Перед учителем стоят важные задачи: формировать личностные установки, отражающие гражданскую позицию учеников, развивать ценностное отношение к математическим знаниям [2].

На актуальность разработки проблемы формирования личностных УУД младших школьников обращают внимание многие исследователи. Данная проблема рассматривалась с позиции дидактики в работах В.Ф. Ефимова, Г.И. Глейзера, М.В. Колосовой, и др.

Различные аспекты формирования личностных УУД школьников раскрыты в исследованиях психологов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, И.С. Кона, Э. Эриксона, А.Г. Асмолова, В.А. Крутецкого и др.

С точки зрения частных методик, формирование личностных УУД представлено в трудах Л.Г. Петерсон, И.И. Аргинской, В.Н. Рудницкая, М.И. Башмаковой и др.

Вместе с тем следует отметить, что сегодня менее изучены практические пути формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности по математике. В этой связи обостряется противоречие между необходимостью формирования личностных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности и недостаточной разработанностью данного вопроса на практике. Таким образом, формирование личностных универсальных учебных действий младших школьников средствами внеурочной деятельности по математике является актуальной проблемой.

Для анализа нами выбраны программы из сборника рабочих программ учебной линии «Школа России» под редакцией М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой и др.:

1. Факультативный курс «Математика и конструирование». Авторы С.И. Волкова, О.Л. Пчелкина.

2. Интеллектуальный клуб «Юный математик». Авторы М.И. Моро, С.И. Волкова.

3. Кружок для любознательных «Открываю математику». Авторы М.И. Калинина, Г.В. Бельтюкова, О.А. Ивашова.

В представленных программах заявлены следующие личностные результаты:

- осознание роли своей страны в мировом развитии, уважительное отношении к семейным ценностям, бережное отношение к окружающему миру;
- чувство гордости за свою Родину, российский народ и историю России;
- целостное восприятие окружающего мира;
- развитая мотивация учебной деятельности и личностного смысла учения, заинтересованность в приобретении и расширении знаний и способов действий, творческий подход к выполнению заданий;
- рефлексивная самооценка, умение анализировать свои действия и управлять ими;
- навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками;



- установка на здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, к работе на результат [1, с. 10].

Основное содержание программы факультативного курса «Математика и конструирование» представлена двумя крупными разделами: «Геометрическая составляющая курса» и «Конструирование».

Тематическое планирование курса «Юный математик» рассчитано на 4 года обучения и представлено следующими разделами:

- Числа от 1 до 1000 и больше;
- Логические задачи;
- Геометрия на плоскости и в пространстве;
- Взвешивание, переливание, распиливание.

Основные темы кружка «Открываю математику»:

- Из истории числа;
- Рационализация вычисления;
- Из истории мер;
- Геометрия;
- Алгебра;
- Комбинаторика;

Перечисленные темы программ не раскрывают способы формирования личностных УУД, а заявленные результаты представлены декларативно, поэтому процесс развития личностных УУД младших школьников находится в большой зависимости от деятельности учителя, его профессионализма, педагогического мастерства. Учителю приходится самостоятельно искать пути формирования заявленных УУД.

Мы констатируем очевидную методическую проблему: необходимость формирования личностных УУД как результата обучения младших школьников в соответствии ФГОС НОО и отсутствие способов их формирования в программах внеурочной деятельности.

Для полного анализа выявленной проблемы мы обратились к опросным методам исследования. Нами была составлена анкета для учителей начальной школы. Анкета включает три вопроса открытой формы:

1. Какие личностные УУД вы формируете во внеурочной деятельности?
2. Что способствует наиболее эффективному формированию личностных УУД?
3. Какие проблемы вы испытываете при формировании личностных УУД?

В опросе приняли участие 25 человек. Среди опрошенных – 17 учителей из армавирских школ, 8 учителей из школ Гулькевичского района поселка Ботаника и хутора Тысячный.

Результаты опроса следующие:

1. 80 % опрошенных в качестве формируемых личностных УУД во внеурочной деятельности перечисляют УУД, заявленные в ФГОС НОО, а именно формирование нравственно-этической ориентации, самоопределения, чувства гордости за свою страну, мотивации, самооценки.

2. Наиболее эффективными способами формирования личностных УУД, по мнению большинства опрошенных (63 %), является творческая проектная работа, взаимодействие в команде, четверть участников опроса (21 %) считают игровую деятельность, 12 % высказавшихся считают рефлексию главным методом формирования личностных УУД. Для 2 % опрошенных эффективным способом является правильно подготовленная система вопросов и заданий.

3. Участники опроса выделили следующий круг проблем при формировании личностных УУД:

- 43 % опрошенных – отсутствие четко выработанных критериев и способов проверки уровня сформированности личностных УУД;
- 37 % опрошенных – отсутствие практических методов формирования личностных УУД;
- 15 % опрошенных – шаблонность формулировок, представленных в ФГОС и в рабочей программе;
- 5 % опрошенных – проблемы с материально-технической оснащенностью школы.

Анализ результатов, проведенного исследования, показывает наличие серьезных трудностей в практической разработанности вопроса, что лишний раз доказывает формальность представленных в рабочей программе личностных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости доработки программ внеурочной деятельности, включения не только списка формируемых личностных УУД, но и описание, анализ конкретных способов их формирования, листы оценивания их сформированности.

#### *Примечания*

1. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В., Бантова М.А. Бельтюкова Г.В. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций. – 2-е издание переработанное - М.: Просвещение, 2016. – 124 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. М., 2009.

**Л.К. Бойко**

## **НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью использования нестандартных заданий на уроках математики как следствие формирования логического мышления у младших школьников.

Прежде чем рассмотреть связь между решением нестандартных заданий и формированием логического мышления у детей младшего школьного возраста, необходимо определить, что такое логическое мышление.

В словаре понятий психологии логическое мышление рассматривается как «вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики» [1, с. 123]. С.Л. Рубинштейн писал, что логическое мышление человека является существенным моментом в процессе познания. Ведь именно способность логически думать позволяет людям понимать происходящее вокруг, то есть выявлять существенные связи между объектами и явлениями окружающей действительности.

Выделяют следующие формы логического мышления:

1. Понятие – это результат выделения или обобщения предметов, или явлений некоторого класса по их существенным и отличительным признакам [2, с. 43].

2. Суждение – форма мышления, посредством которой утверждается или отрицается связь между предметами и явлениями;

3. Умозаключение – форма мышления, посредством которой из нескольких суждений делается определенный вывод.

Детям младшего школьного возраста доступны логические суждения, оперирования понятиями, установливание обобщений и умозаключений.

Логическое мышление младших школьников можно формировать на уроках математики посредством решения нестандартных заданий. Но что такое нестандартные задания?

Нестандартное задание – это такое задание, не имеющее общих правил и положений, которые определяют точный способ его решения.

Нестандартные задания – это совокупность методических средств, ориентированных на мыслительные действия, в результате которых на основе имеющихся знаний формируются новые знания, что приводит к изменению мышления. Они развивают у детей умение находить оригинальные способы решения задач, то есть действовать не по алгоритму, а также оказывают благоприятное влияние на развитие смекалки и сообразительности учащихся.

Б.А. Кордемский выделяет следующие виды таких заданий:

1. Задачи, прилегающие к школьному курсу математики, но повышенной трудности – наподобие заданий математических олимпиад. Такие задания углубляют, дополняют и обобщают учебный материал, а также расширяют математический кругозор и развивают навыки в решении трудных задач.

2. Задания в виде математических развлечений. Они не имеют прямого отношения к школьной программе и не предполагают большой математической подготовки. Но задания, поданные в увлекательной форме, вносят эмоциональный момент в умственные занятия, приучают к поискам своеобразных и не шаблонных способов решения. К числу таких заданий можно отнести, например, числовые ребусы (примеры, в которых все или часть цифр заменены звёздочками или буквами) или задачи-шутки (занимательные игровые задачи с математическим смыслом).

Самое главное при решении нестандартных заданий – это научить учащихся рассуждать над задачей и делать правильные умозаключения. По результатам выполнения нестандартных заданий учитель может судить о сформированности у учащихся различных способов умственной деятельности: умение производить анализ, синтез, осуществлять сравнения и обобщения, классифицировать предметы и явления, делать выводы. Ведь эти умения носят обобщенный и межпредметный характер.

Нестандартные задания можно использовать не только на уроках, но и во внеурочной деятельности по математике. Но, чтобы правильно организовать связь между такими заданиями и развитием логического мышления, нужно соблюдать условия эффективного использования нестандартных заданий в процессе урочной и внеурочной деятельности по математике. К этим условиям относятся:

1. Нестандартные задания должны быть одним из основных средств развития логического мышления младших школьников.

2. В процессе использования нестандартных заданий должны учитываться психологические особенности детей конкретной возрастной группы и методы и приёмы организации уроков с использованием нестандартных заданий.

3. Использование нестандартных заданий должно носить систематический характер.

Соблюдении этих условий использования нестандартных задач в процессе урочной и внеурочной деятельности по математике будет одним из эффективных средств, способствующих развитию логического мышления учащихся, которое будет способствовать углублению изучаемого материала, расширению кругозора и повышению уровня математической культуры младших школьников. Нестандартные задания в процессе урочной деятельности можно вводить в любой из этапов различных типов уроков. В процессе внеурочной деятельности эти задания можно разбирать на кружках и факультативах. Нестандартные задания привлекают детей с неодинаковым уровнем развития логического мышления, что положительно воздействует на сам процесс обучения.

Таким образом, мы рассмотрели возможность использования нестандартных заданий как средство формирования у младших школьников логического мышления. Нестандартные задания выполняют развивающие функции в обучении. Так как не каждый учащийся должен уметь решать нестандартные задания, но всякая попытка и стремление ученика к решению таких заданий должны быть положительно оценены учителем.

### *Примечания*

1. Абрамова, Г. С. Общая психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2012. – 496 с.
2. Аксенова, М. В. Нестандартные задачи как средство развития логического мышления младших школьников в процессе обучения математике / М.В. Аксенова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 6–10.
3. Стойлова Л. П. Математика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 464 с.



## ОСОБЕННОСТИ ЮМОРА В.В. МАЯКОВСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ «ДЛЯ ДЕТКОВ»

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Владимир Владимирович Маяковский (1893-1930) – один из крупнейших поэтов русского авангарда, отдал революции весь запас творческих сил. Большая часть творчества В.В. Маяковского была связана с течением кубофутуризма. Для него характерны отказ от предыдущего опыта, строительство новой культуры как основы будущей цивилизации, тяготение к словотворчеству.

Почему В.В. Маяковский стал писать для детей? Гигантский размах революционных событий рождает у поэта желание перевернуть сознание ребенка, вырастить нового человека, отбросив старые нравственные и эстетические представления. Мораль, построенная на классовых принципах, на жестокости по отношению к врагу, единственная вина которого в социальном происхождении, нашептывалась, надиктовывалась детям В.В. Маяковским.

В основном В.В. Маяковский известен как поэт-сатирик, который жестко высмеивал все, что противоречит новому социальному миру. Он первый вводит в детскую литературу политическую тему, во весь голос показывает «свиное рыло» буржуазии. С этой целью активно использует в своем творчестве сатиру, гротеск, гиперболизацию, просторечные и грубые слова, о чем говорят такие исследователи, как В.Г. Винокур [3], М.С. Перовский [7], В.С. Тренин [8], Н.В. Харджиев [9], писатель Л.А. Кассиль [6]. Например, советский литературовед В.Н. Альфонсов говорит о таком сатирическом приеме в творчестве В.В. Маяковского, как ирония. Так, ирония прослеживается даже в названиях произведений писателя, например, ряд «гимнов»: «Гимн обеду», «Гимн судьбе», «Гимн критику», «Гимн ученому», «Гимн здоровью». Всем известно, что под словом «гимн» обычно подразумевается что-то торжественное, величественное, важное. А в стихотворении под таким «торжественным» названием никакой величественностью даже и не пахнет [1, с. 48].

Тема нашего исследования связана с особенностями юмора В.В. Маяковского. Можно привести интересный факт из жизни поэта. Когда Владимир Владимирович выступал перед публикой со своими стихотворениями, то большинство слушателей шло на вторую часть концерта. Поэт находился в «облаке» записок, был осыпан вопросами, на которые все ждали остроумных и смешных ответов. Например,

- Маяковский, вы что, полагаете, что мы все идиоты?
- Ну что вы! Почему все? Пока я вижу перед собой только одного [4, с. 153].

Или:

- Ваши стихи не греют, не волнуют, не заражают!
- Я не печка, не море, не чума! [4, с. 155].

Доктор филологических наук Корнелий Зеленский так говорит о сути натуры поэта: «Маяковский был божественно остроумен. Он мог бы повторить о себе слова Минаева: «Даже к финским скалам бурным обращался с каламбуром» [8, с. 124].

Юмору В.В. Маяковского много страниц посвящает Валентин Катаев. Вот одно из его свидетельств: «Оба слыли великими остряками... (Речь идет о Маяковском и Булгакове)

– Я слышал, Владимир Владимирович, что вы обладаете неистощимой фантазией. Не можете ли вы мне помочь советом? В данное время я пишу сатирическую повесть, и мне до зарезу нужна фамилия для одного моего персонажа. Фамилия должна быть явно профессорская.

И не успел еще Булгаков закончить своей фразы, как Маяковский буквально в ту же секунду, не задумываясь, отчетливо сказал своим сочным баритональным басом:

- Тимерзяев.
- Сдаюсь! – воскликнул с ядовитым восхищением Булгаков и поднял руки. Маяковский милостиво улыбнулся.

Своего профессора Булгаков назвал: Персиков».

Ю.А. Карабчиевский также обращает внимание на неординарную во всем личность поэта: «Маяковский не знает предела в своей экспансии, он легко пересекает любые границы и в ответ на спровоцированный им же запрос выдает механическую игрушку – заводной каламбур. Он и

есть тот назойливый каламбурист, неустанный охотник за словом и фразой, убивающий и расчленяющий жертву, чтоб создать нечто новое и удивительное» [4, с. 158].

Юмор в детских произведениях В. В. Маяковского не стал предметом специального изучения в науке. Мы в своем исследовании попытаемся восполнить этот пробел и остановиться на особенностях юмора поэта в сборнике «Для детков».

Личные качества не могли не отразиться и в детском творчестве В.В. Маяковского. Даже название сборника, где поэт использует нетрадиционную, несуществующую форму существительного – неологизм «детков» - указывает на неординарность его мышления, выразившуюся в столь необычном, вопреки всем грамматическим правилам, заглавии.

Название стихотворения «Тучкины штучки» само собой предполагает игровую деятельность. Стихотворение – шутка-игра, детская считалочка:

Плыли по небу тучки.  
Тучек – четыре штучки:  
от первой до третьей – люди;  
четвертая была верблюдик [6, с. 22].

Особенности шуток поэта исходят из его внутреннего понимания явлений и отношений к нему. Например, шутки, построенные на абсурдности ситуации:

Опускаемся в Париже,  
осмотреть Париж поближе.  
Пошли сюда,  
пошли туда –  
езде одни французы [6, с. 54].

Или:

Туча нам помеха ли?  
Взяли и объехали! [6, с. 53]

Шутка, основанная на сопоставлении незнакомых для детей явлений со знакомыми:

Легко представить можете  
жителя Японии:  
Если мы – как лошади,  
то они –  
как пони [6, с. 56]

Или

Двух- и трехэтажный рост,  
с блюдо уха оба,  
впереди на морде хвост  
под названьем «хобот» [6, с. 48]

Шутка, проявляющаяся в озорном поступке:

Помни, кто глазеть полез, –  
рот зажмите крепко,  
чтоб не плюнуть с поднебес  
дяденьке на кепку [6, с. 53]

Шутка – средство изображения, характеристики:

Издали –  
как будто горки,  
ближе – будто горы тыщей, –  
вот какие  
в Нью-Йорке  
стоэтажные домища.  
Все дни народ снуёт вокруг с поспешностью блошиною,  
не тратит  
зря –  
ни ног, ни рук,  
а всё  
творит машиною. [6, с. 55]

Шутка, основанная на алогичности событий:

Вас  
по разным странам света  
покатает песня эта.  
Начинается земля,  
как известно, от Кремля [6, с. 51]

Шутливая беседа о серьезных вещах:

Здравствуйтесь, дети!  
Кто у вас болен?  
Как живете,  
как животик? –  
Погляжу  
из очков  
кончики язычков [6, с. 62]

Шутка, основанная на сопоставлении иерархии животного мира и мира людей:

Льва показываю я,  
посмотрите нате –  
он теперь не царь зверья,  
просто председатель. [6, с. 65]

В.В. Маяковский любил подшутить и над собой:

Я  
еще  
не лыс  
и не шамкаю,  
все же  
дядя  
рослый с виду я  
В первый раз  
за жизнь  
малышам-ка я  
барабанящим  
позавидую. [9, с. 167]

Итак, в результате исследования мы пришли к выводу, что В.В. Маяковский создает особую атмосферу открытости, доверчивости, доброжелательности в детских произведениях, используя различные виды шуток, таких, как шутка-игра, шутка, построенная на абсурдности ситуации, шутка – аллегория, шутка – поступок, шутка – средство изображения, шутливая беседа о серьезных вещах. Все это помогает нам лучше понять и раскрыть еще одну грань творчество замечательного поэта.

#### *Примечания*

1. Альфонсов В. Н. Нам слово нужно для жизни. В поэтическом мире Маяковского. – М.: Советский писатель, 1984 – 248 с.
2. Блюм А.В. Советская цензура в эпоху тотального террора 1925-1953 – СПб., 2000 -213 с.
3. Винокур Г.О. Маяковский - новатор языка. – М.: Московский университет, 1991 – 407 с.
4. Карабчиевский Ю.А. Воскресение Маяковского. – М., 1990- 408 с.
5. Маршак С.Я. Маяковский – детям // Правда – 1955-№ 102- С 24-28
6. Маяковский В.В. Маяковский – детям. – М.: Детская литература, 1976 – 123 с.
7. Петровский М.С. Сделал дядя Маяковский // Детская литература. 1975- № 5- С. 74-75.
8. Тренин В.В. В «мастерской стиха» Маяковского. – М.: Советский писатель, 1937. – 212 с.
9. Харджиев Н.И. Тренин В.В. Поэтическая культура Маяковского. – М.: Искусство, 1970. – 328 с.



**ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА  
ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ  
В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В условиях образовательных реформ особое значение в профессиональном образовании приобрела инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических новшеств. Они охватили все стороны дидактического процесса: формы его организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную деятельность. Работа дошкольной организации держится на трех китах: т. е. основных составляющих – педагог, родители, ребенок. Взаимодействие родителей и педагогов в воспитании дошкольников – это взаимная ответственная деятельность взрослых участников воспитательно-образовательного процесса. Поэтому большое внимание в ДОО уделяется работе с родителями.

Т. Данилина пишет: «Именно в семье происходит первичная социализация, формируется первичное мировоззрение ребенка. Очень важно, чтобы родители это понимали и принимали непосредственное участие в образовательном процессе, а при необходимости не боялись обращаться за квалифицированной помощью в освоении способов построения детско-родительских отношений. Основной целью взаимодействия педагогов дошкольной организации с семьей является создание единого пространства или алгоритма (триады) «родители – дети – педагоги» [4, с. 29].

Для достижения данной цели перед сотрудниками ДОО ставятся следующие задачи: создание условий для участия родителей в жизни ребенка в детском саду; установление партнерских, доверительных, уважительных отношений между педагогами и родителями; оказание психолого-педагогической поддержки родителям в воспитании ребенка и повышении компетентности в вопросах развития и воспитания, охраны и укрепления здоровья детей; непрерывное повышение компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с семьей воспитанников.

Родительская активность, как и любое качество личности, имеет индивидуальный срок развития. Чем быстрее педагог заинтересует родителей, тем быстрее он приобретет помощников и единомышленников. В зависимости от поставленной задачи педагогами используются следующие формы работы с родителями: информационная, просветительская, организационно-деятельная, участие родителей в педагогическом процессе. Охарактеризуем более подробно наиболее эффективные формы вовлечения родителей в образовательный процесс, процесс социализации и формирования личности ребенка.

*Информационная форма.* Использование видеозаписей наблюдений деятельности ребенка. В течение года ведется видеозапись образовательной деятельности. Это позволит отследить достижения ребенка, рост его познавательной активности и самооценки, формирование смелости в высказывании своего мнения, рассуждениях. Можно предложить родителям видеосалон. Например, в середине года на родительском собрании показать видеозапись целого занятия. Информационные стенгазеты, где с помощью фотосъемки представлены интересные моменты жизнедеятельности ребенка в детском саду. Здесь так же используются рубрики «Дети говорят», «Мы рассуждаем», «Интервью», «Что мы думаем о...», в которых раскрываются рассуждения детей о жизненных ситуациях, высказываются личностные отношения к тому или иному явлению, предмету, поступку и т. д.

*Просветительская форма.* Практика круглых столов. Способствует формированию взаимодоверия, потребности тесного взаимодействия родителей и педагогов в жизнедеятельности дошкольной организации. Темы могут быть самые разные, например «Особенности социального развития», «Мой ребенок. Кто он?», «Какие общие «открытия» могут делать взрослые вместе со своими детьми».

*Организационно-деятельная форма.* Работа в индивидуальных тетрадах, которые помогают научиться вместе с детьми преодолевать трудности учения, чтобы не остаться в дальнейшем сторонним наблюдателем его продвижения по ступенькам знаний, а включиться в этот процесс, стать его заинтересованным участником. Важно, чтобы воспитатель объяснил родителям значимость для них и их детей этой совместной работы и то, как следует ее организовать. С этой целью в течение года проводятся индивидуальные консультации, родители посещают не-

посредственно образовательную деятельность. Для осуществления обратной связи в раздевалке группы помещаются коллажи образовательного процесса, папки-передвижки с советами.

- Интерактивные досуговые мероприятия, всевозможные акции, праздники, мероприятия как на уровне ДОО, так и муниципальном, участниками, которых являются дети, родители, педагоги. Где взрослые служат примером для подрастающего поколения активной жизненной позиции. Например, акции «Посади дерево», «Великая Победа», праздники «Яблочный спас», «День защиты детей», «Супер-папа».

- Детско-родительские проекты, которые проводятся в течение года в рамках различной образовательной деятельности. Например, исследовательско-экспериментальной «Хочу всё знать». Дети не только открывают что-то новое совместно с педагогом в ДОО, но закрепляют свои знания благодаря экспериментированию вместе с родителями вне детского сада. Например, при изучении свойств воды в детском саду дети во время прогулки замораживают воду (зимой) в формочке, а вечером с родителями узнают, что вода может кипеть и исчезать, превращаясь в пар. На следующий день происходит обмен мнениями и знаниями, и закрепление свойств воды. Семья и детский сад не могут заменить друг друга; у каждого из них свои функции, свои методы воспитания. И конечно, им надо научиться взаимодействовать в интересах ребенка.

*Участие родителей в педагогическом процессе.* День открытых дверей является одной из интерактивных форм работы с родителями. На открытых занятиях и мероприятиях они могут познакомиться с задачами, правилами и традициями ДОО.

А.Г. Гогоберидзе, учитывая новые требования к взаимодействию детского сада с семьей, выделяет новые формы работы с родителями с целью развития музыкальных способностей и формирования основ музыкальной культуры детей [1].

Всю работу по взаимодействию с родителями можно разделить на три направления:

*1. Информационно-аналитическое направление.*

С целью изучения семьи, выяснения образовательных потребностей родителей, установления контакта с её членами, для выявления досуговых предпочтений проводится анкетирование в каждой возрастной группе «Ребенок и музыка» и «Совместный досуг». Получив реальную картину, на основе собранных данных, анализируется специфика семьи, музыкальные общесемейные и детские предпочтения, особенности семейного досуга, обдумывается тактика общения с родителями [2].

Необходимо определить критерий «включенность» родителей в образовательный процесс. Этот критерий отражает не только количественные показатели присутствия родителей на групповых мероприятиях: посещение родительских собраний и консультаций; присутствие родителей на детских праздниках, но и участие родителей в подготовке и проведении совместных мероприятий, помощь родителей в оснащении педагогического процесса (создании музыкальной предметно-развивающей среды ДОО и группы). Выделить качественные показатели: инициативность, ответственность, отношение родителей к продуктам совместной музыкально-досуговой деятельности детей и взрослых. Такой анализ позволит выделить три группы родителей.

Родители-активисты, которые умеют и с удовольствием участвуют в воспитательно-образовательном процессе, видят ценность любой работы музыкального руководителя и воспитателей, направленной на развитие музыкальных способностей детей. Родители-исполнители, которые принимают участие в совместной деятельности при условии значимой мотивации, личной заинтересованности. Родители-наблюдатели. Это родители, которые являются сторонними наблюдателями педагогического процесса, не желающие участвовать в каких-либо мероприятиях.

*2. Информационно-познавательное направление.*

Главной целью в этом направлении станет цель обогащения родителей знаниями в вопросах музыкального воспитания детей дошкольного возраста.

Задачи: повышать психолого-педагогическую культуру родителей; способствовать изменению взглядов родителей на музыкальное воспитание ребенка в условиях детского сада и семьи. Совместная работа специалистов ДОО по реализации образовательной программы обеспечивает педагогическое сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, делает родителей действительно равноответственными участниками образовательного процесса [2].

Для повышения педагогической компетентности родителей используются активные формы:

- Выступления на родительских собраниях с консультациями, мастер-классами, презентациями («Изготовление костюма», «Подарите детям праздник!», «Скоро Новый год», «Украшим квартиру к празднику» и др.);

- День открытых дверей. Видео-презентация «Музыкальное воспитание в семье»;



- Совместное создание предметно-развивающей среды;
- Индивидуальные беседы с детьми и родителями («Итоги промежуточного и итогового мониторинга», «Рекомендации для родителей одаренных детей» и т. д.);
- Использование сети Интернет для обсуждения острых вопросов и распространения информации;
- Уголок специалиста «Музыкальный руководитель советует».

### 3. Музыкально-досуговое направление.

Досуговое направление в работе с родителями – самое привлекательное, востребованное, полезное, но и самое трудное в организации. Это объясняется тем, что любое совместное мероприятие позволяет родителям:

- устанавливать теплые неформальные отношения между педагогами и родителями;
- увидеть изнутри проблемы своего ребенка, трудности во взаимоотношениях;
- укреплять детско-родительские связи;
- апробировать разные подходы к воспитанию ребенка;
- делиться опытом с другими родителями, то есть приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской общественностью группы;

Как отмечает Давыдова О.И.: «Основная цель таких мероприятий – укрепление детско-родительских отношений. В результате у детей воспитывается трудолюбие, аккуратность, внимание к близким, уважение к труду, чувство гордости за родителей. Это начало патриотического воспитания, любовь к Родине рождается из чувства любви к своей семье» [3, с. 9]. Эти семейные досуги доставляют всем много радостных и волнующих минут.

Поиск инновационных форм сотрудничества детского сада и семьи является важнейшим направлением обеспечения качества музыкального образования дошкольников. Если правильно и системно выстраивать работу по музыкальному воспитанию с родителями, использовать разнообразные формы работы, то родители становятся активными участниками музыкального образовательного процесса с детьми и художественно-эстетическое воспитание детей будет намного эффективней. Такой подход побуждает педагогов и родителей к творческому сотрудничеству, устраняет отчужденность, вселяет уверенность в собственные силы и решает многие проблемы музыкального воспитания и развития ребенка-дошкольника.

Только при тесном сотрудничестве педагогов детского сада и родителей, на всем протяжении дошкольного детства ребенка, может быть достигнут положительный результат.

### *Примечания*

1. Гогоберидзе А.Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии: учебно-метод. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 428 с.
2. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. - М.: Детство-Пресс, 2013.
3. Давыдова О.И., Богословец Л.Г. Работа с родителями в детском саду: Учебн. Метод. пос. – М.: ТЦ «Сфера», 2015.
4. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. – 2000. - № 1.
5. Дубогрызова Г.Н. Организация работы по музыкальному воспитанию и развитию детей раннего возраста в условиях детского сада и семьи // Вклад психологии и педагогики в социокультурное развитие общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. Казань, 2017.

**А.С. Боровкова**

## **РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Семья – это первый значимый социальный институт развития детей дошкольного возраста. Проблемы воспитания дошкольников находятся в центре внимания педагогики, и поэтому в настоящее время исследователи придают острое значение разработкам направленных на осно-

вы социального становления личности ребенка, воспитания осознанного отношения к разным аспектам общественного окружения и поведения.

Особое значение приобретают моменты о том, что детей необходимо рассматривать как субъекты реализации их потребностей, интересов и устремлений.

Значимая роль в формировании личности ребенка относится к семье, которая выполняет серьезные функции, нормы морали, семейные ценности и традиции, обычаи [1, с. 3]. Возвращение к корням, изучение культуры и быта семьи способствуют сохранению семейных традиций и обычаев. К числу важнейших субъективных условий, оказывающих влияние семьи и домашнего общения на воспитание детей, относятся семейные традиции.

К сожалению, мы можем заметить, как многие дети дошкольного возраста не могут сказать, как зовут их членов семьи, некоторые не имеют представления о семейном древе и не знают, какие праздники есть в их доме. А ведь, традиции семьи – это один из основных способов воспитания детей, он познает себя и отождествляет в семье. Традиции нескольких поколений, позволяют ребенку осознать свою связь с дедушками, бабушками, общими предками, позволяют ребенку гордиться своей семьей, где царит любовь, уважение друг к другу, совместных общих делах.

В стенах дома ребенок постигает многогранность человеческих отношений, развивается духовно, психофизически, развиваются положительные эмоции: радости, удовлетворения, но самое главное сближают его с родителями, братьями, сестрами и другими членами семьи.

Семейные традиции и ценности, обычаи важны для маленького человека гораздо больше, чем для взрослых. Для детской психики «ритуалы» приобретают, опорную и стабилизирующую функции [1, с. 11-12]. С помощью них ребёнок чувствует уверенность в том, что в доме всё идет своим чередом и благополучно. Создавая индивидуальные традиции своего дома, стоит помнить о том, что любые правила полезны по-своему, если они делают жизнь лучше, а не осложняют ее.

К сожалению, сегодня все чаще можно услышать мнение, что соблюдение семейных традиций – пережиток прошлого, который себя исчерпал. Соблюдение семейных традиций дает современному подрастающему поколению ощущение стабильности и безопасности. Маленькие дети учатся уважать старших по возрасту детей и взрослых, помогать бабушкам и дедушкам, родителям. Старшие дети, в свою очередь, учатся заботиться о младших и показывать, как взаимодействовать со старшим поколением.

Ребенок поначалу оказывается в роли наблюдателя, а после постепенно становится активным участником семейной жизни, с каждым разом все больше включаясь в совместную деятельность. Обогащать жизнь своей семьи новыми традициями никогда не поздно. Главное, соблюдать регулярность и привлекать к участию всех домашних. В этом случае, традиции и обычаи наполнят новым смыслом привычный уклад жизни и подарят ощущение праздника каждый день.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту дошкольного образования (ФГОС ДОО) большое внимание уделяется взаимодействию с семьями воспитанников. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, показывает важность и ценность семьи как уникального института воспитания и необходимость развития ответственных и плодотворных отношений с семьями воспитанников [2, с. 250].

Проблемами семьи и личности занимаются многие специалисты среди них педагоги, психологи, А.А. Яворская, И.В. Карпенкова, О.А. Карабанова, Е.Н. Елизаров и многие другие выдающиеся ученые.

Изучением проблемы семьи и семейных ценностей занимались многие ученые, такие как Для более перспективной и действенной работы с детьми и родителями, нужно применять различные комплексные методики и техники работы.

Обогащать детско-родительские отношения опытом совместной творческой деятельности. Выделим источники, которые нам помогут:

1. Взрослый (воспитатель – музыкальный руководитель, педагог-психолог и другие специалисты), которые грамотно передают детям информацию.
2. Художественная литература, познавательная деятельность.
3. СМИ (газеты, радио, телевизор, интернет-ресурсы).

Мы предлагаем педагогам и родителям или (лиц их заменяющих) начать увлекательное «семейное исследование» проектную деятельность с беседы со старшим поколением, так как работа будет комплексна.

Дети, выполняя разные поисково-исследовательские задания, играют, наблюдают, собирают информацию из источников, общаются с родными и близкими людьми, узнают о своей семье много нового, интересного и полезного.

Совместная деятельность ребенка и родителей, бабушек и дедушек, других близких людей, делают семью ближе, дружнее и крепче, а значит и эмоциональное состояние семьи благополучнее, стабильнее.

Детей нужно увлечь, показать, как важно знать свою родословную. Если ребенок начнет проявлять любознательность, интерес, то и родители будут с радостью помогать им.

Проектная деятельность – это один из замечательных способов, чтобы проанализировать роль взаимодействия семьи в жизни детей, она способствует формированию жизненно необходимых качеств личности, и развитию детско-родительских отношений.

Для дошкольников и их родителей можно организовать следующие проекты: «Семейный вечер», «Герб семьи», «Генеалогическое древо», «Семейные истории».

Специалисты рекомендуют ролевые игры «Семья», «Посиделки с бабушкой и дедушкой», дидактические игры, конкурс-выставка семейных реликвий, хобби семьи, досуг, творческие мероприятия, экскурсии, создание фото-коллажей, разрабатывать анкеты, проводить диагностику детей и родителей, спортивные развлечения, викторины и КВН.

В ходе работы закрепляются знания детей о традициях, о которых им рассказывали, читали в сказках, которые они знают по опыту своих семей.

В результате проводимой работы у дошкольников изменятся представления о семье, семейно-родственных отношениях, традициях, что способствует углублению и расширению их интереса. Содержание семейной традиционной культуры богато и разнообразно, часть его может быть адаптирована к освоению детьми дошкольного возраста и служить основой для развития их интереса к познанию окружающего мира.

Обогащение содержания семейной традиционной культуры способствует полноценной организации семейной жизнедеятельности, взаимопониманию членов семьи, вводит детей в мир социальных отношений, субъектом и объектом которых они являются. Все это вызывает у них эмоциональный отклик.

Таким образом, взаимодействие всех участников образовательных отношений влияет на сохранение семейных ценностей, развитию интереса к ним, что благотворно строит позитивные отношения в семьях воспитанников. У родителей повысится компетентность в вопросах семейного воспитания, восстановлению преемственности семейных поколений.

#### *Примечания*

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет.- М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 80 с.

2. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.

3. Социально-коммуникативное развитие дошкольника: анализ образовательных программ [Текст] / В. С. Вавилова, Т. Г. Ханова // Детский сад от А до Я. 2017. № (85). С. 11-18.

4. Ступина Е.В. Роль семейных традиций в воспитании детей [Электронный ресурс]: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/03/13/rol-semeynyh-traditsiy-v-vozpitanii-detey> 13.03.2016.



## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Современный научный подход к вопросам воспитания и обучения ребёнка-дошкольника предполагает отказ от знаниецентрической парадигмы образования, как от устаревшей и неспособной отвечать запросам общества и государства. На данный момент в педагогической среде назрело понимание бессмысленности «вооружения» ребёнка огромным багажом знаний, умений и навыков, которые уже завтра, возможно, станут неактуальными или устаревшими. Вместо этого необходимо предоставить детям возможность понять, как самостоятельно добывать нужную информацию, как с ней дальше работать, как осмысливать. Чтобы реализовать это на практике, требуется использовать такие образовательные средства, которые будут способствовать развитию мышления, приобретению ребёнком опыта самостоятельной деятельности, что, собственно, и предполагает компетентностный подход в образовании.

Одним из эффективных инструментов педагогического процесса, позволяющих работать с дошкольниками в соответствии с названным подходом, является наглядное моделирование. По определению В.В. Давыдова, моделирование представляет собой особый метод познания, суть которого заключается в том, что объект изучается не непосредственно, а путём исследования другого объекта, аналогичного по значимым признакам первому [2, с. 141]. В соответствии с этим второй объект выступает в качестве модели – вспомогательной системы или конструкции, замещающей на основании некоторого подобия исследуемый оригинал.

Опираясь на исследования отечественных педагогов и психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер и др.), можно утверждать, что эффективность наглядного моделирования, как средства интеллектуального развития детей и освоения ими различных знаний и умений, подтверждена учёными и не вызывает сомнений. Доступность данного метода для дошкольников (в том числе младших) также доказана и обусловлена особенностями детского мышления, а именно преобладанием наглядно-действенной и наглядно-образной его форм.

Наглядное моделирование как понятие может быть рассмотрено в различных аспектах:

- как теоретический метод педагогической деятельности, основанный на взаимодействии педагога и дошкольника в процессе поэтапного освоения ребёнком умений и навыков работы с наглядными моделями (включая их самостоятельное создание и использование детьми) с целью развития и совершенствования мыслительных процессов дошкольников;
- как способ изучения какого-либо объекта действительности через его заместитель; исследование данного объекта при этом характеризуется высокой степенью самостоятельности ребёнка, наличием его собственной интенсивной практической и умственной деятельности;
- как, собственно, сам процесс создания и использования модели (первоначально под руководством педагога, впоследствии самостоятельно), включающий в себя выявление значимых признаков изучаемого объекта, построение на этой основе модели, её осмысление и сопоставление полученных знаний с исследуемым объектом действительности.

Для успешного использования наглядного моделирования в практической работе с дошкольниками педагогу необходимо знать и соблюдать основные требования к моделям:

- соответствие модели возрасту и уровню развития ребёнка, что обеспечит доступность её восприятия и познания;
- корректность воспроизводимых в модели свойств по отношению к исследуемому объекту;
- отражение в созданной модели результатов практической и умственной деятельности дошкольника, его творчества (или сотворчества с педагогом);
- динамичность и возможность осуществлять на модели определённые действия, способствующие исследованию прототипа;
- обеспечение облегчения процесса познания, что означает недопустимость перегрузки наглядной модели лишней, незначимой информацией;

• эвристичность модели, то есть возможность открыть посредством её что-либо новое для субъекта исследования (дошкольника).

Наглядное моделирование в работе с дошкольниками является универсальным средством развития ребёнка, оно может быть использовано в любой из образовательных областей. Так, отечественные учёные подробно описали потенциал применения наглядных моделей в обучении дошкольников грамоте (Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова), в формировании у них элементарных математических представлений, в ознакомлении с трудом взрослых (В.И. Логинова, Н.М. Крылова), в конструировании (Л.А. Парамонова) и т. д. При этом каждый внимательный педагог-практик замечал: то, что ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения, он легко усваивает, если этот же материал представлен с использованием моделей. Например, достаточно сложно ознакомить детей с математическими понятиями «часть» и «целое», но после непродолжительных действий с иллюстрирующей эту тему моделью дошкольники понимают, что любой целый предмет может быть разделен и восстановлен из частей.

Проанализировав научные источники в рамках данной темы, мы можем утверждать, что систематическое включение в педагогический процесс работы дошкольников с наглядными моделями позволяет эффективно стимулировать развитие всех познавательных процессов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, воображения, логического и творческого мышления и речи.

#### *Примечания*

1. Венгер Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М., Просвещение, 1975. – 313 с.
2. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван : Луйс, 1981. - 220 с.
3. Желтухина С.З. Сущность и возможности метода наглядного моделирования как средства развития связной речи дошкольников [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 69-72. – [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7138/> (дата обращения: 06.04.2019).
4. Жуйкова Т.П. Характеристика метода моделирования в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. - М.: Издательство Молодой ученый, 2012. - 41-44 с.
5. Поддъяков Н.Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддъяков, Ф.А. Сохин. – М.: Академия, 1998. – 289 с.
6. Сапогова Е.Е. Операция моделирования как условия развития воображения у дошкольников.- М.: Педагогика, 1978.- 233с.
7. Сущность моделирования как метода педагогического взаимодействия в детском саду // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002676> (дата обращения: 08.04.2019).
8. Тумашик Т. В. Развитие наглядно-образного мышления детей в процессе интеграции образовательных областей // Молодой ученый. – 2017. – № 47.1. – С. 153-156. – [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/181/46655/> (дата обращения: 08.04.2019).

***Д.И. Бутова***

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ В ШКОЛЬНЫХ ВОЗРАСТАХ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

На сегодняшний день очень важным этапом в становлении личности является его идентичность, то есть система представлений о себе, о мире и о себе в мире. И этот этап протекает совместно с формулированием для себя системы ценностей. Ценности – это то, чем человек особенно дорожит в жизни, чему придает особое значение. Обусловлены историческим опытом, экономическим положением и культурой[4]. И конечно, для всего этого необходима семья.

Семья – это главное в жизни каждого человека. Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая социальная группа людей, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной ответственностью и воспитанием детей [4]. Действительно ведь здесь мы начинаем учиться любви, заботе, ответственности. Именно с этого социального ин-

ститута начинается жизнь человека и формирование его, как личности. Поэтому необходимо прививать и развивать семейные ценности. Семейные ценности – это явная (открыто одобряемая и культивируемая в кругу семьи) или неявная характерная для семьи совокупность представлений, которая влияет на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия [4]. Семейные ценности нужно формировать именно в школьном возрасте.

Младший школьный возраст характеризуется особенной восприимчивостью всех социальных правил и норм [5]. Воспитание в младшем школьном возрасте, которое направлено на определения нравственного развития, основывается на формировании гуманистического отношения с опорой на чувственность и эмоциональность детской отзывчивости. В.А. Сухомлинский считал, что начинать открывать детям все нравственные общечеловеческие нормы необходима с младшего школьного возраста, так как детская душа еще ранима и «податлива» [2]. И конечно, очень важными компонентами в формировании семейных ценностей в этом возрасте является школа и семья, которые помогают развивать и сохранять морально-нравственный и духовный облик.

Вторым периодам интенсивного формирования семейных ценностей является подростковый возраст. Здесь формирование семейных ценностей основывается на ряде предпосылок:

1. Умственное развития ребенка, его готовность воспринимать, понимать, оценивать и применять нормы и поступки по отношению к семье.

2. Эмоциональное развития подростка, то есть умение сопереживать другим.

3. Накопленный личный опыт, в той или иной степени, имеющих самостоятельных морально-нравственных поступков, и их самооценка.

4. Социальная среда. Показывающая конкретные примеры семейных ценностей.

Подросток в отличие от маленького ребенка, который принимает все нормы и правила на веру, уже начинает осознавать относительность поступков, но он еще не всегда точно и правильно знает [6]. Его уже не устраивают авторитеты в лице родителей, и это является его психологической потребностью. Они начинают сами искать и узнавать информацию. И здесь главное ребенка направить к достоверному источнику о семейных ценностях. Так как ребенок начинает немного отдаляться от семьи, ему необходимо вложить те знания о ценностях семьи, которые помогут ему не потерять связь с семьей.

Третьим периодам, который является достаточно интенсивным в формировании семейных ценностей – это старший школьный возраст. На этом этапе школьнику приходится менять ареал своей деятельности. Он переходит во взрослую, самостоятельную жизнь. Старшеклассник прощается с детством, с привычной ему старой жизнью. Именно в это время складывается устойчивые взгляды на мир. Вместе с этими установками очень важно сформировать у ребенка и семейные ценности. Ведь старшеклассник складывает отношения со своей семьей на данный момент, и в будущем будет строить свои семейные отношения. И для того, чтобы он понимал и осознавал, как именно и правильно выстраивать отношения в семье, ему необходимо четко понимать, что из себя представляют семейные ценности [4].

Для проведения исследовательской части нашей работы мы выбрали в качестве экспериментальной группы.

Три класса разных возрастов: 3 класс, 7 класс, 10 класс МАОУ СОШ № 5 Курганинского района г. Курганинска.

Исследование дает возможность более подробно изучить характер взаимоотношений между детьми и родителями, семьей и школой, обучающимися и учителями на современном этапе развития общества; обнаружить те проблемные области, которые требуют самого пристального внимания, активной учебно-воспитательной деятельности, а также усилий со стороны государства и институтов общества [3]. Наличие значительных недостатков процессов социализации в семье, ошибок в духовно-нравственном воспитании молодого поколения, сложная демографическая ситуация это все требует проведения кардинальных действий в области образовательной политики и широких просветительских мероприятий, которые направлены на укрепление семьи и формирование семейных ценностей.

Первый этап нашего исследования констатирующий. И на этом этапе мы проведем диагностику с помощью анкетирования (Приложения 1). Анкетирование помогает выявить определенный уровень отношения к семейным ценностям. Оно дает нам понимание о дальнейших целях и задачах нашей деятельности.

Результаты анкетирования показали, что уровень позитивного отношения к семейным ценностям у школьников не высокий.

3 класс	7 класс	10 класс
15 % – показатели ниже среднего	35 % – показатели ниже среднего	20 % – показатели ниже среднего
55 % – средние показатели	45 % – средние показатели	55 % – средние показатели
30 % – показатели выше среднего	20 % – показатели выше среднего	25 % – показатели выше среднего

После проведения анкетирования мы переходим к формирующему этапу, то есть основной методике. В своем исследовании, изучая формирования позитивного отношения к семейным ценностям в школьных возрастах, проводим такую психологическую методику, как «Методика незаконченных предложений».

Данная методика направлена на изучение системы семейных установок и личностных отношений к семье школьников.

В основе методики незаконченных предложений лежит концепция о том, что обучающийся предоставляет информацию, касающуюся его личности, то есть он показывает себя в своих ответах. Методика считается довольно простой по технике осуществления и в то же время гибкой и легкой для реализации. Она является приспособляемой для различных конкретных целей. Методику можно проводить уже после мероприятий по формированию семейных ценностей, подбирая конкретные разделы. Так же необходимо отметить, что это методика универсальна и подходит под каждый из возрастов.

**Цель исследования:** формирования позитивного отношения к семейным ценностям;

**Основными задачами исследования являются:**

- изучение отношения обучающихся к семейным ценностям и институту семьи в целом;
- исследование вопросов, связанных с уровнем владения культурой семейных отношений;
- выявление путей установления взаимопонимания между поколениями;
- раскрытие возможностей формирования позитивного образа семьи в образовательно-воспитательном процессе;
- изучение проблем воспитания толерантности в семье.

Наша методика состоит из предложений, которые разделены по тематическим группам.

- 1 Отношение к семье.
- 2 Отношение к детям.
- 3 Отношение к любви романтического типа.
- 4 Отношение к разводу.
- 5 Отношение к конфликтам.
- 6 Главенство и ответственность в семье.
- 7 Права и обязанности супругов.
- 8 Отношение к отдыху, досугу.

Инструкция: Перед тобой список незаконченных предложений. Тебе предлагается завершить каждое предложение одним или несколькими словами, вложив в него характерное для тебя содержание. Выполняй работу по возможности быстро. Завершай начало предложения, не раздумывая, первым, что приходит в голову:

- 1 Для меня семья – это...
  - а) важнее всего в семейной жизни...
  - б) большинство известных мне семей...
  - в) моя семья будет...
- 2 Дети – это...
  - а) я бы хотел (а), чтобы мой ребенок...
  - б) я мог (могла) бы похвалить своего ребенка за...
  - в) я мог (могла) бы поругать своего ребенка за...
- 3 Романтическая любовь – это...
  - а) любить – значит...
  - б) в семейной жизни романтическая любовь...
- 4 Развод – это...
  - а) обычно развод происходит, когда...
  - б) когда семья распадается...

5 Конфликт в семье – это...

- а) я бы рассердилась (рассердился), когда мой муж (жена) ...
- б) чаще всего в моей семье разногласия возникают по поводу...

6 Я считаю, что главенство в семье должно принадлежать...

- а) я считаю, что ответственность за семью...
- б) главный в семье должен...

7 В семье жена имеет право...

- а) в обязанности мужа входит...
- б) в семье муж имеет право на...
- в) в обязанности жены входит...

8 В каждой семье должны быть такие традиции ...

- а) мне бы хотелось, чтобы в свободное время моя семья...

Во время проведения исследования, мы пользовались не только методикой незаконченных предложений, но и проводили беседы, игры, внеурочные занятия с детьми разных возрастов. Рассказывали о важности семьи в каждой жизни человека.

Последний этап – Контрольный этап. На этом этапе мы снова проводим анкетирования и сравниваем итоги первого и второго анкетирования.

Дав второй раз ту же самую анкету, что и на констатирующем этапе, можно заметить

3 класс	7 класс	10 класс
10 % – показатели ниже среднего	20 % – показатели ниже среднего	10 % – показатели ниже среднего
65 % – средние показатели	55 % – средние показатели	60 % – средние показатели
25 % – показатели выше среднего	25 % – показатели выше среднего	30 % – показатели выше среднего

В результате освоения программного материала, обучающиеся умеют:

- бережно относиться к семейным ценностям и членам семьи;
- соблюдать правила общения с членами семьи, взрослыми;
- заботиться о своем здоровье;
- находить способы разрешения конфликтных ситуаций;
- узнавать информацию по различным вопросам от членов семьи и оформлять ее;
- выполнять семейные проекты;
- составлять сценарии и проводить семейные праздники.

#### **Примечания**

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства / В.В. Абраменкова. - М.: ПЕР СЭ, 2008. - 431с.
2. Богословская, В.С. Школа и семья: конструктивный диалог / В.С. Богословская. – Минск, 2016.
3. Гибадуллин, Н.В. Проблемы формирования семейных ценностей у детей. – 2014. – № 6. – С. 268-271.
4. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aforism.su/avtor/686.htm>

**Л.В. Васильева**

## **МУЗЫКАЛЬНАЯ ГОСТИНАЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В Федеральном государственном образовательном стандарте школьного образования отмечается, что содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие дошкольников» направлено на достижение цели развития эстетических и личностных качеств ребенка, творческих способностей, способности эмоционально воспринимать искусство через



решение следующих задач: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного) и мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

В группах старшего дошкольного возраста наряду с общими задачами развития музыкального восприятия (речь идет о формировании эмоциональной отзывчивости на музыку, умении ее слышать, анализировать и интерпретировать; формировании запаса музыкальных впечатлений) могут быть поставлены и задачи специальные. Речь идет о формировании необходимого объема теоретических сведений о музыке – обобщенном представлении о жанре – ключевом понятии как музыкального, так и любого другого искусства.

Так, при формировании основ музыкальной, художественной и эстетической культуры дошкольников педагогам следует ориентироваться на такую современную педагогическую технологию как «Музыкальная гостиная». Она представляет собой цикл литературно-музыкальных занятий, в процессе которых осуществляется комплексное использование различных искусств, взаимосвязь музыкальной, художественной, речевой и театрализованной деятельности. Именно в рамках «Музыкальной гостиной» можно реализовать основные задачи образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».

Задачи, которые решаются в процессе использования данной технологии с детьми старшего дошкольного возраста, можно сформулировать так:

1. Формирование познавательного интереса и любви к искусству в процессе приобщения к музыке, живописи, поэзии, художественному слову и движению.

2. Развитие музыкальности детей, эмоциональной отзывчивости на музыку, т. е. умения переживать музыкальное произведение в соответствии с его образным содержанием.

3. Развитие музыкального восприятия и музыкальных способностей, обеспечивающих возможность более тонкого слушания музыки, различения ее главных компонентов в звуковой ткани произведения.

4. Обогащение музыкальных впечатлений детей в процессе их знакомства с произведениями мировой музыкальной культуры разных эпох и стилей.

5. Формирование музыкального вкуса детей, оценочного отношения к прослушанным произведениям, к собственному творческому самовыражению.

Цикл музыкальных занятий «Музыкальная гостиная» представляет собой знакомство детей с творчеством композиторов (русских и зарубежных), прослушивание их произведений, знакомство с различными музыкальными жанрами, в основе которых лежит органичный синтез различных видов искусства. На этих занятиях дошкольники знакомятся с различными музыкальными инструментами и их звучанием. Формирование музыкальной культуры у детей старшего дошкольного возраста предполагает обучение внимательному слушанию музыкальных произведений, элементарному их анализу (определение характера, доступных средств музыкальной выразительности), узнаванию неоднократно прослушанных пьес или фрагментов из них [1, с. 45].

В данной технологии используются различные методы – наглядно-слуховой метод, наглядно-зрительный, словесный, практический. Кроме традиционных методов, применяются такие методы, как метод контрастных сопоставлений произведений и метод уподобления характеру звучания музыки.

**Наглядно-слуховой.** Метод контрастных сопоставлений произведений состоит в том, что используется качественная аудио (видео) запись и «живое» исполнение произведения педагогом. Этот метод значительно обогащает восприятие музыки и заостряет внимание детей на разнице звучания. Осознанному усвоению и закреплению знаний способствуют музыкально-дидактические игры с использованием наглядно-слухового метода. Например, «Музыкальная викторина», «Угадай мелодию» и др.

Использование приемов сравнений, контрастных сопоставлений различных видов (контраст стилей, жанров, контраст внутри жанра, контраст настроений и т. д.) заинтересует детей и придаст обучению проблемный характер.

**Наглядно-зрительный.** Чтобы усилить впечатления детей от музыки, вызвать в их воображении зрительные образы или иллюстрировать незнакомые явления, необходимо применение следующей зрительной наглядности: показ репродукций картин, иллюстраций, рисунков, фотографий, игрушек, изображений инструментов, портретов композиторов; использование цветных

карточек (прием цвет-настроение), что поможет детям применить новое слово и в игровой форме высказаться о характере музыки; иллюстрирование сказок с помощью настольного театра на фланелеграфе; использование карт-схем, приемов моделирования (расположение звуков по высоте, определение частей произведения и их количества и т. д.).

**Словесный.** Одним из важных методических приемов работы в музыкальной гостиной является слово педагога. Оно должно быть эмоциональным, лаконичным, соответствующему уровню речевого развития детей. Пояснения педагога должны раскрывать, прежде всего, музыкальный образ. Такой комментарий помогает детям настроиться на восприятие музыки.

**Поэтическое слово** (загадки, стихи, сонеты и т. п.) могут предварять прослушивание музыкального произведения, если оно созвучно ему по настроению. Если же педагог хочет сопоставить стихотворение с музыкой, лучше прочитать его после уяснения детьми ее характера. С той же целью можно использовать чтение стихов детьми, выученных заранее. Литературный образ сказок подготавливает детей к восприятию музыкального образа. Обыгрывание сказочного сюжета с помощью игрушек или фигурок на фланелеграфе содействует более глубокому пониманию сюжетной линии музыкального произведения. Педагог может использовать форму кратких описательных рассказов, бесед, постановки вопросов и заданий, активизирующих восприятие музыки.

**Практический.** Метод уподобления характеру музыки. Чтобы ребенок почувствовал характер музыки, активно пережил свои впечатления, необходимо сочетать восприятие музыки с практическими и творческими действиями. Этот метод включает в себя следующие приемы: моделирование элементов музыки движения (художественное движение, дирижирование, игры-превращения); вокализация (интонирование мелодии, исполнение песен детьми); выражение образного содержания характера музыки мимикой; оркестровка музыкальных произведений (выбор и использование наиболее выразительных тембров инструментов, соответствующих характеру звучания музыки, различение отдельных ее частей); инсценирование песен, подвижные игры; выражение восприятия музыки через продуктивные виды деятельности (рисование, аппликация и т. д.).

Чтобы занятия в «Музыкальной гостиной» были более продуктивными, разнообразными и запоминающимися, необходимо использовать разные формы организации этих занятий. К таким формам можно отнести: занятия-беседы; занятия-путешествия (во времени, в пространстве, по сказкам и т. д.); занятия, построенные на основе содержания той или иной сказки; беседа-концерт (о творчестве композитора, о жанрах в музыке и т. д.); сюжетные занятия (идем в гости, встречаем гостя).

Таким образом, использование технологии «музыкальная гостиная» в педагогическом процессе ДОО представляет собой своего рода «погружение» в музыку через слово, живопись, собственные рисунки детей и творческое движение. Именно данная технология помогает приобщать детей старшего дошкольного возраста к музыкальной культуре.

#### **Примечания**

1. Арисменди А.Л. Дошкольное музыкальное воспитание. – М., 2015.
2. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. - М.: Детство-Пресс, 2013.
3. Кобраева Н. Г. Роль музыкально-досугового пространства в формировании основ музыкальной культуры старших дошкольников / Н. Г. Кобраева // Социально-педагогическая работа. - 2008. - № 1. - С. 24-27.

**Л.Р. Вебер**

## **РАЗВИТИЕ ОБЪЁМА ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

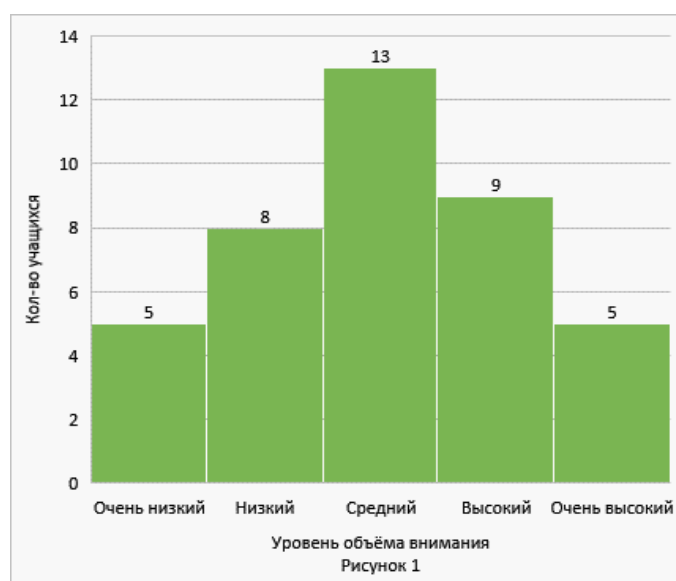
*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В младшем школьном возрасте активно развивается внимание: процесс обучения практически невозможен без должной развитости данного компонента психики. В этом возрасте дети уже могут сосредотачиваться на не интересных действиях, но непроизвольное внимание всё ещё характеризуется как доминирующее. Для детей данного возраста внешние впечатления вы-

ступают в качестве мощного отвлекающего фактора, для них нелегко сконцентрироваться на непонятном и сложном материале. Одной из характеристик их внимания является небольшой объём, выраженный малым количеством объектов, находящихся в поле внимания одновременно небольшой промежуток времени.

На основе этого, интерес вызывает коррекционная методика на увеличения объёма внимания. Для проведения данной методики требуется диагностика начального уровня объёма внимания, с помощью методики «Запомни и расставь точки». С помощью данной методики оценивается объём внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал, карточки с точками. Далее ребенку показываются карточки, после этого предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

На первом этапе исследования была проведена диагностическая методика «Запомни и расставь точки» в группе из 40 учащихся, направленная на выявление уровня развития внимания. На рисунке 1 изображены показатели внимания детей.



По данным показателям мы делаем вывод, большинство учащихся имеют «средний» уровень объёма внимания. На высоком уровне находятся учащиеся имеющие «очень низкий» и «низкий» показатели, им в большей степени требуется увеличение объёма внимания.

Второй этап исследования заключается в применении коррекционной методики «Корректурная проба». Учащемуся выдают бланк с буквами. В каждом ряду требуется вычеркнуть такие буквы, с которой начинается ряд. Время работы составляет пять минут. Норма объёма внимания для детей младшего школьного возраста составляет – четыреста знаков и выше, концентрации – десять ошибок и менее. Методика проводилась для повышения уровня внимания и концентрации.

На третьем заключительном этапе проводится диагностика увеличения объёма внимания младших школьников, после проведения коррекционной методики, с помощью упражнения представленного на первом этапе. По результатам упражнения заметна положительная тенденция роста показателей объёма внимания.

Основной целью исследовательской работы по развитию объёма внимания у детей младшего школьного возраста была проверка эффективности коррекционных методик увеличения объёма внимания. Эффективность методик проверялась в ходе исследовательской работы, которая проводилась с детьми младшего школьного возраста. Исследовательская работа проводилась в три этапа – диагностирующий, коррекционный и проверочный. Цель диагностирующего этапа – выявление уровня развития внимания детей младшего школьного возраста. Результаты показали достаточно низкий уровень развития объёма внимания детей. Группа учащихся имела недостаточно высокий уровень проверяемых умений;

Цель коррекционного этапа заключалась в повышении уровня развития объёма внимания младших школьников.



Проверочный этап исследования показал положительную динамику повышения уровня объёма внимания, для наибольшей эффективности необходимо проводить систематическую коррекционную работу по активизации, развитию и повышению объёма внимания младших школьников.

#### *Примечания*

1. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
2. Психология внимания: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Т.К. Комарова. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 124 с.
3. Гринченко И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. - М.: ЦГЛ, 2002.
4. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / Ред. А.Н. Леонтьева. - М., 1976. - С. 184-220.
5. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/diagnostika-vnimanija-mladshih-shkolnikov-2401800.html> – Диагностика внимания младших школьников.

***Е.С. Вихренко***

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ БЛОГ И ЕГО ПОТЕНЦИАЛ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В настоящее время интернет играет огромную роль в работе педагога. Связано это с поиском дидактических материалов для выступлений на педагогических советах, различных семинарах, подготовки и проведения занятий и мероприятий.

Блог оказывает влияние на развитие и самосовершенствование педагога как профессионала и как личности, дает возможность не только представить опыт своей работы, рассказать о достижениях, успехах, но и взглянуть на себя и свою деятельность со стороны.

Анализ содержания понятия «блог» показал, что оно недостаточно представлено в научной литературе. Блог (с англ. «web log» – интернет страница) – веб-сайт, основное содержание которого составляют короткие записи, располагающиеся в обратной хронологической последовательности. Блог, позволяет размещать документы, изображения, мультимедиа.

Создавая блоги, специалисты не всегда представляют, какие дополнительные возможности открываются как для них самих, так и для других участников и читателей их блога. Обратимся к основным его функциям:

1. Новые навыки в работе с компьютерными технологиями: размещение фотографий, слайд-шоу, посвященные школьным будням, экскурсионным поездкам; художественные фильмы и клипы, гаджеты, заставки.
2. Обмен опытом с коллегами из других регионов, ссылки на полезные ресурсы сети, комментарии к материалам.
3. Распределение материалов и ссылок по веб-ресурсу для распространения опыта.

4. Online-обсуждения.

5. Открытая технологическая карта урока и внеурочная рефлексия, помогающие поработать над пробелами учеников.

6. Средства мультимедиа, пополняющие копилку технических средств, продемонстрируют наглядность к новой теме.

Создание блога позволяет разместить на личной веб-странице подбор методического сопровождения (аудио- и видеоматериалы, ссылки интересующие сайты, текстовые материалы, задачи, практические работы, материалы для подготовки к ЕГЭ и прочее). Ведение преподавателем личного блога является способом самовыражения и одним из условий профессионально-личностного развития.

Образовательный блог на основе платформы Blogspot.com открывает широкий спектр возможностей как для самого педагога, так и для других участников и читателей его блога. Анализ известных регулярно обновляемых профессиональных педагогических блогов, проведённый известным специалистом в направлении использования технологий Web 2.0 в образовании Л. Рождественской, позволяет констатировать, что преподаватели используют их для:

- рекомендаций для педагогов по использованию тех или иных методик;
- рассмотрение с коллегами новшеств в образовании;
- просмотра учебных видеofilьмов с лекциями или экранизациями, а то и видеуроками, путем встраивания их в блог;
- публикации опросников, онлайн-тестов, встроенных календарей, разнообразных слайд-шоу;
- комментарии к собственным урокам, написанных часто в жанре рефлексий;
- обмена полезными ссылками на ресурсы Интернета;
- обмена гаджетами с различными функциями (например, «лента исторических событий», интерактивная таблица Менделеева, онлайн-калькулятор, строящий графики функций и т. д.) [2].

Блоги открывают перед преподавателями новую информационную среду и дают новые широкие возможности организации образовательного процесса и профессионального роста.

Таким образом, одна из современных педагогических задач - сделать блог рабочим инструментом преподавателей и включить этот инструмент в учебную практику, то есть, педагогу необходимо научиться конструктивному образовательному блоггингу и сайту.

Создание профессионального блога на платформе Google- это один из лучших сервисов, который предоставляет бесплатный хостинг достаточно на высоком уровне. Также в нем происходит быстрый анализ страниц поисковыми системами.

Для создания блога на этом сервисе Вам понадобится завести почту/аккаунт на google, так как этот сервис от него. После переходите к созданию блога, для этого нажимаете кнопку «новый блог». В следующем окошке вбиваете заголовок Вашего блога (можно русскими буквами), затем придумываете адрес или по-другому доменное имя (название) своего блога. Далее выбираете, какой шаблон хотите использовать и нажимаете на него, тем самым выбрав. После этого нажимаем кнопку «Создать блог».

После это ваш блог считается готовым. Теперь можете приступить к его настройке и редактированию, нажав на заголовок с названием вашего блога. Либо изначально посмотреть что получилось, нажав на кнопку «Просмотреть блог».

Опыт коллег данном направлении, позволяет уверенно прийти к убеждению, что совместная работа педагогов в рамках блога, над общими онлайн-документами – когда нужно общаться, реагировать на вопросы других или формулировать их самому – помогает не только достижению целей сугубо образовательных, но и способствует оптимизации профессионально-личностного развития. Основной функционал этого образовательного ресурса - расширение образовательного пространства учеников класса, организация элементов дистанционного обучения посредством размещения в нём дополнительных материалов к урокам географии, использование новых форм контроля и оценки.

Таким образом, мы пришли к выводу, что блог является эффективным средством профессионально-личностного развития и овладение новыми формами взаимодействия с коллегами в образовании, поэтому планируем создание личного блога.

### **Примечания**

1. Блоги. Введение. Цифровой ресурс <http://your-hosting.ru/articles/other/blog-begin/> Блоги как рабочий инструмент учителя.

2. Рождественская Л.Лаборатория тренера. <http://ljudmillar.blogspot.com>

3. Половникова Ольга. Кое-что о блогах, классификация блогов. [Электронный ресурс]. URL: <http://statiامي.com/s/internet/koe-chto-o-blogah.php>

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности...

Д.С. Лихачев

Патриотизм – нравственный принцип, содержанием которого является любовь к отечеству, предполагающий гордость достижениями и культурой своей родины, стремление защищать интересы родины и своего народа [5].

В любой стране имеется эффективная программа патриотического воспитания. Его содержание должно соответствовать ситуации, сложившейся в стране, а сама система данной программы быть гибкой и постоянно изменяющийся, с учётом современных требований. Исследования ученых убедительно доказали, что воспитание тесно связано с воспитанием патриотизма [1].

Патриотизм – одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. Что касается подрастающего поколения, в частности у младших школьников, должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

Патриотическое воспитание младших школьников – это целеустремленный процесс педагогического влияния на личность ребенка, в ходе которого он получает обогащенные знания о Родине, воспитываются патриотические чувства, формируются умения и навыки общественного поведения и складываются потребности в деятельности на благо общества [5].

Из года в год меняются цели, содержание, методы воспитания патриотизма, но сам процесс всегда присутствовал в работе учебно-воспитательных учреждений.

Целостность и последовательность воспитательной работы в школе обеспечивает высокую эффективность реализации социальных функций молодого поколения, что является важнейшим фактором устойчивого развития общества и успешного решения задач, стоящих перед государством. Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Е.И. Водовозова считали, что воспитывать у детей патриотизм нужно начинать с дошкольного возраста.

В.В. Путин в своем письме отметил, что тема патриотизма становится одной из доминирующих в государстве, а потому необходимо заниматься популяризацией здорового образа жизни среди детского и юношеского поколения, необходимости привлечения к спорту. Необходимо воспитывать молодое поколение здоровыми, смелыми, мужественными, в духе патриотизма, не переставая напоминать как важно и нужно любить свою семью, родной город, республику, страну. Спорт, физические нагрузки формируют у ребят такие качества как стойкость, мужество, дисциплинированность, способность переносить самые тяжелые испытания, воспитание в духе гордости за родную страну, необходимые для достижения победы. Также В.В. Путин заявил о необходимости развития массового спорта, спорта высоких достижений, так как это тесно связано и с патриотическим воспитанием, и с подготовкой к службе в Вооруженных Силах.

Итак, на сегодняшний день одной из важных задач, стоящих перед общеобразовательными учреждениями России, – формирование устойчивых нравственных качеств личности школьника, способного самостоятельно мыслить и оценивать происходящее, строить свою жизнь и деятельность с собственными интересами и с учетом интересов и требований окружающих его людей и общества в целом.

Цель Концепции воспитательного процесса в образовательных учреждениях по духовно-нравственному развитию и воспитанию личности гражданина России предполагает высоко-нравственного, творческого и компетентного граждан России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны. Развитие любой страны зависит от того, насколько воспитано в подрастающем поколении чувство любви к Родине, к своему народу, к родным, чувство ответственности перед будущим.

В развитии духовно-нравственной личности приоритетным направлением деятельности является гражданско-патриотическое воспитание младших школьников, которое реализуется на уроках литературного чтения, так как именно на первой ступени обучения закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, осознание себя частью общества и гражданином своего Отечества, формирование компетентной личности, способной внести свой вклад в жизнь страны.

Одна из основных целей уроков литературного чтения по программе Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, УМК «Школа России» – это обогащение нравственного опыта младших школьников средствами художественной литературы; формирование нравственных представлений о добре, дружбе, правде и ответственности; воспитание интереса и уважения к отечественной культуре и культуре народов многонациональной России и других стран.

Задачами данного предмета являются:

1. Ценить и принимать следующие базовые ценности: «добро», «терпение», «родина», «природа», «семья» и т. д.

2. Уважение к своей семье, к своим родственникам, любовь к родителям. ...

Уже в 4 классе в учебниках Людмилы Фёдоровны Климановой при изучении раздела «Родина», ученики знакомятся с произведениями о Родине, где представлены поэтические тексты И.С.Никитина «Русь», Спиридона Дмитриевича Дрожжина «Родине», Анатолия Владимировича Жигулина «О, Родина! В неярком блеске...». В 3-м классе изучается рассказ М.М. Пришвина «Моя Родина».

С целью воспитания интереса к народному творчеству и русской словесности на уроках литературного чтения изучаются героические былины.

Именно в русских былинах показан образ богатыря-защитника, который стал прототипом современных героев-воинов. Богатырь является олицетворением всего лучшего в русском народе: огромная физическая сила сочетается в нём с ещё большей силой внутренней и тишиной его духа, кротостью, не желанием убивать, а лишь защищать и охранять землю Русскую. Такой герой способен объединить всех живущих в России: стариков и детей, верующих и неверующих, правых и левых, всех любящих свою страну и желающих её возрождения.

Так, в учебниках Климановой представлена одна былина в 4 классе: «Ильины три поездочки».

В свою очередь в учебниках Климановой широко представлены произведения русских поэтов о родной природе. Это великолепный и уникальный материал, который поможет учителю в воспитании любви к родному краю, к природе Родины. В программу включены стихи А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева, И.А. Бунина, Б.Л. Пастернака, Н.А. Некрасова, А.А. Фета.

Также понятие «Родина» представлено в русских пословицах.

Нет земли краше, чем Родина наша.

Береги землю родимую, как мать любимую.

Родина – мать, умей за неё постоять.

Жить – Родине служить.

Родина в пословицах сравнивается с такими понятиями, как «мать», «земля». Часто употребляются эпитеты «родная», «любимая», «православная», «родимая», «богатырская».

Регулярная работа по гражданско-патриотическому воспитанию на основе литературных произведений предполагает не только их прочтение, но и глубокий анализ: погружение в историческое время, проведение словарной работы, анализ поступков героев и событий, прогнозирование поведения героев и сюжетной линии произведения, выполнение творческих работ.

Формирование чувства патриотизма к своей стране, к своей малой родине сложный и длительный процесс, который обычно начинается в семье и продолжается как в школе. Задачи патриотического развития и воспитания будут решаться эффективнее, если с первых дней обучения детей в школе, давать им представление о месте и роли их региона в мире. Без любви к Отечеству и уважения к его истории и культуре невозможно воспитать гражданина и патриота, сформировать у ребенка чувство собственного достоинства, привить ему положительные качества. Оканчивая школу, учащиеся должны не только знать определенное количество лучших произведений мировой литературы, но и любить книгу, обладать художественным вкусом, умением понимать литературное произведение. Именно использование краеведческого материала наилучшим образом способствует созданию эмоциональной ситуации на уроке, в которой и воспитывается святое чувство – любовь к Родине.

С целью получения наибольшей эффективности, в результате работы по патриотическому воспитанию младших школьников, следует поддерживать тесное сотрудничество педагога с членами семьи учащихся. Компетентность педагогов и родителей может привести к высоким результатам по решению вопроса воспитания патриотизма детей. Работа с родителями может проводиться как индивидуально, так и на родительских собраниях, посвященных патриотическому воспитанию школьников. От того как мы воспитаем подрастающее поколение, какими впечатлениями обогатим их, какие нравственные качества будут развиты у ребёнка зависит прежде всего, от родителей и окружающих его взрослых. Как говорил Евгений Леонов: «Каждый ребёнок рождается добрым и для доброй жизни». Патриотизм ребёнка младшего школьного возраста закладывается нами, он должен почувствовать свою необходимость в участии во всех делах на благо окружающих людей, интереса к живой природе, присутствие у него чувства собственного достоинства, таких качеств как сострадание, сочувствие, осознание себя частью окружающего мира.

Таким образом, подводя итог исследуемой проблеме, хочется сказать, что гражданско-патриотическое воспитание занимало и будет занимать центральное место в нашей воспитательной системе. И благодаря разнообразию форм и методов работы, у нас – педагогов – есть уникальная возможность повлиять на становление будущих граждан, патриотов России. И я хочу, чтобы в нас жила гордость за свою страну, за себя. Только гордый, достойный может стать патриотом своей страны.

Если не мы, то кто же  
Детям нашим поможет  
Россию любить и знать.

#### *Примечания*

1. Агапова В.А. Патриотическое воспитание в школе. – М., 2002.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009.
3. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / (Т.Л. Белоусова, Н.И. Бостанджиева, Н.В. Казачёнок и др.); под ред. А.Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2011.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений, Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006.
5. Рабочая программа по литературному чтению Климановой, Горещкого [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-po-literaturnomu-chteniyu-klimanovoy-goreckogo-625810.html>

***Е.Ю. Воронцова***

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

*ГКУ СО КК «Армавирский СРЦН»  
г. Армавир*

Изменение социально-экономической ситуации в стране привело к изменению социального запроса к обучению и воспитанию детей в условиях общего и дополнительного образования.

Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в школе, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. А главное – в условиях дополнительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени.



Организация досуга воспитанников ГКУ СО КК «Армавирского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних» является одной из составных частей комплекса реабилитационных мероприятий. Поскольку позволяет заполнить свободное временное пространство воспитанников, и тем самым оградить их от праздности и опасных соблазнов. А также дает возможность увлечь воспитанников интересными, плодотворными делами, дающими широкие перспективы в будущем.

Основным направлением деятельности педагога дополнительного образования нашего учреждения является организация свободного времени воспитанников, рассчитанного не на потребление, а на созидание. Поскольку дети, увлеченные конструктивной деятельностью, минимально склонны к деструктивному поведению, их энергия направлена в мирное русло. У них отсутствует, или сведена к минимуму потребность самоутверждаться и привлекать к себе внимание за счет негативных поступков.

При организации своей деятельности педагоги дополнительного образования учитывают, что многие воспитанники имеют неблагоприятный опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также довольно низкую мотивацию к занятиям рукоделием и другими видами декоративного творчества. Кроме этого их отличает стойкое, отчетливо выраженное искажение нравственных представлений, невоспитанность чувств и навыков общественного поведения, чрезмерная эмоциональность, неадекватная направленность эмоциональных переживаний и недостаточная саморегуляция поведения.

В связи с вышесказанным перед педагогами дополнительного образования в нашем учреждении стоят следующие задачи:

- решать проблему занятости детей в пространстве свободного времени;
- организовать целесообразную деятельность воспитанников по саморазвитию и самосовершенствованию;
- формировать положительную мотивацию к творчеству;
- способствовать формированию навыков общения;
- развивать познавательную активность;
- создавать условия для снижения эмоционального напряжения воспитанников.

Занятия педагогов дополнительного образования проводятся по следующим направлениям: работа с бумагой, декоративное рисование и обучению шитью.

Работа с бумагой включает не только аппликацию и конструирование, но и знакомство с такими техниками, как «декупаж» (это нанесение вырезанного изображения на различные поверхности: дерево, пластик, ткань). «Квиллинг» – это искусство составления композиций из скрученных узких полос бумаги. «Скрапбукинг» и «кардмейдинг» – это виды ручного творчества, заключающиеся в изготовлении и оформлении альбомов, записных книжек и открыток. А также очень интересное для детей направление работы с бумагой – лепку из бумажной массы.

Декоративное рисование представлено такими техниками как «батик» – это роспись по ткани, «витраж» – это роспись по стеклу, «выжигание» и «роспись по дереву».

Обучение шитью состоит из 2 разделов: обучение мелкому ремонту одежды и знакомство с технологией шитья мягкой игрушки. Раздел обучения мелкому ремонту одежды включает в себя: обучение приемам ручного шитья, ручным швам и простейшим навыкам ремонта одежды. При изготовлении мягкой игрушки воспитанники обучаются шитью полуобъемных и объемных игрушек, а также полезных изделий и сувениров (игольниц, брелоков-ключниц, чехлов для гаджетов и т. п.).

Для формирования положительной мотивации к творчеству педагоги опираются на природный интерес ребенка ко всему новому. Поскольку неусидчивые дети быстро пресыщаются одним видом деятельности, в мастерских ручного труда их знакомят не только с традиционными, но и новыми технологиями декоративно-прикладного творчества.

Известно, что подростки активны и энергичны, им хочется показать себя с лучшей стороны, поэтому педагог должен понять своеобразие личности каждого подростка и помочь ему найти те виды творчества, где бы он сумел «превзойти» самого себя и товарищей. Где бы подросток мог самовыразиться, открыть себя с неожиданной для всех и самого себя стороны.

Поэтому опытные педагоги не ограничивают воспитанников в выборе средств, и поддерживают любое их желание мастерить из самых разных материалов: природного, бросового, пластичных материалов, а также бумаги, ткани, войлока, пряжи, ниток, шерсти, бисера и др.

С целью предотвращения конфликтных ситуаций в мастерских ручного труда, на первых порах, взрослые не спорят с подростками. Замечания сводятся к минимуму, и чаще всего, ограничиваются соблюдением правил техники безопасности. Кроме этого исключаются ситуации сравнения с окружающими, и задания на скорость. В процессе работы педагоги не регламентируют детей во времени. То есть воспитанник имеет возможность тратить на изготовление поделки столько времени, сколько ему понадобится, и работать в индивидуальном темпе.

Педагогами нашего учреждения замечено, что занятия прикладным творчеством частично восполняют потребность детей в любви, поскольку в процессе обучения разным видам рукоделия присутствуют все объективные признаки выражения безусловной любви: контакт «глаза в глаза», телесный контакт и безраздельное внимание.

Во время объяснения и показа приемов выполнения той или иной операции педагог старается смотреть на ребенка доброжелательно и с заботой, демонстрируя ему таким образом свою заинтересованность. Мягкие интонации, открытая поза и доброжелательная мимика, создают в сочетании благоприятный психологический фон, помогающий ребенку справиться с поставленной перед ним задачей. Присутствует и телесный контакт – часто приходится направлять еще неумелые руки, чтобы сделать задуманное. И конечно, безраздельное внимание – в ином случае из обучения прикладным техникам просто ничего не выйдет. Опыт показывает, что в такой атмосфере вырабатывается дисциплина: умение выполнять указанные действия в определенной последовательности, по правилам, выполняя замечания педагога.

Несмотря на то, что занятия в творческих мастерских организуются на добровольных началах, следует признаться, что не каждого воспитанника удастся сразу заинтересовать тем или иным видом прикладного творчества. В этом случае ребенку предлагается сначала понаблюдать за работой других детей, и посмотреть на красочные и выразительные изделия, которые сделали своими руками его сверстники. Как правило, по истечении непродолжительного времени, у таких воспитанников появляется желание сделать что-то самим своими руками.

На начальном этапе обучения подбираются задания, не требующие специальных умений и длительного времени для их изготовления. Потому что, зачастую, нетерпеливым подросткам важно быстрее увидеть результат своей работы. По мере того, как воспитанник совершенствует свои умения, задания постепенно усложняются.

Практика показывает, что для немотивированных воспитанников эффективно использовать техники, которые не требуют длительных усилий для создания красивой и оригинальной работы. К таким, например, относятся нетрадиционные техники рисования. Которые уже сами по себе создают непринужденную атмосферу на занятии.

Особенно интересно, что инструментом может явиться не только любой подручный материал: мятая бумага, полиэтиленовый пакет, трубочка от коктейля или ватная палочка, но даже пальцы или ладони.

Во время занятий с использованием техник нетрадиционного рисования, процесс обучения превращается в игру, происходит радостное времяпрепровождение на пользу разуму, психике и организму. И самое главное то, что в независимости от способностей и возможностей воспитанника каждая работа будет уникальна и великолепна.

Творческий труд позволяет переключить ребят с деструктивной деятельности на созидательную. Примечательным является и то, что в мастерских, при необходимости, воспитанник имеет возможность уединиться и отстраниться от тревожащих его мыслей и переживаний.

Поэтому занятия проводятся не только по плану, но и внепланово: по просьбе самого воспитанника, чтобы дать ему возможность отдохнуть и отвлечься. Или по направлению других специалистов учреждения, которые замечают неблагоприятный настрой подростка.

Известно, что большинство технологий декоративно-прикладного творчества способствуют развитию усидчивости и развитию саморегуляции поведения. Что важно при работе с недисциплинированными воспитанниками.

По нашему мнению, в этом отношении одной из наиболее эффективных техник рукоделия является бисероплетение. Поскольку именно эта техника требует серьезного сосредоточения внимания при чтении схем. В процессе бисероплетения воспитанники постоянно заняты счетом, и им необходимо беспрестанно следить за последовательностью операций. При этом они вынуждены быть настолько сосредоточенными, что у них просто не остается возможности отвлечься от творческого процесса и поддаться негативным мыслям.

Ко всему этому следует прибавить и чувство радости от созданной своими руками милой вещице, которую можно с удовольствием носить самому или сделать подарок.

Не менее интересным для воспитанников является процесс создания мягких игрушек. Не успев закончить шитье игрушки, дети их прихорашивают, любят ими. Нередко разговаривают с ними, как с живыми. Охотно показывают свои поделки педагогам и товарищам. Иными словами, испытывают удовлетворение от результата своего труда.

Это говорит о том, что в процессе шитья мягких игрушек развиваются не только специальные навыки, но и происходит развитие эмоций и чувств ребенка. А значит, есть перспектива изменения его поведения.

Таким образом, хочется отметить, что создание для подростков теплой, непринужденной атмосферы на занятиях способствует восстановлению и развитию позитивной эмоциональной сферы детей в психически комфортной среде. А добровольное участие подростков с девиантным поведением в занятиях декоративно-прикладным творчеством может оказать положительное влияние на их личность, давая им шанс за шансом утвердить себя, показать себя с лучшей стороны.

Нами замечено, что занятия рукоделием являются не только отличным времяпрепровождением для детей, но также благоприятно влияют на настроение, помогают воспитанникам легче переживать психологические проблемы. А заинтересованность подростков рукоделием, желание им заниматься являются также профилактикой правонарушений среди подростков, так как изготовление поделок и сувениров занимает достаточно продолжительное время. В это время дети находятся под присмотром педагога и получают знания, навыки и умения в изготовлении изделий декоративно-прикладного творчества.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что систематические занятия в творческих мастерских позволяют воспитаннику сменить неблагоприятную обстановку, отвлечься от негативных мыслей, чувств и переживаний и в процессе творческой деятельности получить психологическую поддержку и заряд положительных эмоций. В совместной творческой деятельности взрослого и ребенка происходит развитие нравственных качеств личности, коммуникативной и эмоциональной сфер ребенка.

#### **Примечания**

1. Абакумова Е.М. Развитие творческого потенциала воспитанников учреждения дополнительного образования // Учитель в школе. 2008. № 4. С. 92-95.
2. Ануфриева М. Я. Искусство бисероплетения. Современная школа. М.: Культура и традиции, 1999.
3. Голованов В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. М. : Владос, 2004. 239 с.
4. Новик И.П. Арт-терапия в социальной реабилитации несовершеннолетних // Социальная работа. 2008. № 4. С. 55-56.
5. Социально-трудовая реабилитация детей и подростков // Социальная педагогика. 2006. № 3. С. 63-67.
6. Темченко Э. Взаимодействие специалистов и подростков // Социальное обеспечение. 2004. № 4. С. 38-40.

**А.О. Гальцева**

### **АЛЛЕГОРИЧЕСКИЙ СМЫСЛ НАЗВАНИЯ РАССКАЗА О. ГЕНРИ «ДАРЫ ВОЛХВОВ»**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

10 Увидев же звезду, они возрадовались радостью весьма великою,  
11 и, войдя в дом, увидели Младенца с Мариною, Матерью Его, и,  
пав, поклонились Ему; и, открыв сокровища свои, принесли Ему  
дары: золото, ладан и смирну.

Евангелие от Матфея, гл. II

Ни для кого не секрет, что истинно высокую литературу отличает богатство художественных средств и приёмов, придающих новизну и остроту уже давно известным, но по-прежнему актуальным проблемам, волнующим того или иного писателя. Подавляющее большинство чита-

телей, охваченные желанием поскорее приступить к знакомству с новым произведением, сразу же обращаются к такому тексту. Это стремление вполне понятно и заслуживает похвалы. Однако в то же время подобное стремление выдаёт в читателе новичка, ещё не вполне знакомого со всеми секретами гениальных писателей и поэтов. Бывалому книгочею, а также литературоведу доподлинно известно, что художественные средства и приёмы могут украшать не только само содержание произведения, но и его названия. Очень часто среди знаменитых литературных произведений можно встретить такие, чьи заголовки не просто указывают на тему произведения, а скрывают в себе некий аллегорический смысл.

Аллегория – троп, который передаёт некоторое абстрактное понятие через конкретный образ. Подобное явление в литературе чаще всего можно встретить в баснях, однако, как мы уже говорили ранее, нередки случаи, когда аллегория заключается и в названии произведения, придавая ему скрытый смысл. Стремление показать важность обращения к заголовку, его значимость для понимания идеи произведения и побудило нас выбрать данную тему для исследования.

Довольно ярким для нас представителем в этой связи стал рассказ О. Генри «Дары волхвов», по которому нет исследовательского материала. С целью восполнить этот пробел мы взяли это произведение для анализа.

Об этом писателе и о его творчестве в целом современники отзывались весьма неоднозначно.

Как отмечает Золотаревская Ф.О., «впервые упоминания об О. Генри появились в нью-йоркских газетах еще в 1904 году. Наибольший интерес представляет в этой связи статья Генри Джеймса Формана. Критик дал высокую и разноплановую оценку творчества писателя: он отметил острую социальную направленность произведений О. Генри, высокое мастерство писательской техники, яркий энергичный язык, блестящее остроумие, наблюдательность, неподражаемый национальный юмор» [3, с. 12].

Гальперин И.Р. продолжает этот список работ о писателе с прямо противоположными оценками его творчества современниками: «Первая монография об О. Генри была написана еще в 1916 году. Ее автор А. Смит дал писателю исключительно положительную оценку, поставив его в один ряд с крупнейшими мастерами американской прозы того времени: Э. По, М. Твен, Б. Гартом. Он отмечал чрезвычайное разнообразие тем и персонажей, социальную направленность юмора. Книга А. Смита вызвала ажиотаж и полемику вокруг творчества писателя.

Были и те, кто не так восторженно встречал работы О. Генри. Высокообразованная, утонченная Ю. Каррент-Гарсия выступила с отрицанием сколько-нибудь значимой роли О. Генри в развитии американской литературы. К.Ф. Геральд, подытожив недоброжелательные отзывы о писателе, заявила о вредном влиянии его рассказов, так как они, не содержат ничего ценного и познавательного, представляя собой лишь «просто развернутые анекдоты, лишённые серьезного содержания» [1, с. 225-226].

Что касается наших русских читателей, то они тепло приняли американского новеллиста во многом благодаря его оптимистическому тону произведений, демократизму, его интересу к жизни простых людей, социального дна.

Характерами, созданными писателем, по свидетельству Золотаревской Ф.О., восхищался С. Вольский, автор первой статьи, опубликованной в 1914 году в журнале «Звезда». Своей действительностью они привлекали авторов рецензии на первый сборник рассказов О. Генри, а Мариетта Шагинян в своей статье, посвященной этому же сборнику, отметила непреодолимую веру автора в нравственную мощь и потенциал своего народа [3, с. 14].

К сожалению, современные исследователи в области литературы уделяют мало внимания творчеству писателя, делая акцент на исторические события из биографии О. Генри. Но данный факт только подтверждает актуальность и значимость выбранной нами темы исследования, как наиболее нераскрытой и нуждающейся в изучении.

Прежде чем обратиться непосредственно к содержанию выбранного нами рассказа О. Генри, чтобы впоследствии сопоставить его с названием, следует выяснить, что же такое «дары волхвов» сами по себе? Данное выражение появилось благодаря Библии, а именно главе, посвященной рождению Иисуса Христа. По сюжету волхвы были посланы хитрым и коварным царем Иродом в Вифлеем, чтобы разузнать о младенце. Намерения волхвов были чисты, в отличие от их правителя, а потому, придя в Вифлеем, они «возрадовались радостью весьма великою» и принесли младенцу дары: золото, ладан и смирну. Именно волхвы, преподнеся Младенцу дары, положили начало традиции делать подарки на Рождество. Но суть названия явно не только в этом.

Обратимся к содержанию рассказа О. Генри. Персонажи его истории далеко не богатые люди, чья «красноречиво молчащая» бедность смиренно устроилась в четырех стенах небольшой квартирki. Однако, сделав пару ярких, но совсем коротеньких мазков, писатель не заостряет на этом внимание, предпочитая взглянуть на самих персонажей, а именно на Деллу, с которой мы знакомимся в первую очередь. Её переживания и горечь по поводу подарка на Рождество любимому человеку описаны и представлены настолько точно и эмоционально, что невольно чувствуешь на себе эту давящую атмосферу серости, унылости и безысходности происходящего. А ведь впереди такой яркий и живой праздник. Решение к девушке приходит весьма неожиданно, дальнейшие события происходят очень динамично: ведь скоро Рождество, нужно к нему подготовиться. Впоследствии, ради подарка, Делла теряет единственную ценность, которая у неё есть – это её густые, длинные волосы, как отметил О. Генри, гордость четы Джеймс. Однако важен тот факт, что подарком для любимого стала платиновая цепочка, «достойная» старинных золотых часов Джима, которые также считались гордостью в их семье. Здесь стоит также сказать о том, что, описывая эти две драгоценные вещи, О. Генри вновь обращается к Библии, а если быть точнее, к библейским персонажам – царице Савской и царю Соломону. Одна известна своей красотой, другой – богатством.

И вот наступает вечер. Всё уже готово к приходу супруга. Делла, лишившись своих прекрасных волос, переживает не столько о них, сколько о том, как Джим отреагирует на её новую причёску. Долго ждать читателю не приходится, глава семьи появляется на пороге квартирki, весь его образ говорит о том, как бедность измучила его. Реакция на новую причёску жены не заставляет себя долго ждать, однако она заставляет читателя прийти в недоумение. «Это не был ни гнев, ни удивление, ни упрек, ни ужас – ни одно из тех чувств, которых можно было бы ожидать. Он просто смотрел на нее, не отрывая взгляда, в лицо его не меняло своего странного выражения» [4, с. 36], – так описывает О. Генри состояние Джима. Остаётся только гадать, в чём же его причина. Долго мучиться предположениями не приходится, и после короткого, но довольно напряженного диалога между героями, перед нами открывается причина, заставляющая невольно вздохнуть и печально улыбнуться. В подарок своей любимой мужчина преподнёс настоящие черепаховые гребни – прекрасное украшение для блестящих, густых, но, увы, отстриженных и проданных волос. Надо отдать должное оптимизму Деллы, она не унывает и всячески поддерживает Джима, преподнося свой подарок в ответ. И вновь реакция мужчины заставляет прийти в недоумение, которое затем вновь сменяется печальной улыбкой. Старинных золотых часов у него больше нет. Продав свою самую драгоценную вещь, Джим купил на вырученные деньги подарок Делле. На этом их история заканчивается.

В послесловии О. Генри и сам припоминает сюжет из Библии, описанный нами ранее. Он подмечает, что волхвы те были мудры, как и их дары. Однако, несмотря на это, он пишет о Делле и Джиме, что «из всех дарителей эти двое были мудрейшими. Из всех, кто подносит и принимает дары, истинно мудры лишь подобные им. Везде и всюду. Они и есть волхвы» [4, с. 40]. Фактически О. Генри отвечает на наш главный вопрос, почему его произведение названо именно так.

Надо сказать, что библейские мотивы в этом рассказе имеют особое значение, а потому им нужно уделить особое внимание. Что вообще в Библии означало золото, ладан и смирна, почему в библейской истории именно эти три дара были преподнесены Иисусу? И почему О. Генри называет эти подарки мудрыми и драгоценными, но при этом отмечает, что чего-то им не хватало. В настоящее время в дарах волхвов исследователи видят следующее символическое значение: золото они принесли Младенцу, как Царю (в виде дани), ладан, как Богу (ладан употребляется при богослужении), а смирну, как Смертному (в те времена тела умерших помазывали маслами, смешанными с благовонной смирной). Эти дары были преподнесены Иисусу как символы его предназначения. Сами по себе для него они не имели особой ценности, лишь указывали тот жизненный путь, который ему придётся пройти по земле. Поэтому в конце О. Генри отмечает мудрость даров, но также добавляет, что эти дары мудры «может быть, даже с оговоренным правом обмена в случае непригодности» [4, с. 40], то есть их ценность не настолько высока, насколько может показать на первый взгляд.

Противоположна ситуация с историей «про двух глупых детей из восьмидолларовой квартирki». Их «дары» были действительно дарами, которые они получили, пожертвовав чем-то своим, драгоценным. Так может показаться на первый взгляд, но истина намного глубже. Ценностью этих двоих были вовсе не густые блестящие локоны и не золотые старинные часы. Величайшей их драгоценностью была любовь друг к другу. Именно на фоне этой ценности другие материальные богатства меркнут. Пускай они представляли гордость их семьи, на деле это им было не так

уж и нужно. Каждый из героев отдал без особых раздумий то, что было, на первый взгляд, дороже всего, а по существу было лишь вторичным. И дары, преподнесенные ими друг другу в сочельник, как и дары волхвов из Библии, также имели символ, и этот символ – их Любовь друг к другу. Это то, чего не хватало тем «мудрым дарам» из Библии, и это то, что отличает непримечательную молодую пару, делает их истинными мудрейшими волхвами, для которых на первом месте стоят не вещи, а чувства и эмоции, дорогие люди, семья.

Писателей часто называют провидцами, их произведения не теряют актуальности и через многие годы. Не остался в стороне и рассказ О. Генри. «Но да будет сказано в назидание мудрецам наших дней, что из всех дарителей эти двое были мудрейшими» [4, с. 40] - это предложение и сама история – напоминание о том, что важны не подарки, не вещи, важны люди – близкие, родные, любимые. Именно их и наши чувства являются истинными дарами, которые стоит преподнести не только в Рождество, но каждый день.

#### *Примечания*

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. / И.Р. Гальперин // Издательство литературы на иностранных языках. - М., 2008.
2. Евангелие от Матфея. Глава II. [Электронный ресурс]. URL: <http://bibliya-online.ru/chitat-evangelie-ot-matfey-onlayn/>
3. Золотаревская Ф.О. Генри и его новеллы / Ф.О. Золотаревская - М., 1991.
4. О. Генри «Дары волхвов» / О. Генри. – М.: РИПОЛ классик, 2010.

***В.С. Гарбузова***

### **СУПРУЖЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ: ПРИЧИНЫ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Не все брачные отношения можно назвать идеальными. Каждый человек имеет право на свое мнение, но не все окружающие согласны с ним. В моменты, когда человек настаивает на том, что важно для него, и может наступить конфликт. Разногласия встречаются человеку на протяжении всей жизни – в учёбе, на работе, а так же они не обходят и личные и семейные отношения.

Семья – основанная на браке или кровном родстве малая социальная группа людей, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной ответственностью и воспитанием детей [1].

Конфликт семейный – конфликт, возникающий между членами одной семьи как по поводу вопросов жизнедеятельности семьи, так и по поводу удовлетворения разнообразных потребностей ее членов, соответствия ролевого поведения ожиданиям [1].

Конфликт супружеский – разновидность семейного конфликта, который возникает между супругами на основе нарушения этики супружеских отношений, биопсихологической несовместимости, противоположности интересов и потребностей, различных взглядов на воспитание детей, различного отношения к родственникам и т. п. [1].

По мнению психологов и конфликтологов, совместимость брачных партнеров достигается не всегда и обычно не сразу. Даже самый незначительный аспект внутренней, глубинной несовместимости неизбежно проявится на поверхности в виде поведенческих конфликтов. Конфликт – это противостояние двух личностей, которое проявляется в активности сторон, направленной на преодоление противоречий, причем стороны представлены активными субъектами.

В.А. Сысенко причины всех супружеских конфликтов подразделяет на три большие категории [3]:

1. Конфликты на почве несправедливого распределения труда (разные понятия прав и обязанностей).

Как правило, такие конфликты возникают при несовпадении ролевых ожиданий.

2. Конфликты на почве неудовлетворения каких-либо потребностей.

Конфликты этой категории могут происходить, потому что семейно-брачные представления в настоящее время весьма далеки от идеала. Мужчины и женщины по-разному представляют себе, как можно поддерживать хорошие отношения в семье. Мужчины свою задачу видят в материальном обеспечении семьи, забывая о моральной и эмоциональной поддержке, которую муж обязан оказывать жене. В отличие от них, женщины подчеркивают значение этой поддержки.

3. Ссоры из-за недостатков в воспитании.

Конфликт представлений молодых супругов может обостряться и усугубляться из-за очень слабого знания представлений друг друга. В семейном конфликте чаще всего виновны оба супруга. В зависимости от того, какой вклад и каким образом супруги вносят в развитие конфликтной ситуации, выделяют несколько типичных моделей поведения супругов в межличностных внутрисемейных [4]:

1. Стремление одного из супругов принять роль главы семьи. Это стремление охватывает все сферы семейных взаимоотношений и может мешать человеку видеть то, что происходит в его семье.

2. Сосредоточенность супругов на своих делах. Очень важно включать супруга в совместную деятельность, чтобы тот привыкал к новой модели поведения.

3. Дидактическая. В таких отношениях один из супругов постоянно поучает другого и начинает играть роль матери или отца.

4. «Готовность к бою». Супруги постоянно напряжены, в их отношениях прочно засели ссоры и конфликты.

5. «Папенькина дочка», «маменькин сынок». В отношении супругов связаны родители одного из них.

6. Озабоченность. В таких отношениях супруги постоянно ожидают плохого и находятся в состоянии озабоченности.

Супружеские конфликты встречаются в каждой семье, но они приводят к различным последствиям. В одних отношениях они могут привести к разладу, в других же наоборот сплотить семью. И если конфликт состоялся, его не стоит бояться, супругам стоит знать как правильно реагировать на разногласия и как себя вести, чтобы выйти из этой ситуации с минимальными потерями.

#### *Примечания*

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога, 2009.
2. Вайнер Э.Н., Кастюнин С.А. Краткий энциклопедический словарь, 2003.
3. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие. – СПб.: Речь. – 244 с. 2004.
4. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / В.А. Канн-Калик. М., 1995.

***И.А. Горбачева***

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Риторика – наука об эффективной речи – имеет давнюю и богатую историю возникновения и становления. Период расцвета риторики можно отнести к V-IV веку до новой эры, когда эта наука была особенно востребована в Древней Греции. Люди, живущие в это время, свято верили в силу слова, оно имело огромную социальную значимость.

На заре своего становления риторика определялась как наука об искусной, умелой, «красной», т. е. красивой речи. Ораторское мастерство необходимо было для того, чтобы произвести своей речью приятное впечатление, а также убедить своего собеседника в правильности определенной точки зрения, произнести пышные слова торжественной речи, смиренные слова соболезнования или утешения. В период средневековья риторика стала учебной дисциплиной, ее стали изу-

чать в средних и высших учебных заведениях многих стран, в том числе и в России. Многие изучали риторiku в условиях домашнего обучения, считая ее знания необходимыми для развития личности, для карьерного роста. В это время становятся необходимыми учебники и учебные пособия по риторике, которые стали появляться, будучи востребованными. Интересен круг слов для обозначения данной науки: красноречие, сладкоречие, витийство, теория словесности и т. д.). В России в XVIII–XIX вв. в библиографии учебных книг по риторике насчитывается около 150 наименований. В историческом исследовании Л.К. Граудиной называется при этом первая из них – митрополита Макария 1617–1619 гг., последняя – 1923 г. Д.Н. Овсяннико-Куликовского [1, с. 45].

Одним из основополагающих российских учебников по риторике следует назвать «Краткое руководство к красноречию, или Риторика» (1748 год) М.В. Ломоносова, в которой автор пишет: «Красноречие есть искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению...» [2, с. 23]. Из определения следует, что к этому времени сложилось мнение о том, что риторика – это наука об эффективной речи, об умении общаться в устной и письменной речи. В 1787 году вышла «Детская риторика, или Благоразумный вития к пользе употреблению юношества сочиненная», в названии которой точно отражен ее адресат: дети, юношество. Учебные пособия по риторике получили широкое распространение в России: «для дворян» (Феоктист Мочульский), «в пользу молодых девиц» (Г. Глинка), «военное красноречие» (Я.В. Толмачев) и т. д. В Царскосельском лицее очень серьезно занимались риторикой, преподавал ее лицеистам, в том числе А.С. Пушкину, профессор Н. Кошанский, автор написанного им впоследствии учебника по риторике, первая часть которого – «Общая риторика» – выдержала 11 изданий, вторая часть – «Частичная риторика» – 7 изданий.

К середине XIX века в России риторика подвергалась резкой критике за схоластику, схематизм. Она вытесняется другими предметами – вначале теорией словесности, где предметом изучения становится главным образом художественная речь, затем (конец XIX – начало XX в.) культурой речи, где главным предметом внимания становятся нормы литературного языка. В средних учебных заведениях вводятся в рамках уроков русского языка уроки развития речи, в задачи которых входит написание сочинений и изложений. Отчетливо видно, что уроки развития речи направлены, прежде всего, на развитие письменной речи, при этом появляются вопросы: кому дети пишут сочинения? С какой целью? В каком стиле и жанре должно быть написано сочинение или изложение? Четких ответов на данные вопросы методика преподавания русского языка не дает. При этом не развиваются у младших школьников коммуникативные умения риторического характера.

Возрождение риторики началось в середине XX века, когда стало ясно, что людям нужны не просто знания о языке, но что «человек хочет располагать целеориентированным знанием, которое дало бы ему возможность общаться» [3, с. 98]. Такие знания давала риторика, где в центре внимания был текст, умение его создавать.

Ситуация изменилась в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), в котором представлен «портрет выпускника начальной школы». Он складывается из личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) предполагают формирование таких качеств, усвоение которых невозможно без уважительного отношения к окружающим, к чужому мнению, без умения слушать и слышать собеседника, в частности: «формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов, ... развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [4]. Определяя метапредметные результаты освоения ООП НОО, ФГОС НОО называет такое умение, как «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [4].

Исходя из этого мы исследовали возможности предмета «Детская риторика» для формирования риторических умений младших школьников.

С точки зрения авторов современной концепции преподавания риторики [5], современный курс риторики – это курс лингвистики речи со своим содержанием и логикой построения. Современная риторика учитывает достижения лингвистической науки, в частности, лингвистики текста, психологии восприятия и порождения речи, теории общения и других смежных наук. Вместе с тем современная риторика – самостоятельная наука и самостоятельный учебный предмет.



У этого предмета задачи – обучение умелой, искусной, а точнее – эффективной речи, поэтому в центре современной риторики – обучение эффективному общению, общающийся человек. Этим в значительной мере отличается риторика от других речевых курсов. Этим же определяется как содержание школьной риторики, так и методы ее преподавания.

Что же понимается сегодня под эффективным общением? Безусловно, эффективное общение предполагает следование нормам литературного языка. Однако культура речи человека, по определению Т.А. Ладыженской, «это умение так строить тексты разной функциональной направленности, чтобы они максимально эффективно решали поставленные перед ними задачи общения» [5, с. 56]. Эффективное общение – это результативное общение, при котором реализуется коммуникативное намерение, коммуникативная задача (интенция) как практического, так и духовного плана.

В классической риторике всегда имела в виду эффективность речи, когда давались рекомендации, как следует готовиться к выступлению, учитывать аудиторию и устанавливать с нею контакт, как реализовать свой замысел, оценить свою речь и т. д. Традиционно в риторике выделяются две части: общая и частная риторика. При этом в общей риторике даются рекомендации к трем-пяти этапам подготовки устного выступления, которые называются: изобретение, расположение, выражение, произнесение, запоминание. В частной риторике изучаются стили, роды, жанры. При этом общие рекомендации конкретизируются: как, например, находить материал для хвалебной речи героя – что, собственно, можно восхвалять, чтобы не только ему, но и присутствующим было приятно слушать речь, как она может быть построена какие языковые средства целесообразно использовать в ней и т. д.

Встает вопрос, в какой мере учитель решает при этом проблему обучения эффективной речи. В программе школьной риторики (1-11 классы), разработанной авторским коллективом под руководством Т.А. Ладыженской, можно выделить два смысловых блока: первый – «Общение», – соотносящийся в определенной мере с тем, что в классической риторике называется общей риторикой; второй – «Речевые жанры», – соотносящийся с так называемой частной риторикой.

Блок «Общение» дает представление о том, что такое риторика, как люди общаются, какие виды общения существуют; о некоторых риторических действиях. В этот блок входят и вопросы, связанные с культурой речевого поведения (вопросы речевого этикета, в частности). На основе этих элементарных сведений у детей формируется важнейшее умение – ориентироваться в ситуации общения, определять коммуникативное намерение (свое и партнера), оценивать его реализацию в общении.

Таким образом, основные понятия первого блока: общение («Для чего нужна речь»), виды общения, речевая ситуация; речевой этикет (словесная вежливость).

Второй блок – «Речевые жанры» – дает представление о тексте (его признаках), о различных разновидностях текста (устных и письменных), о речевых жанрах, таких, как личное письмо, поздравление, объявление и т. д. Именно работа над речевыми жанрами (а не просто над изложениями и сочинениями) принципиально отличает программу по риторике от программы разделов типа «Связная речь». Нельзя учить эффективному общению вне работы над конкретными речевыми жанрами, которые широко распространены в жизни. Применительно к ученикам младших классов это главным образом сфера повседневного общения дома, в школе, в общественных местах, таких, как магазины, транспорт, кинотеатры, клубы и некоторые другие.

Таким образом, основные понятия второго блока: текст, речевые жанры.

В программу каждого класса включены компоненты и первого, и второго блока, при этом учитывается органическая взаимосвязь как самих блоков, так и их отдельных компонентов. Понятийный компонент занимает в программе ограниченное место, т. к. курс риторики имеет практическую направленность. Теоретические сведения включаются только в той мере, в какой это необходимо для формирования соответствующих умений и навыков (и, конечно, дети не должны заучивать определения каких-либо понятий). Значительно большее место занимают так называемые инструментальные знания – типа правил, конкретных рекомендаций («Как слушать собеседника», «Правила для говорящего» и т. д.). Главное же внимание уделяется формированию коммуникативных, риторических умений и навыков двух основных типов:

- первые связаны с умением анализировать и оценивать общение (например, степень его эффективности, корректность поведения, уровень владения языком);

- второй – с умением общаться – в пределах, обозначенных в блоке «Речевые жанры», когда оценивается умение ориентироваться в ситуации, например, учитывать адресат, аудиторию; формировать свое коммуникативное намерение; определять свои коммуникативные неудачи и промахи и т. п.

Курс школьной риторики, советуют авторы программы, должен вестись так, чтобы вызвать у учеников размышления о том, что такое взаимопонимание, контакт между людьми, как важно владеть словом в современном мире, о том, какое это бесценное богатство. Эти размышления, связанные с проблемами эффективности общения, составят основу для формирования у выпускников школы взглядов, вкусов, идей, имеющих общекультурную ценность.

#### **Примечания**

1. Граудина Л.К., Миськевич Г.И. Теория и практика русского красноречия. - М.: Наука, - 2009.
2. Ломоносов. Избранные произведения в 2-х томах. – М.: Наука, 1986.
3. Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX Веков в очерках и извлечениях. – М.: Просвещение, - 1964.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
5. Детская риторика в рассказах и рисунках. 2 класс. Методические рекомендации. ФГОС / Т.А. Ладыженская и др. - М.: Ювента, - 2013.

**И.В. Гузенко**

## **МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 3  
г. Армавир*

Выдающийся педагог современности В.А. Сухомлинский писал о том, что сказка живет в детском сознании. Она не затрудняет познание истинных закономерностей природы, а наоборот – облегчает. Если бы дети не переживали борьбу добра и зла, не чувствовали, что в сказке отражены представления человека о правде, чести, красоте – их мир был бы тесным и неудобным [10; 58]. Значит, благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем, ведь дети понимают идею только тогда, когда она воплощена в ярких образах [10; 154]. Сказка богатый и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине, к родной земле, родному народу [10; 154]. Василий Александрович в своей школе создал комнату сказок, где дети не только познакомились со сказками, но и сами учились их сочинять. Он с уверенностью считал, что если ребенок сам придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов, значит, ребенок научился мыслить [10; 157].

Что же такое сказка? В толковых словарях дается разное пояснение, но смысл в том, что сказка это один из жанров фольклора или литературы, преимущественно прозаическое произведение волшебного, героического или бытового характера. Сказка учит человека мечтать, творчески мыслить. Огромный мир сказок представлен народными и литературными произведениями. Сказки бывают волшебные, бытовые и о животных.

Работа над сказкой может быть следующей: чтение детей, чтение вслух взрослыми, различные виды пересказов, прием словесного рисования, выразительное чтение, чтение по ролям. Огромное значение при чтении сказок имеет интонация.

У детей должны быть сформированы следующие литературоведческие понятия и представления: жанр произведения, тема, основная мысль, сюжет, герои, их характеры и поступки, средства художественной выразительности (эпитеты, сравнения, олицетворения, рифма, звукопись, юмор и сатира).

При чтении сказок применяются следующие виды работ:

1. Подготовка к восприятию сказки. Возможна выставка книг с иллюстрациями художников.
2. Чтение сказки учителем, сильными учениками, прослушивание аудиозаписи.
3. Словарная работа.
4. Беседа по содержанию. Обмен мнениями.
5. Осмысление слов – характеристик поступков персонажей, их внутреннего состояния, додумывание некоторых сцен с целью проникнуть в подтекст сказки.
6. Создание проблемных ситуаций.

7. Чтение по ролям. Работа над интонацией. Неверная интонация «разрушает иллюзию сказочного мира», делает сказку скучной, неинтересной.

8. Составление плана и пересказ сказки.

9. Картинный план (с использованием речевых особенностей сказки: зачин, повторы, концовка).

10. Обобщающая беседа и выводы. Мораль сказки не переводить на человеческие отношения.

Работая над сказкой можно использовать различные творческие задания:

- нарисуй сказку;
- разыграй сказку, подготовь костюмы героев;
- придумай сказку на новый лад;
- продолжи сказку;
- узнай героя по его песенке;
- подбери или придумай загадку о герое сказки;
- издание собственных книжек-малышек со сказками;
- лепка, рисование, конструирование своего кукольного театра;
- коллаж из сказок;
- кляксография (на основе кляксы создают сказочный образ);
- сказки от превращений (ребенок в мыслях превращается в кого угодно и во что угодно и начинает фантазировать);
- музыкальная постановка сказки.

Важно развивать чуткость к слову: найти сказочные слова, веселые, грустные, ласковые, сочинить самое длинное и смешное слово, зашифровать слово с помощью букв, объяснить происхождение того или иного слова.

При изучении сказок можно использовать кроссворды, таблицы, проводить конкурсы знатоков сказки, конкурсы рисунков.

Успех урока во многом будет зависеть от умения учителя вести диалог, слушать и слышать учеников, находить верное решение в разных ситуациях. Выбирать нужные слова для комментирования ответов учащихся; нельзя допускать категоричность и авторитарность к иным суждениям. Систематическая работа со сказками развивает устную и письменную речь, пополняет словарный запас, увеличивает жизненный опыт ребенка, учит ориентироваться в ситуации общения.

Такую же работу по воспитанию чувств через сказку В.А. Сухомлинский советовал проводить и в V-VI классах.

#### **Примечания**

1. Бибко Н.С. Сказка приходит на урок // НШ – 1996 - № 9. – с. 31-34.
2. Бибко Н.С. Изучение сказок, помещенных в разделе «Устное народное творчество» // НШ - 1987 - № 5. с. 25-28 (условного типа).
3. Ващенко В.И. Исследовательская работа учителя и учеников на уроках чтения // НШ- 1999-№ 12- с. 39-43/
4. Соловейчик С. В. А. Сухомлинский о воспитании. Издательство политической литературы, Москва, 1973, с. 165-170.

**А.И. Гюлбекян**

### **РОЛЬ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Основной и ведущей задачей обучения русскому языку младших школьников в системе образования является формирование орфографической грамотности. *Орфографическая грамотность* – один из компонентов общей языковой культуры, обеспечивающий точность выра-

жения мысли и взаимопонимание в письменном общении. Известно, что слова, правописание которых не проверяется, называются словарными. В начальной школе работа по обучению учащихся таким словам называется словарно-орфографической работой. В младших классах программой по русскому языку в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом предусматривается обязательная ассимиляция словарных слов, орфография которых не проверяется правилами. Усвоение написания таких слов достигается частым включением учителя их в различные упражнения, задания, выполняемые на всех этапах урока. Одной из главных задач, стоящих перед учителем начальной школы в современной системе образования, является задача научить ребенка, посредством уроков русского языка, писать словарные слова без ошибок. Для того чтобы ребенок мог орфографически правильно и без ошибок писать словарные слова учителя в начальных классах на уроках русского языка проводят словарно-орфографическую работу [5].

*Словарно-орфографическая работа* – это значимая область в методике преподавания русского языка в начальной школе. Она позволяет ученикам осваивать новые слова и их ценности, способы их использования в различных сферах жизни. В словаре-справочнике М.Р. Львова процесс словарно-орфографической работы в начальной школе трактуется следующим образом: «*Словарно-орфографическая работа* – изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам по значению: запоминание их буквенного состава, проговаривание, звукобуквенный анализ, запись, составление с ними предложений, включение их в словарики, проверка их по печатным словарям, составление настенных таблиц трудных слов и прочее» [2, с. 215].

Процесс словарно-орфографической работы, в свою очередь, входит в неотъемлемую часть каждого урока русского языка в начальных классах, который является одним из основных звеньев многогранной и разнообразной работы по развитию речи учеников. В ходе словарно-орфографической работы происходит изучение школьниками семантики этих слов, их орфографии, запоминание и введение этих слов в словарь учениками. Систематическая, целенаправленная и грамотно выстроенная работа над словарными словами привлекает у учеников интерес к изучению таких слов и способствует их прочному и успешному запоминанию. Учитель на уроках русского языка в начальной школе должен добиться, чтобы ребенок использовал одно и то же слово 5-7 раз в различных вариантах упражнений. Это приводит к тому, что ученик свободно захватывает лексику, владеет материалом, запоминает его и безошибочно применяет на практике. Я считаю, что для того, чтобы добиться грамотного письма, и, чтобы работа со словарными словами была эффективна на уроках русского языка в начальной школе, необходимо использовать различные методы и приемы словарно-орфографической работы, которые были бы более эффективными для прочного запоминания и грамотного написания словарных слов. *Одним из основных методических приёмов проведения словарно-орфографической работы в начальных классах является этимологический анализ* [1, с. 215].

*Этимологический анализ* – это уточнение ранее существовавшей морфологической структуры слова, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени возникновения слова, установление способа его образования из соответствующей производящей основы. Многие учёные рассматривали этимологический анализ с разных сторон и в различных аспектах. Например, по мнению О.Н. Лёвушкиной этимологический анализ на уроках русского языка в начальных классах является средством обогащения словарного запаса учащихся, а Л.Л. Касаткина считает, что этимологический анализ устанавливает анализ слова, его первоначальную структуру, значение, прежние словообразовательные связи.

В подтверждение этого приведу пример. Вы когда-нибудь задумывались о том, какая буква в слове «вода» пишется в первом слого? Вы, абсолютно правы. Мы практически не задумываемся об этом, потому что легко можем проверить гласную в слабой позиции с помощью ударения: вода – воды или воду. В этих словах содержательные и формальные связи между проверяемым и проверочным словом просты и понятны любому ученику. Но как же поступить со словом топор, чтобы узнать какая буква пишется в первом слого этого слова? Чтобы разобраться с правописанием той или иной буквы в слове топор нам поможет этимология. Для начала мы должны подобрать слово, в котором бы был слог со звукоподражанием. Возьмем слово «топать». Топор и топать образованы от звукоподражания топ. Семантическая связь между этими словами станет более понятной, если мы вспомним лексическое значение глагола топать: «ступать, бить по твердой поверхности ногами. Идти, тяжело топая. Топать на кого-нибудь, выра-

жая гнев, раздражение» [3, с. 862-863]. Как известно, топор в старину был не только орудием для тесания и рубки дров и мяса, но и оружием, которым в бою били врага. Таким образом, с помощью этимологии мы нашли для существительного топор удобное проверочное слово: топор – топать или топот. Используя это слово в нескольких упражнениях ученик лучше запомнит как написание, так и этимологию этого слова. Этимологический анализ как методический прием является одним из тех приемов, которые способствуют запоминанию грамотного написания словарных слов, способствует расширению общего и лингвистического кругозора младших школьников, так как позволяет рассматривать и изучать языковые факты в тесной связи с историей развития русского языка. Одним из наиболее интересных и увлекательных разделов науки об истории языка и о самом русском языке, в процессе которого выясняется ранее существовавшее морфологическое строение слов, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени появления слова и установление способа его образования от соответствующей производящей основы является этимология [6, с. 6-8].

Так, для слова кошка в «Кратком этимологическом словаре русского языка» Н.М. Шанского, Б.Б. Иванова, Т.А. Боброва приводится небольшая словарная статья об этимологии этого слова. Кошка имеет восточно-славянское происхождение. В памятниках отмечены с XIV века. До этого времени употреблялось существительное котъка, являющееся образованием с суф. *-ъка* (современный *-ка*) от котъ и сохранившееся в иных славянских языках (болгарские *котка*, польские *kotka*). Современная кошка, возможно, является производным с суф. *-ка* от ласкательного коша, представляющего собой образование от котъ с суф. *-ша* [6, с. 153].

Проанализировав различные виды разбора этимологического анализа мы предлагаем составленный нами порядок этимологического анализа, в результате которого сопоставляется современная и историческая культура слова с изменениями в лексическом и морфемном строении.

Порядок этимологического анализа:

1. Восстановить начальную форму слова; установить принадлежность к той или иной части речи и лексическое значение.
2. Показать современное членение слова.
3. С помощью этимологических словарей определить историческое членение слова.
4. Установить тип исторических изменений морфемного состава (усложнение, переразложение, замещение).
5. Определить причины изменений (семантические, фонематические).

Как мы поняли, изучение происхождения слова – чрезвычайно интересное занятие, заставляющее младших школьников обращаться к таким словарям, как «Словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, «Школьный этимологический словарь» Н.М. Шанского, Т.А. Боброва и словари иностранных слов. Использование этимологического анализа активизирует внимание обучающихся, способствует сознательному освоению русского языка, знакомит с историческими закономерностями развития языка, которые оставили огромный след в современном русском языке.

Но, к сожалению, этот эффективный методический прием обучения используется в начальной школе довольно редко. Проблема организации словарно-орфографической работы на основе этимологического анализа очень актуальна в современной методике преподавания русского языка. Таким образом, изучив литературу, мы поняли, что в основе словарно-орфографической работы в начальных классах лежит механическое запоминание слов с непроверяемыми орфограммами, а этимологический анализ, несмотря на его большую воспитывающую и практическую ценность, в начальных классах не применяется или применяется нечасто и в целях развития познавательного интереса учащихся. Этимологический анализ на уроках русского языка в начальной школе обеспечивает осмысленность слова, повышает правильность и точность запоминания непроверяемых написаний и способствует орфографическому и грамотному правописанию их в словарно-орфографической работе. Процесс словарно-орфографической работы, посредством использования этимологического анализа, способствует формированию у школьников умения замечать новые слова и объяснять их значение и правописание с опорой на значение исторических корней, к которым они восходят, или элементов, из которых они состоят.

#### *Примечания*

1. Лёвушкина О.Н. Этимологический анализ на уроках в начальных классах. Канд. пед. наук. – Ульяновск, 2000. – 215 с.

2. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Высшая школа: Academia, 1999. - 215 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., Толковый словарь русского языка. – С. 862-863.
4. Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. Учебники для 1-4 класса общеобразовательных учреждений. Русский язык. «К тайнам нашего языка» в двух частях. – Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2011.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL <https://fgos.ru>
6. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. – 4-е изд. – М.: Дрофа, 2001.-6-8 с.

**И.В. Деньгин**

## **«ГОТОВНОСТЬ» КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Понятие «готовность» является ключевым в организации образовательного процесса в высшем учебном заведении, так как основная цель вуза - формирование готовности к профессиональной деятельности. В современном образовательном процессе «готовность» как педагогическая категория активно используется в регламентирующих основополагающих документах сферы высшего образования. В ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», зарегистрированном 11 января 2016 года, указаны виды деятельности бакалавров: научно-исследовательская и педагогическая; практико-ориентированная, прикладная, к которым готовится бакалавр. Выпускник, освоивший программу, «должен быть готов» к решению профессиональных задач [4].

В современной науке накопился большой опыт в понимании категории готовности, в том числе и профессиональной. В контексте общепедагогической подготовки студентов в педагогическом вузе эту проблему рассматривали такие ученые, как: О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бокарева, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Л.А. Кандыбович, Ю.Н. Кулюткин, И.Т. Огородников, В.А. Сластенин, И.А. Щербаков, Л.П. Курбаналиева и другие авторы. Данная проблема нашла отражение в исследованиях психологов: Б.Г. Ананьева, Ф.С. Бассина, А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, М.И. Дьяченко, В.А. Крутецкого и других.

Изучение психолого-педагогических источников дает возможность заключить, что понятие «готовность» к какой-либо деятельности является многоаспектным. Видение «готовности» как психологического состояния раскрывается В.В. Давыдовым, Н.Д. Левитовым. «Готовность» как условие выполнения какого-либо действия понимается М.И. Дьяченко, А.С. Белых. Синтезом качеств личности, мотивов и ситуаций видят «готовность» М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович.

А.А. Уточский под состоянием готовности понимает «оперативный покой». Иное мнение присутствует в понимании В.А. Крутецкого, В.И. Соколова, рассматривающих готовность как подготовленность, заключающуюся в устойчивой характеристике личности и ее деятельности, как комплекс, включающий мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный и другие составляющие, которые определяются требованиями содержания и условиям деятельности.

Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.А. Рубинштейн, говоря о психологической стороне готовности, выделяют наличие субъекта структуры конкретного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Присутствие нравственного аспекта у категории «готовность» подчеркивают Е.В. Бондаревская, В.С. Ильин. К интегративным характеристикам готовности относят качества личности (М.И. Дьяченко), потребности (Б.С. Зайцев), склонности (Л.И. Уманский). В.И. Селиванов, С.М. Корниенко под «готовностью» понимают единство побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов.

Если понятие готовности является более широким, то понятие профессиональной готовности – более узкое. Его можно понимать как готовность к профессиональной деятельности. В разработке этого направления определенным интересом представляет подход Г.А. Бокаревой, выделяющей следующие компоненты готовности к профессиональной деятельности: а) содержательный, предпола-

гающий систему знаний и умение использовать их при решении учебно-производственных задач; б) идейно-нравственный, отражающий степень сформированности отношения к изучаемому предмету и способам его применения в будущей деятельности; в) ориентировочно-профессиональный, выявляющий отношение к предстоящей профессиональной деятельности.

Рассмотрение профессиональной готовности, представленной мотивационно-ценностным (личностным) и исполнительским (процессуальным) компонентом имеет место в трудах В.А. Сластенина. Выделяя составляющие готовности к педагогической деятельности, учёный говорит о «научно-теоретической готовности, которая понимается как владение специальными знаниями, которые необходимы для компонентной педагогической деятельности» и «практической готовности», предполагающей наличие сформированных на достаточном уровне профессиональных умений и навыков.

Анализируя точки зрения на понимание сути готовности к деятельности, мы сталкиваемся с различными подходами ученых к проблеме, что объясняется разными основами их теоретических концепций: рассмотрение проблемы на функциональном уровне (состоянии) или личностном (свойства).

Несмотря на наличие разных подходов к определению понятия «профессиональная готовность», большинство ученых сходятся на мнении о том, что эту категорию можно представить как комплекс разнообразных, но связанных элементов, что делает ее сложной системой, которая находится в зависимости как от внешних, так и внутренних факторов.

Иерархию этой системы можно представить следующим образом: основанием является теоретическая готовность, с чего начинается образовательный процесс в вузе. Цель этого этапа подготовки обучающегося – дать глубокие теоретические знания в области изучаемых наук. Следующим этапом формирования профессиональной готовности является практическая подготовка, когда имеющиеся теоретические знания необходимо перевести в умения, научить пользоваться ими. Степень овладения теоретической и практической готовностью обеспечит уровень психологической готовности: уверенность в собственных силах, положительный эмоциональный настрой, желание осуществлять профессиональную деятельность, состояние «оперативного покоя».

Нам представляется, что возможно выделить еще один уровень в системе профессиональной готовности, наряду с теоретической, практической, психологической, это гипотетическая (предполагаемая) готовность. Ведь поступающие в тот или иной вуз студенты, школьники, выбирающие сферу будущей профессиональной деятельности, руководствуются определенными факторами, что дает им право выбора: наличие сведений о профессии, необходимых профессиональных качествах личности, мотивов деятельности, понятие о собственном соответствии данной профессии. И этот нижний пласт, первый уровень в системе профессиональной подготовки, будет во многом определять успешность формирования других элементов системы. С целью выяснения уровня гипотетической готовности у студентов группы ВН-НиР-1-2 было проведено анкетирование, один из основных вопросов которого: какова цель поступления на выбранное направление? 62,5 % обучающихся ответили, что хотят работать по выбранной специальности, 18,75 % не определились с конечной целью, 18,75% не связывают свое будущее с педагогической деятельностью. В целом, это достаточно высокий показатель гипотетической готовности группы. Но внимание преподавателей должно быть обращено на ту группу ребят, которая не определилась с конечной целью, чтобы повлиять на конечный положительный выбор. Одним из внешних показателей присутствия первого уровня готовности были результаты сдачи первой экзаменационной сессии, которые тоже были достаточно высоки, итогом которой были лишь три отметки «удовлетворительно». Два человека, получившие этот балл относятся к группе студентов с отсутствием гипотетической готовности.

Таким образом, профессиональная готовность представляет собой систему включающую, по нашему мнению, гипотетическую, теоретическую, практическую, психологическую подсистемы, которые находятся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности.

#### *Примечания*

1. Асанова И.И. Отношение студентов к образованию как общественной ценности // Социология образования. Тезисы докладов Всесоюзной научно-методической конференции. Т.1. Л., 1990. - С. 23 - 28.
2. Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 2000. -1006с.
3. Гендин А.М. Личностное прогнозирование. // Вопросы прогнозирования и планирования развития личности. Красноярск, 1985. - С.22-23.

4. Горгома В.С., Козина А.В. Формирование готовности к профессиональному самоопределению личности: Учебно-методическое пособие. Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2005. - 116 с.
5. Добронравов Н.П. К проблеме адаптации первокурсников к условиям учения и труда в вузе // Вопросы психологии личности и деятельности студентов / Отв. ред. В.Г. Асеев. Иркутск, 1976. - С. 72 - 79.
6. Дурай-Новакова К.Д. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореферат диссертации на соискание уч. степени канд. психол. н. М., 1983. - С. 9- 11.
7. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 480 с.

**И.В. Дзюба**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Становление музыкально-эстетического и художественного сознания детей, развитие их способности к эстетическим переживаниям – актуальнейшая задача сегодняшнего дня. Процесс формирования эмоционально-чувственного отражения мира в эстетическом развитии дошкольников в сегодняшней образовательной ситуации выступает на первый план. Ребёнок оценивает любое явление с позиции его эмоциональной ценности. Ориентация ребенка-дошкольника на ценности мировой музыкальной и художественной классики играет огромную роль в развитии эмоциональной сферы. Развитие эмоций, интересов, мышления, воображения, вкусов ребёнка на основе шедевров классической музыки, живописи и поэзии, способствует формированию основы его музыкально-эстетического сознания и общей духовной культуры в целом. Комплексное использование видов искусств помогает выявлению тематического единства, поиску общих изобразительно-выразительных элементов, объединяющих разные художественные направления, нахождение соответствий между средствами выразительности в разных видах искусств с помощью объединяющего начала – художественного слова.

Понимание дошкольного образования как активизации работы души ребёнка обращает внимание многих педагогов-исследователей к поиску новых путей приобщения дошкольников к произведениям мировой и художественной классики, выбору более эффективных средств обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий. Одним из перспективных инновационных методов, способствующих решению этой проблемы, является проектный метод, использование которого предполагает интеграцию (взаимопроникновение видов искусств) на основе единого проекта. Кроме того, использование проектного метода в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников способствует развитию образовательного учреждения, гармонизации отношений педагогов, воспитанников и их родителей.

Давно доказано, что именно в дошкольном возрасте формируются эталоны красоты, накапливается тот опыт деятельности, от которого во многом зависит его последующее эстетическое восприятие искусства и окружающего мира. Поэтому так важно воспитывать детей на шедеврах мирового искусства, постоянно расширять их представление о красоте музыки, живописи и поэзии. Важно включить в этот процесс и родителей, которых необходимо убедить, что только заинтересованностью можно добиться успеха в музыкально-эстетическом и художественном образовании детей. Работа с родителями – одно из важных направлений воспитательно-образовательной работы в ДОО. Родители, хорошо зная своего ребёнка, его характер, увлечения, склонности и найдя нужный подход, могут заинтересовать его произведениями искусства, постоянно обогащать впечатлениями, используя такие средства воздействия как слушание музыки, чтение книг, рассказывание сказок, рассматривание репродукций картин и т. д.

Т.Г. Рубан пишет: «В соответствии с задачами по художественно-эстетическому воспитанию дошкольников, нужно научить детей *слышать, видеть, понимать*. Взаимодействие различных видов искусства (музыка-живопись, музыка-литература, литература-живопись и др.) и художественной деятельности детей в едином образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения даёт больше возможностей и открывает новый путь в ходе реализации проектного метода. Особенно популярным становится детский театр. Он, как центр при-



тяжения, стягивает все виды искусства в одно целое и предоставляет для тёплой встречи своё «компромиссное пространство» В душе каждого ребёнка таится желание свободной театрализованной игры, в которой он воспроизводит знакомые литературные сюжеты и сцены из окружающей действительности» [1, с. 37].

Введение ребёнка в мир искусства и эстетического познания мира, через интеграцию различных видов искусства – учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий оптимальные условия для полноценного развития детей. Проектный метод с использованием интеграции – один из важных путей повышения качества художественно-эстетического образования, его обновления, эффективности развития личности ребёнка, сохранения психического здоровья и свободного пространства детства. Проектная деятельность усиливает эстетические эмоции, активизирует развитие ассоциативного мышления, воображения, помогает осваивать искусство перевоплощения, вхождения в образ, а также стимулирует самостоятельность и ответственность у детей дошкольного возраста.

Л.Л. Тимофеева отмечает: «Автором и организатором проектной деятельности в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников сам ребёнок быть ещё не может. Он нуждается в помощи взрослых, которые способны понять его интересы, его склонности и желания, принять их. Взрослые, помогают ребёнку увидеть и зафиксировать проблему, сформулировать задачи, актуализировать свой опыт (в частности, ответить на вопросы: «Что я уже знаю об этом? Что хочу узнать?»). По ходу решения поставленных задач взрослый помогает детям находить необходимые средства и способы решения, знакомит детей с новыми, ещё не известными им. Опираясь на помощь взрослых, дети организуют поиск этого решения и, наконец, проводят рефлексию. Чрезвычайно важно, чтобы взрослые не делали ничего такого, что дети в состоянии сделать сами, чтобы у детей были все возможности проявить максимум самостоятельности, инициативы, творчества» [4, с. 21].

Проектная деятельность дошкольников признана одной из наиболее эффективных и целесообразных форм приобщения детей к музыке. Данная деятельность позволяет объединить детей, родителей и воспитателей в совместную творческую продуктивную деятельность и сформировать у детей основы музыкальной культуры, способствовать развитию их музыкальных способностей посредством слушания классической музыки и эмоциональной отзывчивости на нее. Классическая музыка – это лучшее, отобранное временем наследие человечества. Слушая классическую музыку, у ребенка развивается воображение, музыкальная память, внутренний слух. Приобщаясь к культурному музыкальному наследию, ребенок познает эталоны красоты, присваивает ценный, культурный опыт поколений. Поэтому проблема музыкальной культуры актуальна и соответствует потребностям общества.

Эффективной, интересной и целесообразной формой работы по формированию основ музыкальной культуры у детей старшего дошкольного возраста являются музыкально-образовательные проекты. Одна из центральных позиций Д.Б. Кабалевского о доступности детям младшего возраста серьезной музыки связана с обращением к музыкальной классике. Система Д. Кабалевского является значительным вкладом в теорию музыкального воспитания; важно добиться того, чтобы ребёнок не только слушал музыку, но и слышал её, не только воспринимал, но и сопереживал её содержание и настроение [2].

Развитие и формирование основ музыкальной культуры ребенка происходит через восприятие музыки, умение ее слушать, анализировать, а также через активность ребенка, которая проявляется в разных видах музыкальной деятельности. Детская душа в одинаковой мере чувствительна и к родному слову, и к красоте природы, и к музыкальной мелодии. Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребёнок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами.

Г.А. Праслова пишет: «Главной формой для формирования основ музыкальной культуры и музыкального вкуса у детей являются музыкальные занятия, в ходе которых происходит развитие музыкальных способностей, естественное развитие речи, способность ясно излагать свои мысли, выражать словами эмоциональные восприятия и ощущения. Используя именно такое направление современной музыкальной педагогики, необходимо строить работу с дошкольниками по развитию формирования основ музыкальной культуры: ребенок сначала слышит классический музыкальный образец, затем проявляет свое эмоциональное отношения и после этого

творчески реализовывает полученные впечатления, навыки и умения в других видах музыкальной деятельности» [3, с. 10].

Формирование основ музыкальной культуры также происходит и во время праздников и развлечений, где дети не только показывают накопленные знания и умения, но узнают много новой полезной информации. Умело написанный сценарий только обогащает дошкольника. С детьми проводятся очень интересные развлечения и праздники, направленные на формирование основ музыкальной культуры. Все праздники и развлечения направлены на формирование музыкального вкуса детей. Участие в праздниках учит дошкольников высказываться об отношении к музыке, о своих переживаниях, вызванных в процессе ее слушания, различать изобразительность в музыке, связывать её с характером музыкальных пьес, способствует развитию творческих, слушательских и исполнительских навыков детей в процессе музыкальной деятельности.

Очень важным в формировании основ музыкальной культуры дошкольников является знакомство их с музыкальными инструментами. Дошкольники с большим вниманием и интересом слушают пьесы Чайковского, Грига, Римского-Корсакова в исполнении юных музыкантов из детских музыкальных школ. В результате таких встреч у детей развивается тембровый слух, интерес к звучанию инструмента, у многих возникает желание продолжить обучение в музыкальной школе. Вся проводимая работа способствует тому, что дошкольники учатся раскрывать художественное содержание произведения, выражать свои чувства в рисунках, составлять небольшие рассказы о прослушанном произведении, слушать музыку, чувствовать её и сопереживать. С помощью проектов можно обогатить знания детей о народных музыкальных инструментах, сформировать культуру и любовь к музыке.

Виноградова Н.А. пишет: «Работа над музыкально-эстетическим проектом включает составление обоснованного плана действий, который формируется и уточняется на протяжении всего периода и проходит несколько этапов» [4, с. 32].

Основная цель музыкально-эстетического проекта – формирование детей основ музыкальной, художественной и эстетической культуры, создание богатого внутреннего мира ребёнка, развитие творческого потенциала детей в различных видах деятельности. Задачи: обеспечение эмоционально-психологического благополучия и здоровья детей; формирование музыкально-эстетического сознания; накопление ребёнком опыта восприятия искусства; обогащение словаря детей; развитие творческого воображения; развитие ассоциативного мышления; активизация проявлений творчества; развитие коммуникативности.

Метод проектной деятельности в музыкально-эстетическом воспитании можно использовать, начиная со второй младшей группы. В три года ребёнок воспринимает окружающий мир через игру, поэтому очень важно, чтобы краски, звуки пришли к нему как увлекательный игровой материал. Для этого возраста уместны игровые типы проектов, с тематикой сказки-игры. Это проекты: «Как играть с музыкой»; «Игры-путешествия в различные сказки», связанные со звуком, цветом, эмоциональным настроением. В средней группе образное мышление ребёнка позволяет ему включиться в творческие проекты: «Театр сказки» (придумывание сказки на основе музыкальных интонаций и художественных иллюстраций); театрализованные игры; настольные театры. В старшей группе ребёнок способен находить общность эмоционального состояния образа в музыкальном произведении, в произведении изобразительного искусства и литературном произведении. Это возраст, когда начинает развиваться ассоциативно-образное мышление. Здесь можно использовать проекты: «Встречи в музыкальной гостиной»; «Времена года»; «Музыкальная сказка». В подготовительной группе задачи становятся сложнее и возможности ребёнка позволяют ему принять участие в таких проектах как: «Путешествие в цветомузыкальное пространство»; «Сказка в музыке».

Названные проекты дают детям возможность применить полученные знания, проявить творчество в различных видах музыкально-эстетической деятельности. Для каждого проекта характерны свои цели, задачи, формы работы. Работа по формированию у детей интереса к поиску, развитию творчества, инициативы, положительного отношения к занятиям начинается с выявления уровня их знаний и интересов, коммуникативности, степени сформированности практических умений и навыков, художественно-речевой деятельности. Для этого разрабатывается диагностический инструментальный отслеживания уровней музыкальности детей, их эмоционально-ценностного отношения к музыке.

Работа над проектами музыкально-эстетического цикла имеет большое значение для развития познавательных интересов ребёнка. Через объединение различных областей знаний фор-

мируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей даёт им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества.

По мнению Сыпченко Е.А. «Смысл музыкально-эстетической проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют успешному обучению детей в школе. Работа по проектам художественно-эстетического направления органично вписывается в педагогический процесс детского сада и на практике показывает своё преимущество и эффективность» [5, с. 11].

Таким образом, проектная деятельность в детском саду – это комплексная совместная работа педагогов, детей и их родителей, в процессе которой ребята развивают познавательные способности и творческое мышление, повышают свою самооценку, учатся искать информацию и использовать эти знания в самостоятельной деятельности. Задача педагога в проектной деятельности – активизировать творческую активность ребенка и способствовать самостоятельности в выборе способа действия в различных ситуациях.

Целью проектной деятельности в дошкольной образовательной организации должен стать активный и любознательный, разносторонне развитый и творчески свободный ребенок. В процессе работы над проектами дети старшего дошкольного возраста учатся самопознанию и умению верно оценить свою работу, учатся разным способам общения, развивают свою речь. Ребята учатся систематизировать накопленные знания, экспериментировать на практике и в уме, планировать свою деятельность поэтапно, логически мыслить. Дети приобщаются к искусству, овладевают различными видами художественного мастерства, учатся давать эстетическую оценку.

#### *Примечания*

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 235 с.
2. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя / Сост. В.И. Викторов. – М.: Просвещение, 1981. -192с.
3. Праслова Г. А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста. - СПб.: Детство-Пресс, 2005.
4. Проектная деятельность в ДОУ. Проект – это игра всерьез. - М.: «Наша новая школа». – 2010. – С. 5-28.
5. Сыпченко Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. - СПб.: Детство-Пресс, 2012. - 97с.
6. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в детском саду / Л.Л. Тимофеева. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011. – 80 с.

***Г.Н. Дубогрызова***

### **ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Современное гуманистически ориентированное образование определяет ребёнка как центральную фигуру образовательного процесса и подчеркивает необходимость уделять особое внимание накоплению опыта творческой деятельности как гармоничному объединению личностных новообразований, в которых ребёнок реализует свои ценностно-смысловые ориентации, формирующие его личностную культуру. Широко обсуждаются вопросы полноценного движения творческой личности в образовательном пространстве, особое место в данной дискуссии занимает аспект художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Сегодня система дошкольного образования меняет свои походы к целеполаганию в образовательном процессе. Проблема личности и её целостности актуальна в связи с гуманитаризацией образования, с

утверждением необходимости формирования субъект-субъектных отношений, в противовес автоматизму «традиционных» методов образования. Сосредоточием аспектов содержания дошкольного образования во всём многообразии выступает взрослый, осуществляющий обучение, воспитание и развитие дошкольника. Для ребёнка взрослый является «матрицей культуры», её носителем, опосредующим взаимодействие ребёнка с культурным содержанием, которое следует проектировать по основаниям компетентного взрослого, социокультурного опыта и направлений развития ребёнка в период детства.

В условиях модернизации дошкольного образования и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования стало очевидно, что проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста могут быть успешно решены только при условии повышения качества научно-методического сопровождения образовательного процесса; повышения компетентности каждого педагога, мотивированного, готового и способного к осуществлению педагогической деятельности. В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста рассматривается с позиций «развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы, становления эстетического отношения к окружающему миру, реализации самостоятельной творческой деятельности детей» [6].

В настоящее время проблема эстетического воспитания и развития личности ребёнка, формирования его эстетической культуры одна из важнейших задач. Эта проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них Д.Н. Джона, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачёв, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая и др. Существует множество определений понятия «эстетическое воспитание», но, рассмотрев лишь некоторые из них, можно выделять основные положения, говорящие о его сущности. Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия. Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее. В-третьих, задача эстетического развития – формирование эстетических вкусов и идеалов личности. И, наконец, в-четвертых – развитие способности и самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Е.А. Флёрина ставит перед эстетическим воспитанием следующую цель: эстетическое развитие служит формированию творчески активной личности, способности активного эстетического отношения учащихся и произведениям искусства, а также стимулирует активное участие в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты. Из этого определения видно, что автор важное место в эстетическом воспитании отводит искусству. Искусство – это часть эстетической культуры, как художественное воспитание – это процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитываемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве. Эстетическое же воспитание гораздо шире, оно затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, поведения, труда, отношений [7].

Вся система эстетического развития нацелена на общее развитие ребенка, как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Это достигается путем решения следующих задач: овладение ребенком знаниями художественно-эстетической культуры, развития способности и художественно-эстетическому творчеству и развития эстетических, психологических качеств человека, которые выражаются эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом и другими психическими категориями эстетического воспитания.

В дошкольном возрасте развивается интерес к эстетической стороне действительности, потребность в воплощении художественного замысла. Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Образование, направленное на художественно-эстетическое развитие ребенка, предполагает создание следующих условий: обогащение чувственного опыта ребенка во всех видах активности; организация художественной деятельности, адекватной данному возрасту: музыкальной, изобразительной, театрализованной, художественного конструирования; сюжетно-ролевой и режиссерской игры; предоставление ребенку возможности выбора вида деятельности, сюжетов, материалов и

средств воплощения художественного замысла; поддержка детской непосредственности, поощрения, стимуляция фантазии и воображения ребенка. Педагог создает широкие возможности для накопления сенсорного опыта, обогащения чувственных впечатлений ребенка. Обращает внимание детей на разнообразие и красоту форм, цвета, звуков, запахов в окружающем мире во время прогулок, экскурсий, а игре, в быту, в специально организованных видах деятельности.

Для развития у ребенка эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира пробуждают детей к совместному переживанию эмоций радости, сострадания, удивления, восхищения. При этом очень важно развивать у детей способность видеть в окружающих явлениях, предметах, живых существах внутреннюю жизнь, наделенную понятными ребенку переживаниями, распознавать их в разнообразных проявлениях (внешнем облике, движении, поведении и пр.). Уделяется большое внимание развитию эмоциональной отзывчивости, эстетических эмоций и нравственных чувств, накоплению у детей ярких впечатлений об окружающем, представлению о многообразии форм и художественных стилей способствует приобщение детей к искусству (знакомству с классическими произведениями живописи, музыки, литературы, театрального искусства и др.). Тем самым закладываются предпосылки для актуализации у ребенка художественных способностей, а также развитие художественного вкуса.

В реализации художественно-эстетического направления, в рамках ФГОС ДО, создаются широкие возможности для творческого самовыражения детей: поддерживающие инициативу, стремление к импровизации при самостоятельном воплощении ребенком художественных замыслов. Происходит вовлечение детей в разные виды художественно-эстетической деятельности, в сюжетно-ролевые и режиссерские игры, освоение различных средств, материалов, способов реализации замыслов (в том числе и в совместной детской деятельности). В изобразительной деятельности – рисовании, лепке, аппликации, художественном конструировании – экспериментирование с цветом, составление композиции; освоение различных художественных техник (таких как оригами, папье-маше, разрывная аппликация); использование разнообразных материалов (разные виды конструкторов, пластилин, глину, бумагу, ткань, природный материал) и средства (кисточка, карандаш, ножницы и др.). В музыкальной деятельности – танцах, пении, игре на детских музыкальных инструментах – создание художественных образов с помощью пластических средств, ритма, темпа, высоты и силы звука. В театральной деятельности, сюжетно – ролевой и режиссерской игре – способность языковыми средствами, средствами мимики, пантомимы, интонации передавать характер, переживания настроения персонажей [6].

Важное значение для художественно-эстетического развития имеет приобщение детей к истокам народного творчества. В этом направлении детей знакомят с традиционными национальными и региональными художественными промыслами, а также с некоторыми обрядами, песнями, хороводами; побуждают воспроизводить образцы народного творчества в самостоятельной изобразительной музыкальной, театрализованной деятельности. Таким образом, новые стратегические ориентиры в развитии системы образования предполагают качественные изменения в сфере художественно-эстетического развития детей. Новые образовательные программы для ДОО будут нацелены, прежде всего, на всестороннее развитие ребенка на основе особых, специфичных видов деятельности, присущих дошкольникам. На практике получим более игровой и разносторонний подход, приветствующий максимальную эксплуатацию инновационных и активных методов педагогического взаимодействия, более индивидуализированный и нацеленный на раскрытие собственного потенциала каждого ребенка.

Программа в соответствии с ФГОС направлена на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне ближайшего развития. Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности. Эстетическое воспитание – необходимое условие развития человека высокой культуры. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования художественно-эстетической культуры, поскольку именно в этот период у ребенка преобладают позитивные эмоции, появляется особая чувствительность к языковым и культурным проявлениям, формируется личная активность, происходят качественные изменения в творческой деятельности. Эстетическое воспитание призвано активизировать деятельность самого дошкольника, поскольку важно научить его не только чувствовать, но и создавать нечто

красивое. Приобщение ребенка к культуре носит воспитательный характер, развивает творческие способности, формирует художественный вкус, приобщает к эстетическим ценностям.

#### **Примечания**

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – М., 2014.
2. Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. – М., 2008.
3. Комарова Т.С. Программа эстетического воспитания дошкольников. М.; Педагогическое общество России, 2005.
4. Куревина О. А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. – М., Линка-Пресс, 2003.
5. Ребенок в мире культуры. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. Под общей редакцией д.п.н., профессора Р. М. Чумичевой.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 32с.
7. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961.

***Н.О. Дроговцова***

### **ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В истории психологических и педагогических исследований проблема интеллекта является, с одной стороны, наиболее изучаемой и распространённой (ей посвящено наибольшее количество работ), с другой стороны, остаётся самой дискуссионной.

Так, например, до настоящего момента не сложилось однозначного определения интеллекта, хотя это понятие активно используются в различных областях педагогической и психологической науки. Указанная неоднозначность еще больше проявляется в исследованиях по проблеме социального интеллекта.

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике понятие «социальный интеллект» появилось относительно недавно (в начале XX века) и до сих пор не существует его универсального определения и единства в терминологии.

Понятие «социальный интеллект» было впервые использовано в 1920 году психологом и педагогом, автором книг «Образовательная психология», «Природа человека в социальных отношениях» Эдвардом Ли Торндайком. Он обозначил социальный интеллект как предвидение в межличностных отношениях и приравнял его к способности действовать мудро в человеческих отношениях. Торндайк выделил три вида интеллекта: абстрактный интеллект – способность понимать абстрактные и математические символы и их действия; конкретный интеллект – способность понимать вещи и предметы материального мира; социальный интеллект – способность понимать людей и взаимодействовать с ними [1, с. 14].

Гордон Уиллард Олпорт описывает социальный интеллект как особое умение правильно оценить людей, прогнозировать их поведение и обеспечить адекватное приспособление в межличностных отношениях. Он определяет набор качеств, которые обеспечивают лучшее понимание других людей, в структуре этих качеств социальный интеллект включен как отдельная способность. Социальный интеллект, по мнению Г. Олпорта – особый «социальный дар», который обеспечивает плавность в общении с людьми. Тем не менее, автор отметил, что социальный интеллект имеет больше отношение к поведению, чем к оперированию понятиями: его продукт – социальная адаптация, а не оперирование понятиями.

Многие известные ученые выявили социальный интеллект в структуре общего интеллекта. Среди них наиболее ярко представлены модели интеллекта, предложенные Джоном Поллом Гилфордом и Хансом Юргеном Айзенком.

Айзенк отметил, что большая часть трудностей в определении интеллекта исходит из того, что сегодня есть три сравнительно различающиеся и относительно независимые концепции

интеллекта. Биологический интеллект, по его мнению, – это врожденная способность установить обработку информации, касающейся структуры и функции коры головного мозга. Это основной, наиболее фундаментальный аспект интеллекта. Он служит генетической, физиологической, неврологической, биохимической и гормональной основой когнитивного поведения, то есть в основном связанной со структурами и функциями коры головного мозга. Без них невозможно ни какое осмысленное поведение. Психометрический интеллект – это своего рода связующее звено между биологическим и социальным интеллектом. Социальный интеллект – это интеллект индивида, который формируется в процессе социализации, при определенных условиях влияния социальной среды.

Дж. Гилфорд, изобретатель первого надежного теста для измерения социального интеллекта, рассматривает его как систему интеллектуальных способностей, независимо от общего фактора интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием информации, в том числе невербального компонента.

В отечественной науке «социального интеллект», прежде всего, рассматривается с точки зрения коммуникативной компетентности (Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, Ю.Н. Емельянов, А. Кедров, А. Южанинова) [2, с. 21].

Первые попытки определить социальный интеллект в отечественной науке предложил Ю.Н. Емельянов, который провел тесную связь с понятием «социальной чувствительности». Он считал, что рассуждения и выводы на основе интуиции, приводят к формированию у человека индивидуальной «эвристики», которую человек использует в условиях межличностного взаимодействия.

Структура социального интеллекта определяется наличием чувствительности, способности к развитию эмпатии на основе социального интеллекта. Социальный интеллект рассматривается здесь с точки зрения фундаментальных характеристик, которые способствуют его формированию.

Иногда исследователи отождествляют социальный интеллект с практическим мышлением. Социальный интеллект определяется как «практический ум» (Л.И. Уманский, М.А. Холодная и т. д.).

В работах Н.А. Аминова и М.В. Молоканова социальный интеллект рассматривается как необходимое условие для выбора профиля деятельности в будущем у психологов. В исследовании ученые обнаружили связь социального интеллекта с предрасположенностью к исследовательской деятельности.

Н.А. Кудрявцева попыталась в рамках своего исследования соотнести общий и социальный интеллект. Социальный интеллект понимается автором, как способность к рациональным мыслительным операциям, к процессам межличностного взаимодействия. Н.А. Кудрявцева сделала вывод, что социальный интеллект не зависит от общего интеллекта. Важным компонентом в структуре социального интеллекта является самооценка людей.

Проблема социального интеллекта отражается и в трудах Е.С. Михайловой, в соответствии с исследованиями коммуникативных и рефлексивных умений лиц, и их достижений в профессиональной жизни. Автор считает, что социальный интеллект дает представление о поведении и действиях людей. Е.С. Михайлова является автором адаптации к российским условиям теста Дж. Гилфорда и М. Салливана для изучения социального интеллекта.

В развитии отечественной науки изучение социального интеллекта детей основано на известных законах психического развития ребенка.

Социальный интеллект в детстве следует рассматривать, как возможность становления способности ребенка разбираться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения. Детское понимание причин действия других зависит от важности отношений к ним ребенка.

В 3-4 года приобретаются первые формы социального интеллекта. Трехлетние дети приобретают способность проектировать реальные события. В четыре года дети понимают, что они могут обманывать, и они также могут быть обманутым, они начинают понимать поведение других. В 6 лет и старше социальный интеллект становится более развитым, ребенок учится воздействию на партнеров. Понимать причины поступков других дети учатся ближе к 5-7 годам. Старшие дошкольники достаточно хорошо осваивают социальную функцию языка. Дети довольно быстро улавливают нюансы речи и приспосабливаются к роли.

В течение этого периода, восприятие становится значительно анализирующим. Становление социального интеллекта происходит в повседневной жизни. Незрелый социальный интеллект в детстве приводит к агрессии у детей, изоляции, и, как следствие, к непониманию сверстников. Решая межличностные проблемы, ребенок рисует в памяти одно или несколько путей и помещает их в «рабочее место», для разработки и реализации. Удаление стратегии выхода из проблемы происходит автоматически или намеренно. Новые стратегии создаются путем улучшения существующих. Выбор стратегии является автоматическим или намеренным. Если появляются нестандартные факторы окружающей среды, выбор стратегии становится сознательным. Каждая стратегия неизменно соотносится с возможностью ее реализации и потенциальной эффективностью.

Первая стратегия, которая отвечает этому критерию, реализуется в жизнь. Если проблема не будет решена успешно, процесс заканчивается, и информация вводится в длительную память. Если выбранная стратегия приносит частичный успех, ребенок воспринимает результат, как если бы он был полностью успешным. Ребенок может отказаться от выбранной цели, может выбрать и другую цель, и процесс начинается снова и снова, или ребенок может принять решение и повторить действия, которые могут изменить ход действий для достижения той же цели. Факторы, влияющие на выбор стратегии и стремление к недостижимой цели – это восприятие ребенком собственной компетенции, казуальные атрибуции, которые появляются после провала, и аффект, связанный с целью или переживанием неудачи. Некоторые дети убеждены, что им не хватает социальных навыков, другие дети не верят, что могут успешно общаться с людьми. Это видно в выборе самых простых социальных ролей. Стратегии, которые эти дети выбирают – наиболее правильные из стратегий, чем те стратегии, которые выбирают дети с более высокой самооценкой. Дети, которые объясняют свои неудачи личностными качествами, сдают чаще тех, кто списывает неудачи на внешнюю нестабильность. Общественный порядок, социальный контекст или опыт социальной неудачи сопровождаются негативными аффектами. Социальный аффект может быть направлен на других (например, гнев) или на самого себя (например, печаль). Большой вклад в социально-компетентное поведение так же вносит самооценка, внутренние отношения и эмоции.

К.А. Додж предложил социально-когнитивную концепцию, которая включает следующие этапы: расшифровка социальной информации (это может быть сознательно или автоматически); интерпретация декодированных сигналов (ребенок использует архив памяти для декодирования информации, чтобы понять смысл); ребенок должен принять и разработать возможные ответы на такую информацию; оценка каждого из доступных вариантов работы, а также поиск оптимального решения. После ребенок начинает действовать согласно выбранным методам.

Таким образом, можно сделать вывод, что характеристики социального интеллекта у детей дошкольного возраста проявляются в решении межличностных проблем, возможности выбора стратегии социального поведения, умении применять их в решении социальных проблем. Главную роль играет самооценка, эмоции и внутренние установки ребенка.

#### *Примечания*

1. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб., 2007.
2. Социальный и эмоциональный интеллект. От процесса к измерениям. / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2009.

***Е.В. Евдокимова, Ж.В. Лапина***

### **САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ И ЛИЧНОСТНЫЙ АКЦЕНТ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Самоопределение становится центральным новообразованием ранней юности. По мнению И.С. Кона, это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем [4].



Юношеское отношение к миру характеризуется личностной характеристикой. Явления действительности интересуют молодого человека, прежде всего с его собственным отношением к ним. Юноши постоянно оценивают себя и других, любые ситуации ставятся ими в нравственную сферу.

На необходимость осознанного профессионального выбора указывает Е.А. Климов. Он отмечает, что активность профессионального самоопределения связана с серьезными эмоциональными переживаниями развивающейся личности [3].

Первым этапом профессиональной карьеры является профессиональное самоопределение. В этом смысле целесообразным является отношение Е.А. Климова, который рассматривает «профессиональное самоопределение» не только как «самоопределение профессионала», но и как «самоопределение подрастающего человека – будущего профессионала», объединяя личностное и профессиональное самоопределение. Он отмечает, что «профессиональное самоопределение» это деятельность человека, которая принимает содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта деятельности.

Итогом профессионального самоопределения школьника является его профессиональный личный жизненный план. Все это сопровождается юношескими мечтами, фантазиями о будущем. Важным и необходимым результатом деятельности самоопределения является осознанность выбора [4].

Построение профессионального жизненного пути необходимо согласовывать с личностными ценностями, так как выбор профессии, предопределяющий весь дальнейший жизненный путь старшеклассника, следует отнести к категории личностных выборов.

Проблема личностного самоопределения, по С.Л. Рубинштейну, есть проблема самосознания. Выделяют два способа существования. Первый – это жизнь, в пределах непосредственных связей человека. Второй способ существования выводит личность за его пределы, он связан с появлением нравственных ценностей жизни [5].

Развитие личности определяет выбор профессии и подготовку к ней и вместе с тем этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяет стратегию развития личности.

#### **Примечания**

1. Василюк Ф. Е. Психология переживаний. Анализ преодоления критической ситуации, - М.: Просвещение, 1984
2. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания, - М.: Знание, 1986
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию, - Кн. для уч-ся ст. кл. сред. шк. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990
4. Кон И. С. Психология старшеклассника, - М.: Просвещение, 1982
5. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Вопр. Психол., 1986.

**С.А. Ерышова**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СЖАТОМУ ИЗЛОЖЕНИЮ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Речь, ее характерные особенности описаны учеными разных направлений: психологами, лингвистами, психолингвистами, педагогами. Обращаясь к методике работы над сжатым изложением, мы решили рассмотреть психологические предпосылки, которые важны для эффективной организации работы по развитию письменной речи учащихся.

В связи с этим рассмотрим понятие «речевая деятельность». Проанализировав различные определения данного понятия, мы решили опираться в своем исследовании на мнение И.А. Зимней: «Речевая деятельность... представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [1, с. 133].

Речевая деятельность функционирует наряду с другими видами деятельности (трудовой, учебной, общественной) и, как и другие, характеризуется своим предметом, средством, способом, продуктом и результатом. Предметом речевой деятельности является мысль, высказанная или воспринятая. Средством речевой деятельности (речевого общения) является язык, а способом осуществления – речь. Продуктом этой деятельности при создании высказывания будет само высказывание – одно предложение, если нужно только выразить мысль, или текст, если мысль получает развитие. В качестве продукта при принятии сообщения выступает то умозаключение, к которому приходит человек в процессе восприятия мысли собеседника. Результат речевой деятельности – текст.

Задача учителя при обучении изложению заключается в получении от учащихся качественных текстов, отвечающих соответствующим требованиям. Чтобы этого добиться, учителю нужно работать по нескольким направлениям, а именно пополнять словарный запас, обогащать речь новыми словами и их значениями, параллельно обучая наблюдать, эмоционально выражать свои мысли, оценивать поступки и дела. Развитие речи невозможно без знаний о языке, о языковой системе, об особенностях функционирования различных языковых единиц, поэтому теоретические знания стоят во главе угла развития речи, как письменной, так и устной. Следующий пласт работы – риторические знания и умения: способность выбрать их многообразия языковых средств те, которые соответствуют жанру, стилю, ситуации общения, чтобы добиться выполнения коммуникативного намерения.

В научной литературе принято выделять три подхода к построению модели порождения речи: психолингвистический (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Рябова), психологический (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Рябова), лингвистический лингвисты (Т.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, С.Д. Кацнельсон).

Психологи называют следующие этапы формирования речевого высказывания: 1) этап первичной «семантической записи» или исходной схемы; 2) этап внутренней речи; 3) формирование развернутого речевого высказывания.

Психолингвистическая модель порождения речи, предложенная А.А. Леонтьевым, включает: а) этап мотивации высказывания; б) этап замысла (программы, плана); в) этап осуществления замысла (реализация плана) и г) этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом [2, с. 133].

Основным принципом построения речевого высказывания, согласно лингвистическому подходу, является принцип обратной связи.

В качестве исходного момента выделяется потребность в общении, следующим этапом уже непосредственного построения высказывания является замысел, процесс самого построения речевого высказывания, выбор отдельных языковых единиц опирается на механизм обратной связи.

Письменная речь как особая знаковая деятельность впервые стала предметом специального психологического исследования в работах Л.С. Выготского [3]. Изучая письменную речь в контексте проблем развития высших психических функций, он пришел к выводу, что она с психологической точки зрения существенно отличается от устной и внутренней речи и представляет собой по отношению к ним специфическое психологическое образование. Ее специфика состоит в том, что она функционирует при отсутствии собеседника, более полно реализует содержание общения, порождается иными мотивами и обладает большей произвольностью и осознанностью, чем устная и внутренняя речь.

Особое место в разработке теории связной, в том числе и письменной, речи принадлежит Н.И. Жинкину, который впервые поставил вопрос о системе механизмов речи. Н.И. Жинкин рассматривает письменную речь как сложную аналитико-синтетическую деятельность, в которую входят механизмы отбора слов, упреждения и критики текста. В аналитическую часть деятельности письменной речи входят такие операции, как разложение предмета высказывания на ряд составляющих его элементов и их выделение, а в синтетическую – удержание всего предмета высказывания в памяти, размещение элементов в тексте и их упреждение [4].

Проведенный нами анализ различных точек зрения на речь как важнейшее средство человеческого общения определил, что процесс порождения речи, как устной, так и письменной, – сложный, многогранный, требующий от учителя четких знаний о способах, приемах, методах, технологиях формирования речевых умений учащихся.

#### *Примечания*

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. - М., 1989. - 286с.

2. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1969. - 308с.
3. Выготский, Л.С. Предыстория письменной речи / Л.С. Выготский// Умственное развитие детей в процессе обучения. - М.-Л., 1935. - С. 127-151.
4. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-УП классов / Н.И. Жинкин // Язык. Речь. Творчество. - М.: Лабиринт, 1998. - С. 183-319.

**С.И. Жуйкова**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

21 век – это век информатизации. IT-технологии глубоко проникли во все сферы деятельности современного человека от развлечений и досуга до работы и образования.

Маргарита Русецкая, ректор Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, отмечает: «Мы с точки зрения фундаментальной науки не понимаем, что такое современный ребенок... развитие цифрового общества создает новую реальность, которая влияет на структуру мышления, восприятия и памяти ребенка».

Как учитель-практик я могу сказать, что современный школьник стал другим, не такой, как сверстник двадцатилетней давности. Современный школьник полностью поглощен миром электронного мира. Ему значительно интереснее посмотреть фильм или поиграть в компьютерную игру, нежели почитать «скучную» книгу.

Поэтому в начальной школе актуальной проблемой становится сложность в пробуждении интереса у младшего школьника к получению знаний, а также концентрированности его внимания на предмете. Использование современных мультимедийных программ, ресурсов Интернета помогает учителю значительно расширить возможности получения успешного результата.

Применение ИКТ на уроке имеет целый ряд преимуществ по сравнению с другими техническими средствами:

- помогает более эффективно организовать познавательную информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность учащихся;
- предоставляет возможность самостоятельной учебной деятельности.

Нельзя не сказать и о психологическом факторе: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц.

Для начальной школы преобладающее значение имеет расстановка целей образования, что является одним из результатов обучения и воспитания в школе. Уроки станут более интересными, продуктивными и познавательными благодаря использованию компьютерных технологий. Энди Руни отмечает: «Компьютеры облегчают нам жизнь, они делают уйму дел». Учителю всегда приходилось самому делать много наглядности к урокам. Сегодня компьютер облегчил громоздкий труд учителя и значительно повысил эффективность урока, чем классная доска.

Конечно, когда учитель использует современные информационные технологии это очень хорошо, но при работе с маленькими школьниками он не должен забывать о золотом правиле «Не навреди!». Прежде чем построить правильный урок в начальной школе, нужно отчётливо продумать: активизацию познавательной сферы обучающихся, хорошее усвоение учебного материала ребёнком и самое главное, как это может отразиться на психическом развитии ребёнка. Поэтому очень важно не переусердствовать с использованием ИКТ на уроке. Информационные технологии должны помочь ребёнку научиться разбираться в огромном потоке информации, воспринимать её, без вреда для него. Учитель должен помнить о том, что информационные технологии это всего лишь дополнительный элемент при проведении урока, а не основной.

При организации урока учитель должен учитывать все психологические особенности детей этого возраста. Необходимо тщательно продумать, в какой части урока, и с какой целью будут использованы те или иные ИКТ.

Вызвать у детей интерес к изучению русского языка достаточно проблематично, но возможно. Для урока я разрабатываю мультимедийные презентации и с большим успехом использую их на уроках как ознакомления с новым материалом, на уроках закрепления и обобщения. При этом для ребенка компьютер выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, игровой среды.

Для меня недостаточно использовать только готовые электронные ресурсы. Поэтому в короткие сроки я составляю свои качественные презентации, отвечающие всем современным требованиям к воспитательно-образовательному процессу в школе. Эти презентации разрабатываю с учетом изученного материала, способностей данного класса и особенностей программы, к тому же в этом случае материал располагаю в нужном мне порядке, использую рисунки, схемы, таблицы, заставки.

Например, работать с презентацией мне помогает программа MS PowerPoint, которая дает возможность создавать интерактивные таблицы. Созданные мною таблицы по русскому языку по учебнику «Русский язык» авторы: В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, программа «Школа России», являются практическим материалом к урокам. Иллюстрации, сопровождающие теоретический материал, удерживают внимание каждого учащегося, что способствует более глубокому усвоению знаний и умений. Примеры, приведенные по каждой рассмотренной теме, дают возможность закрепить полученные знания.

Также на уроках русского языка использую онлайн-сервис Learningapps, с помощью которого разрабатываю тестовые задания, кроссворды, викторины, пазлы, дидактические игры.

Используемые формы и методы работ, помогают моим ученикам добиваться определённых результатов.

Организация познавательной активности учащихся – обязательная часть учебного процесса. Благодаря этому ребята учатся быть более самостоятельными в своих суждениях, имеют свою точку зрения и приводят аргументы к ней. На мой взгляд, самым главным является то, что у ребенка развиваются его познавательная деятельность и учебная мотивация. А если развиты эти качества, то будет развиваться и мышление.

Безусловно, уроки с использованием ИКТ являются одним из самых важных результатов современной работы в школе. Применение компьютерных технологий возможно практически на любом школьном предмете. Важно не забыть о той грани, которая позволит сделать урок действительно развивающим и познавательным.

Применение информационных технологий позволяет мне осуществить задуманное, сделать урок современным. Так же на рост профессиональной компетентности учителя влияет использование информационных технологий. Это способствует значительному повышению качества образования, что ведёт к решению главной задачи образовательной политики.

Таким образом, использования ИКТ на уроках русского языка в начальной школе, можно с точностью сказать, что применение информационно-коммуникативных технологий позволяет: обеспечить положительную мотивацию обучения, проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне, обеспечить высокую степень дифференциации обучения, модернизировать контроль знаний, целесообразно организовать учебный процесс, повысить эффективность урока.

#### **Примечания**

1. Обучение для будущего (при поддержке Microsoft): учеб. пособие. М.: Издательско-торговый дом «Русская редакция», 2004.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс]. <http://bookfi.org/book/525315>
3. Степанова О. Цифровое общество не может быть без цифрового детства. [Электронный ресурс]. [www.uchportfolio.ru](http://www.uchportfolio.ru)



## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТРАДИЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью достижения основных целей обучения математике в начальной школе и, как следствие, пересмотром взглядов на методы, формы и систему заданий, способствующих максимальному развитию личности учащегося, формированию и удержанию мотивации к познавательной деятельности. Согласно программе начального общего образования, к основным целям обучения математике относятся:

- математическое развитие младших школьников;
- формирование системы начальных математических знаний;
- воспитание интереса к математике, к умственной деятельности.

Математика как учебный предмет даёт огромные возможности для формирования у учащихся устойчивого познавательного интереса, навыков логического мышления, приёмов самостоятельного поиска необходимых знаний и оптимальных способов действий. В связи с этим перед учителем стоит важная задача – организовать процесс обучения математике так, чтобы реализовать все возможности этого предмета и достигнуть необходимых целей.

На практике оказывается, что для многих учителей эта задача является непосильной. Ведь для этого важно уметь экспериментировать с разнообразными методами, формами и приёмами обучения, что может доставить много сложностей и занять время. Учитель же стремится в первую очередь донести до учащихся требуемый объём знаний, умений и навыков, успеть за один урок реализовать планируемый план действий и при этом организовать в классе дисциплину. Такая позиция делает процесс обучения математике неэффективным.

В современных условиях чрезвычайно необходимо использование проблемного обучения, ведь оно способствует развитию активности, самостоятельности, инициативности и творческих способностей у учащихся, формированию умения ставить перед собой задачу, находить способы её решения и делать выводы. Одним из путей осуществления этой задачи является полный переход к развивающему обучению. Но технологии традиционного обучения стали настолько привычными для учителей, что многим из них трудно переориентироваться на нетрадиционные методы и формы работы, что привело к появлению другого пути: включение элементов проблемного обучения в традиционное обучение математике.

Традиционное обучение, как известно, наиболее распространенный тип обучения, который складывался на протяжении нескольких столетий, начиная с классно-урочной системы Я.А. Коменского.

Характерной чертой традиционного обучения является его обращённость в прошлое, к накопленному опыту, ранее добытым знаниям. Главная цель при таком обучении – передача определённого объёма знаний, умений и навыков, учащийся при этом выступает как исполнитель, воспроизводящий полученные готовые знания.

Основными методами организации учебного процесса выступают репродуктивные методы, то есть учитель передаёт знания, демонстрирует приёмы мышления, декларирует модели поведения, а ученики запоминают, повторяют, пытаются воспроизвести знания, модели поведения, то есть учащиеся включаются в репродуктивный вид деятельности, часто не проявляя мотивации к познавательной деятельности и активности в поиске нового знания. Учителем чаще используются словесные, наглядные и практические методы, ориентированные на передачу знания и показ способов действия различными средствами (беседа, рассказ учителя, таблицы, схемы, иллюстрации, выполнение тренировочных упражнений, как правило, по образцу).

Построение содержательного курса строится на принципах авторитарности, унификации методов, форм и средств обучения, что блокирует использование альтернативных подходов. Приоритет отдаётся «субъект-объектным отношениям»: учитель является авторитетом, ученики – потребителями неоспоримых знаний.

Традиционное обучение – экстенсивный путь, позволяющий за короткое время передать наибольший объем информации, что можно отнести к достоинствам этой системы обучения.

Наиболее типичными заданиями являются задания по образцу (с инструкцией, с раскрытием пути рассуждения, с готовым правилом и т. п.), то есть такие, которые не требуют от учащихся открытия нового решения и использования основных логических приёмов мышления: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и др.

Таким образом, из анализа недостатков традиционного обучения следует, что во многом оно не соответствует требованиям к современному обучению.

Проблемное обучение реализуется с помощью определённых методов и форм организации обучения, а также через систему заданий продуктивного характера, то есть таких, которые требуют от учащихся использования логических приёмов мышления и самостоятельности в поиске решения того или иного задания.

Эффективность урока во многом зависит от того, какие методы обучения использует учитель. Метод обучения определяется как способ организации учебно-познавательной деятельности ученика с заранее определёнными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей [2, с. 77].

Существует огромное множество оснований для классификации методов обучения. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют две группы методов: репродуктивные (объяснительно-иллюстративный и инструктивно-репродуктивный) и продуктивные (метод проблемного изложения материала, эвристическая беседа, исследовательский) [3, с. 94].

Первая группа методов, как можно понять из названия, включает детей в репродуктивный вид деятельности, то есть их применение не способствует развитию мышления школьников, но они позволяют передать определённый объём знаний, показать способ решения при условии, если материал слишком сложный для детей или они не владеют необходимыми познавательными действиями. При использовании данного метода уровень мыслительной активности учащихся остаётся низким. Другой метод получил название инструктивно-репродуктивный. От прежнего он отличается лишь тем, что носит алгоритмический характер, то есть усвоение знаний происходит с помощью инструкций, предписаний правил и использования их в аналогичных ситуациях, по образцу, поэтому уровень мыслительной активности учащихся по-прежнему остаётся низким. Эта группа нашла отражение в таких привычных методах обучения, как рассказ учителя, беседа, лекция, практическая работа (тренировочные упражнения, решение задач и др.) и т. п.

Современная система образования должна стремиться преодолеть проблему запоминания готовых знаний, то есть «найти место в процессе обучения для творческой познавательной деятельности», то есть такой деятельности, при которой учащиеся сталкиваются с проблемами, для решения которых у них нет готовых образцов и способа решения, то есть детям приходится самостоятельно искать решение поставленной проблемы, рассуждать, самостоятельно находить знания. Данный подход к процессу обучения положен в основу проблемного обучения, которому в последние годы уделяется большое внимание. Согласно идеям проблемного обучения не все вопросы программы объяснять, не все знания систематически излагать и преподносить в готовом виде, необходимо какую-то часть знаний оставлять для самостоятельного поиска, ставить перед учащимися проблемы, научить разбираться в своей системе знаний: «что я знаю, а что ещё нужно узнать?».

Метод проблемного изложения подразумевает, что учитель показывает логику и путь решения проблемы, то есть образец творческой мысли. Ученики в данном случае являются не активными участниками этого процесса, а всего лишь наблюдателями, но они учатся размышлять, формулировать свои мысли, делать выводы, находить поиск решения проблемы, следя за ходом рассуждений учителя. Учащиеся видят путь добывания истины, мысленно становятся участниками мыслительной деятельности, а также соучастниками научного поиска. Учитель в данном случае создаёт проблему, ставит перед ними учебную задачу, а после самостоятельно или с помощью учеников показывает путь решения возникшего затруднения.

При использовании метода эвристической беседы (или частично-поискового метода) учитель организует активный поиск решения проблемы учащимися. В отличие от предыдущего метода учебная задача здесь может быть поставлена как учителем, так и учащимися, а знания дети добывают самостоятельно, отвечая на поставленные учителем вопросы и выполняя проблемные задания. Роль учителя – организация поиска новых знаний при помощи разнообразных средств. Учащиеся решают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обсуждают, рассуждают, обоб-

щают, открывают новые знания самостоятельно, но при этом учитель контролирует и направляет этот процесс. При таком методе, как видно, уровень мыслительной деятельности детей высокий.

Исследовательский метод отличается самостоятельной творческой деятельностью учащихся. Он предполагает готовность учащихся к целостному самостоятельному решению проблемы, к поиску и приобретению новых знаний, новых способов деятельности. Конечно, исследовательский метод можно использовать только после того, как были использованы метод проблемного изложения и эвристическая беседа [2, с. 78].

Как видим, методы продуктивной группы наиболее эффективны для достижения главной цели обучения математике – развития мышления учащихся, поэтому важно, чтобы учитель использовал их при организации уроков.

По определению А.А. Бударного, урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учётом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников. [5, с. 259].

Нетрадиционной формой урока называют импровизированное учебное занятие, которое имеет особую структуру, характеризуется игровой основой и оригинальностью проведения.

Такая форма уроков может способствовать формированию у учащихся устойчивого интереса к обучению, основных учебных действий, активности и инициативности, развивает творческие способности учащихся, снимает усталость, оказывает положительное эмоциональное влияние на школьников, учит коллективной совместной работе.

Нестандартные уроки в школе интересны детям, на таких уроках каждый чувствует себя активным участником учебного процесса, может проявить себя, при этом, не боясь высказывать свои предположения. Эти уроки включают в себя всевозможные разнообразные формы и методы: проблемное обучение, самостоятельную работу, метод проектов, опорные сигналы, конспекты и другие.

Однако использование таких уроков должно быть целесообразным и правильно организованным, чтобы они не потеряли своего эффекта. Главное, чтобы результат, полученный в процессе проведения нетрадиционных уроков, не только не уступал результату в ходе традиционных уроков, но и превосходил его. Нетрадиционные формы урока преимущественно могут быть использованы на уроках закрепления, при проверке знаний учащихся, на уроках обобщения и систематизации изученного, при выработке навыков и формировании умений.

Главными требованиями к нетрадиционному уроку, как впрочем, и к любому уроку, являются: целенаправленность; рациональное построение содержания урока; обоснованный выбор средств, методов и приёмов обучения; разнообразие форм организации деятельности учащихся.

Важно помнить, что частое обращение к нетрадиционным формам организации учебного процесса нецелесообразно, ведь так они быстро превратятся в простые традиционные уроки, что может привести к падению познавательного интереса учащихся. Необходимо, в зависимости от целей и содержания урока математики, чередовать традиционные уроки и нестандартные или включать элементы нетрадиционных форм в обычные уроки.

Существуют большое разнообразие нетрадиционных уроков:

- Урок открытых мыслей.
- Бинарный урок (или интегрированный урок).
- Урок-аукцион.
- «Мозговая атака».
- Уроки-деловые игры.
- Уроки-экскурсия и многие другие.

Неотъемлемой частью любого урока является определённая система заданий, через которую ученик овладевает необходимыми знаниями, умениями и способами действиями. Задание – является основным средством обучения математике: от того, какие задания предлагает учитель и в какой последовательности их выстраивает, зависит эффективность достижения цели урока, уровень активности и самостоятельности учащихся, развитие их мышления. Задания должны не просто формировать у учащихся знания, умения и навыки, но и развивать, вызывать рассуждение, обдумывание, требовать применение полученных ранее знаний и открытие нового способа решения.

В зависимости от характера деятельности учащихся выделяют следующие типы заданий [2, с. 106].

**1. Тренировочные задания**, в которых указывается образец выполнения или даётся инструкция.

**2. Частично-поисковые задания** отличаются отсутствием какой-либо методической помощи. Учащиеся при выполнении таких заданий должны самостоятельно найти способ решения задания.

**3. Проблемные задания** требуют от учащихся осознанного отношения к формулировке данного задания, обращения к ранее полученным знаниям, установления необходимых связей, применение логических приёмов мышления, поиска нового способа действия.

Включение проблемных заданий в процесс обучения математике способствует развитию учащихся, осуществлению их продуктивной деятельности, делает процесс обучения интенсивным и целенаправленным.

Для примера сравним математические задания, приведённые в учебнике М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой и в учебнике Н.Б. Истоминой развивающей системы.

Рассмотрим тему «Равенство. Неравенство», которая вводится в 1 классе. (Табл. 1) Необходимо, чтобы в процессе изучения данной темы у детей было сформировано понятие о равенствах и неравенствах и усвоены их отличительные признаки.

В учебнике М.И. Моро определение понятия неявное (остенсивное), вводится через сравнение математических объектов, а именно равенство – неравенство [4, с. 48].

В учебнике Н. Б. Истоминой формирование понятия осуществляется через систему заданий, в процессе решения которых дети знакомятся с отличительными признаками неравенства. [1, с. 76].

Количество заданий в традиционном учебнике не отличается многообразием, их немного и они не носят продуктивный характер, выполняются учащимися по образцу. В учебнике Н.Б. Истоминой приведены такие задания, которые требуют от учащихся рассуждений и обдумывания, способствуют развитию логического мышления и полному осознанию темы. Например, при выполнении задания 169 учащиеся используют такие приёмы, как анализ, синтез, при этом задание включает пропедевтический элемент: дети учатся работать с числовым лучом.

Таблица 1

Система заданий по теме «Равенство. Неравенство»

М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова (1 класс, 1 часть, стр. 48)	Н.Б. Истомина (1 класс, 1 часть, стр. 76)
<p>Прочитай сначала равенства, а затем неравенства.</p> $3 - 1 = 2 \quad 5 - 1 < 5 \quad 3 + 1 > 2$ $4 - 1 > 1 \quad 4 + 1 = 5 \quad 1 + 1 = 2$ $4 \bigcirc 3 \quad 5 \bigcirc 2 \quad 1 + 2 \bigcirc 3 \quad \square > \square$ $3 \bigcirc 4 \quad 3 \bigcirc 5 \quad 5 - 3 \bigcirc 2 \quad \square < \square$	<p><b>169.</b> Верно ли утверждение: 1) 5 меньше 6; 2) 9 больше 8; 3) 3 меньше 4; 4) 4 меньше 5; 5) 7 больше 9; 6) 2 меньше 4?</p> <p>• Пользуясь числовым лучом, проверь свои ответы.</p> 

Таким образом, мы рассмотрели возможность использования элементов проблемного обучения в традиционном обучении, которые повышают развивающий потенциал уроков математики. Многое зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму его проведения, а включение продуктивных заданий в процесс обучения математике будет способствовать эффективному освоению любой из тем предмета.

#### Примечания

1. Истомина Н. Б. Математика: учебник для 1 класса общеобразоват. организаций. В 2 частях. Ч. 1.- Смоленск: Ассоциация XXI век, 2015. – 57 с.
2. Катуржевская О. В. Методика преподавания математики: учебно-методическое пособие. – Армавир: РИО АГПУ, 2016. – 140 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Математика: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч.1/М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. – М.: Просвещение, 2015. – 129 с.
5. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб.заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.



**СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ  
С СОБЫТИЯМИ 1920-Х ГОДОВ  
В «ДОНСКИХ РАССКАЗАХ» М.А. ШОЛОХОВА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Михаил Александрович Шолохов (1905-1984) – один из наиболее значительных писателей русской советской литературы, лауреат Нобелевской премии 1965 года за роман «Тихий Дон». В 1926 году вышел сборник его рассказов «Донские рассказы», которые по праву можно назвать вершиной творчества молодого Шолохова. В этих рассказах автор отразил весь трагический накал классовой борьбы на Дону, когда революция не просто разделила казачество на резко полярные силы, а разрушила давно установившиеся казачьи традиции и уклад жизни, коснулась каждой семьи, превратив родных людей, товарищей в вечных врагов, готовых убить во имя идеи.

Существуют отдельные статьи и ряд монографий, посвященных исследованию раннего творчества М. А. Шолохова, в которых изучаются, в частности, и «Донские рассказы». Внимание авторов сосредоточено на выявлении особенностей стиля писателя (Н.Н. Великая [3], И.Г. Лежнёв [10], С. Семёнова [14, с. 11]), способов создания образов (Л.Г. Якименко [17]), ряд работ посвящено соотношению рассказов с романом «Тихий Дон» (В.А. Чалмаев [16], Г.С. Ермолаев [7]), рассматриваются поэтика народной культуры (Д.В. Абашева[1]), исторические реалии и прототипы «Донских рассказов» (А.В. Венков [4]). Многие работы посвящены особенностям языка рассказов (М.Н. Крылова [8], О.Г. Курячая [9], Е.С. Рудыкина [13]), предпринимались попытки комплексного анализа сборника (З.Н. Бакалова [2], Л.П. Егорова [6, с. 606]).

Однако до настоящего времени «Донские рассказы» не изучались с точки зрения использованных в них приёмов повествования и сопоставления образа рассказчика с событиями 1920-х годов. Именно этим обуславливается научная новизна нашего исследования.

В современной энциклопедии А.П. Горкина указывается, что эпос (от греч. «повествование», «рассказ») относится к одному из трёх основных родов литературы наряду с лирикой и драмой, который повествует о внешних по отношению к автору действиях людей и о смене событий в окружающем мире. Эпос отличается от других родов литературы формой повествования: автор описывает поступки персонажей со стороны [5, с. 799]. Таким образом, эпическое произведение всегда предполагает наличие образа повествователя, то есть условного носителя авторской речи, от лица которого ведётся повествование, при этом недопустимо отождествление повествователя с автором даже в тех случаях, когда они очень близки.

В энциклопедии также говорится о том, что в эпической речи выделяется две речевые позиции: речь героев и повествование, а повествование – это то, что остаётся от текста эпического произведения, если из него убрать прямую речь героев [5, с. 544].

Исследователь Алексей Иванович Николаев выделяет несколько типов (или режимов) повествования, под которыми подразумеваются избираемые автором художественного произведения способы воплощения сюжета в тексте:

**1. Повествование от первого лица.**

Данный тип повествования характеризуется тем, что повествователь – это рассказчик, одновременно выступающий в роли персонажа и обозначающий себя с помощью местоимения первого лица «я», реже – «мы». Часто таким рассказчиком выступает персонаж, чьи мысли оказываются доступны читателю, но не другим персонажам. Также участником описываемых событий может являться: главный персонаж, второстепенный участник событий, случайный свидетель и последовательный хроникёр, практически не участвующий в действии, возможно совмещение и переключение этих ролей.

Базовыми чертами персонажа-рассказчика от первого лица является субъективность в подаче и осмыслении событий, трактовке мотивов поступков других персонажей, а также неполнота сведений, которыми он владеет. При этом для такого повествования характерно более или менее ярко выраженная речевая манера, с элементами экспрессивной стилистики, особым выбором лексики, синтаксиса и другими языковыми особенностями. Такой «я»-рассказчик может иметь цель ввести адресата в заблуждение и дать намеренно искажённый образ событий [11, с. 58].

## 2. Повествование во втором лице.

Достаточно редкий тип повествования, часто в художественном прозаическом тексте используется наряду с другими типами.

С помощью такой формы повествования достигается контакт читателя с текстом, читатель чувствует, что он сам – персонаж внутри истории, элемент сюжета, события [11, с. 58].

Ярким примером такого типа повествования является роман Валентина Александровича Поздышева «Неотложность», в которой читаем: *«Закрой глаза и увидишь. В городе, в Макарьеве, вдоль улицы Советской, высокою булыжной мостовой, брат бежал, мелькая хлебушками по лодыжкам штанинами, а ты шел за ним, быстро шел – ах, сразу не помять бы щегольски наглаженные флотские брюки!...Белый узелок. И ты нетерпеливо шаркнул коваными подошвами американских ботинок – резво побежал, придерживая заколотившиеся на груди две медали»* [12].

## 3. Повествование от третьего лица (нейтральное повествование).

В данном случае повествователь противопоставлен другим персонажам как образ иного пространственно-временного плана. Повествователь теперь выступает как объективный наблюдатель или всезнающий рассказчик, вследствие чего данный тип отличается относительной полнотой в передаче внутреннего мира других персонажей, в описании окружающей их жизни.

Помимо типов повествования в художественном произведении А.И. Николаев выделяет *фигуры повествователя*. В таком случае за основу берутся отношения между повествователем и реальным автором, обычно выделяют четыре основных формы:

### I. Нейтральный повествователь (рассказчик).

Повествование ведётся от третьего лица, а рассказчик никак не обозначен: неизвестно его имя, возраст, положение, он не принимает участия в описываемых событиях [11, с. 59].

### II. Автор-повествователь.

Повествование ведётся от первого лица (Я-форма), повествователь либо никак не назван, но подразумевается его близость реальному автору, либо он носит то же имя, что и реальный автор. Автор-повествователь не принимает участия в описываемых событиях, а просто рассказывает о них и комментирует. М. Ю. Лермонтов использовал такую форму в повести «Максим Максимыч» и в ряде других фрагментов «Героя нашего времени» [11, с. 59].

### III. Персонаж-повествователь.

О событиях рассказывает их непосредственный участник. В данном случае персонаж персонифицирован, то есть имеет имя и подчеркнута отделимость от автора. «Печоринские главы» романа «Героя нашего времени» - «Тамань», «Княжна Мери», «Фаталист».

**IV. Автор-персонаж** носит то же имя, что и реальный автор, близок ему биографически и при этом является участником описываемых событий. Кажется, что здесь-то и можно поставить знак равенства между повествователем и реальным автором, но это ошибка, так как и в данном случае имеет место быть вымышленный образ, а суждения автора-персонажа вовсе не обязательно должны совпадать с мнением реального автора. Со всей отчётливостью эта форма повествования проявилась в «Житии протопопа Аввакума» [11, с. 59].

Обобщив данные о типах повествования и фигурах повествователя, мы попытаемся определить типы повествования, которые использовал М.А. Шолохов в «Донских рассказах», а также средства выражения образа повествователя, его отношение к происходящим событиям, а через это – соотношение образа повествователя с событиями 1920-х годов.

В качестве исследуемых произведений были выбраны рассказы, вошедшие в сборник «Донские рассказы», а именно: «Родинка» (1924) и «Лазоревая степь» (1926). Сразу можно отметить, что во всех остальных рассказах сборника, кроме «Лазоревой степи», повествование ведётся от третьего лица, а фигура повествователя нейтральная.

Первый рассказ М.А. Шолохова написан им в 1924 году, именно с него начинается большой цикл донских рассказов. Он получил символическое название «Родинка». Повествование здесь ведётся от третьего лица, следовательно, образ повествователя нейтральный, при этом оценки событий и поступков персонажей скрытые, не выражены явно, однако, проследив ход мыслей повествователя, мы сможем сделать определённые выводы о его отношении к изображаемому событиям.

Особо отличается речь рассказчика, которая относится к разговорному стилю и включает в себя диалекты: *стряпка, окарачивишие, мыкался, нонешним, забрехала, гумно, курень, жарынь, музги* и многие другие. Это и говорит о нейтральности повествователя, который не ис-

пользует высокий стиль, чтобы не выделяться на фоне казачества, он будто принадлежит этому сословию, прекрасно знает особенности их говоров и традиций.

В начале произведения повествователь переносит читателя в атмосферу военного быта: «на столе гильзы патронные, пахнувшие сгоревшим порохом, баранья кость, полевая карта, сводка, уздечка наборная с душком лошадиного пота, краюха хлеба». Уже в следующем предложении мы знакомимся с Николкой Кошевым, при описании которого повествователь делает акцент на возрасте персонажа: «Плечист Николка, не по летам выглядит. Старят его глаза в морщинках лучистых и спина, по-стариковски сутулая», «стыдитесь Николка своих восемнадцати годов» [15, с. 113]. Молодой, а уже командир эскадрона и не найти такого, который бы «сумел почти без урона ликвидировать две банды и полгода водить эскадрон в бои и схватки не хуже любого старого командира!». Обращая внимание читателей на этот момент, рассказчик хочет показать противоречивость не только гражданской войны, а войны вообще: слишком рано пришлось взрослеть, брать на себя ответственность за жизни других, познать страх смерти и вести борьбу с этим страхом, потерять родных и стать сиротой. Не просто так повествователь переносит нас в детство Николки: «Помнит, будто в полусне, когда ему было лет пять-шесть, сажал его отец на коня своего служивского» [15, с. 113], это отражает ту невыносимую тоску казака о былом, о той «правильной» жизни, с которой ему пришлось распрощаться. Повествователь говорит нам и о родинке как о символе счастливой жизни, которая вовсе не приносит Николке счастья: «Я с малства сирота, в работниках всю жизнь гибнул...» [15, с. 114], впоследствии родинка стала лишь напоминанием о семейных связях, которые разрушила война.

Как точно и умело повествователь описывает мысли и чувства персонажей, будто проникая в их сознание и внутренний мир. «Мимо издохшей лошади шел в конюшню, глянул на черную ленту крови, точившуюся из пыльных ноздрей, и отвернулся» [15, с. 114], - передаёт нам рассказчик состояние Николки, не мог он спокойно смотреть намёртвую лошадь, верного товарища казака. Учиться хотел Николка, а не убивать и смерть видеть: «...а мысли, как лошади по утопанному шляху, мчались: «в город бы уехать... учиться б...», «опостылело всё» [15, с. 114].

Много сказано и о внутреннем состоянии отца Николки, ставшем его врагом, атаманом банды: «зачерствела душа, как летом в жарынь черствеют следы раздвоенных бычачьих копыт возле музги...», «боль, чудная и непонятная, точит изнутри, тошнотой наливает мускулы...» [15, с. 115].

Как похожи их чувства, хоть и враги они, а на душе тяжело обоим. Не зря повествователь уделяет так много внимания внутреннему состоянию персонажей, так он показывает, что сделала война с человеком, во что превратила умеренную и вольную жизнь казака, который несколько лет «не видал...родных куреней» [15, с. 114].

Большое внимание уделяется и пейзажу, через который повествователь выражает всё ту же тоску по прежней жизни: «днями летними, погожими в степях донских, под небом густым и прозрачным звоном серебряным вызванивает и колышется хлебный колос» [15, с. 114]. В природе всё идёт своим чередом, в ней не может быть такого хаоса, как у людей. Война чужда природе: в эпизоде отчаянной схватки отряда красноармейцев с бандой появляется волк, который, услышав звуки выстрелов, бежит от этого жестокого и непонятного мира людей: «не спеша, вперевалку» скрылся «в заросли пожелтевшей нескошенной куги...» [15, с. 117], а пейзаж сменяется мрачными картинами: «За перелеском кто-то взвыл по-звериному и осекся. Солнце закрылось тучей, и на степь, на шлях, на лес, ветрами и осенью отерханный, упали плывущие тени» [15, с. 118].

Трагичный эпизод разворачивается перед нами в конце рассказа: конфликт между красными и бандитами вдруг оборачивается семейной трагедией, ставит человека в ситуацию невыносимую и бесчеловечную – отец убивает сына. В отличие от последующих рассказов М.А. Шолохова, в «Родинке» отец осознаёт, что совершил страшный грех, он будто просыпается от поглотившего его бессознательного сна. Раскаиваясь в содеянном, он убивает себя. Этот эпизод рассказчик передаёт с особой подробностью, описывая каждое действие и неуловимые детали, будто он и есть атаман, пытающийся уловить хоть какие-то следы жизни в своём сыне. Один момент этого рассказа способен надолго остаться в памяти читателя и раскрыть перед нами весь трагизм гражданской войны: «к груди прижимая, поцеловал атаман стынущие руки сына и, стиснув зубами запотевшую сталь маузера, выстрелил себе в рот...» [15, с. 118].

Проследив ход повествования, изучив описание рассказчиком пейзажа, характеристику персонажей, их чувств и состояний, мы видим, что в данном рассказе позиция повествователя и

автора совпадают: гражданская война – катастрофа, которая ломает человеческие судьбы и уничтожает душу.

В рассказе «Лазоревая степь» мы наблюдаем другой тип повествования – от первого лица, при этом здесь присутствует две фигуры повествователя: автор-повествователь и персонаж-повествователь (дед Захар). Автор-повествователь переносит читателя в умиротворённую атмосферу, зной одолевает персонажей, они пытаются укрыться под кустом тёрна, листья которого вовсе «не дают прохлады» [15, с. 258]. Читая первые строки рассказа, вспоминается «Старуха Изергиль» М. Горького, та же вольность, гармония и спокойствие в речи персонажей. Стоит отметить, что эта речь относится к разговорному стилю и богата диалектными словами. Именно автор-повествователь знакомит нас с дедом Захаром, описывая его так: «Деду без года семьдесят. Голая спина замысловато опутана морщинами, лопатки острыми углами выпирают под кожей...» [15, с. 258], но обращая при этом внимание читателя на то, что у Захара «глаза – голубые и юные, взгляд из-под серых бровей – проворен и колюч» [15, с. 258], будто светлая душа отражается в этих повидавших многое глазах. Не даётся подробного психологического и внешнего портрета деда Захара, но на протяжении всего рассказа мы замечаем, что акцент делается на его жесты, мимику, эмоции, поступки, через которые автор передаёт нам внутренне состояние персонажа: «Пойманную вошь он с трудом держит в дрожащих зачерствелых пальцах, держит ее бережно и нежно, потом кладет на землю, подальше от себя, мелким крестиком чертит воздух...» [15, с. 258], рассуждая, что и такая тварь жить хочет. Неспроста называет он её «помещицей» [15, с. 258]; впоследствии читатель понимает, что с этим словом связана прежняя жизнь деда Захара, да и живёт он воспоминаниями. Каждое место степи напоминает ему о трагических временах, которые не обошли и его жизнь. Вот об этих временах повествует нам персонаж-повествователь, сам Захар. Вся семья его была подневольная: отец когда-то кучером служил у пана Евграфа Томилина, потом – сам Захар, а жена его – горничной. Беспрекословное подчинение панам, постоянные унижения – вот, что знал он и его семья, но при этом, нет в речи Захара ни одного грубого слова по отношению к своим хозяевам. Он только говорит об Евграфе, что «тушистый был мужчина, многокровный» [15, с. 259], а забава у пана только и была: «кнутом пристяжную режет... лошадь-то сажень два через голову летит, грохнется обземь, кровь из ноздрей потоком – и готова!» [15, с. 259]. Нетрудно представить, какую ненависть испытывал дед Захар, видя такую жестокость и глупость богатого пана, у которого ни совести нет, ни чести. Особенно грубо пан относится к жене Захара: здесь не выдержал старик и кнутом ополоснул бесчеловечного богача. Не спасли его деньги, «паралик его задушил», зато «помер с деньгами» [15, с. 260]. Так отзывается дед Захар о своём хозяине, однако не держит он зла, всё у него объясняется простой фразой: «дело прошлое, пушай нас бог судит...» [15, с. 260]. Продолжает он подчиняться и сыну пана, офицеру, который «в папашу выродился» [15, с. 260]. В этом читателю явно представляется сознание крепостных людей – трудно было изменить их отношение к жизни, привыкли они подчиняться, в ноги кланяться, побои терпеть от богатых помещиков, терпеть и не держать зла. Вот она христианская душа, способная к всепрощению и не способная к ожесточению.

Война забрала у Захара сына, остались у него только внуки. Когда им угрожает смерть, он не раздумывая, унижаясь перед панычем, «родимушкой» [15, с. 260], просит его пощадить родных внуков: «стал на колени», «ножки его обнял, ползу по крыльцу» [15, с. 260]. Подлому пану только и надо видеть унижения этих людей, почувствовать свою власть: «выпросят прощение – так и быть, ради папашиной памяти, вкачу им розог и запишу в свой отряд» [15, с. 260].

Но вдруг дед Захар сталкивается с чем-то для него небывалым: не хотят внуки преклоняться перед панами, здесь уже другое сознание. Захар понимает, что между ним и внуками образовалась пропасть, он увидел их презрение к нему за то, что унижался всю жизнь, что не он начал эту борьбу.

Дальнейшие события дед Захар вспоминает с ужасом и огромной болью, на его глазах жестоко расправляются с его родными людьми, а он ничего и сделать не может, снова остаётся только смириться. Автор-повествователь описывает так состояние Захара, когда тот вспоминает о тех страшных событиях: «на минутку лицо его сморщилось и побелело; страшным усилием задушив короткое, старческое рыданье, он вытер ладонью сухие губы, отвернулся» [15, с. 261]. Но, несмотря на то, что ему больно вспоминать об этом, он рассказывает всё в подробностях, ещё раз испытывая пережитое.

В результате погибает один из внуков Захара Семён и его жена, а их сын остаётся сиротой, другой внук, Аникей, становится калекой: лишается ног. Дед Захар описывает ужасные

картины, стоящие до сих пор у него перед глазами и то состояние, которое охватило всё его существо: «На мне волосы встали дыбом. Держу в руках Семёнову одежду и сапоги, а ноги не держат, гнутся... Лошади, они имеют божью искру, ни одна на Аникушку не ступнула, сигают через... Припал я к плетню, глаза не могу закрыть, во рту спеклось...» [15, с. 262]. Вот из таких трагедий отдельной семьи складывается весь ужас войны. Стоила ли эта борьба таких жертв? Видимо, стоила: во имя свободы, во имя справедливости и чести. Ведь не зря дед Захар говорит: «один Аникей живой остался через гордость свою...» [15, с. 262]. Но что теперь эта жизнь, когда ты не можешь работать на родной земле: «И вижу: оглянулся Аникей кругом, видит, людей вблизи нету, так он припал к земле лицом, глыбу, лемешами отвернутую, обнял, к себе жмет, руками гладит, целует...» [15, с. 262]. Война оставила жизнь Аникею, но сломала её.

Многое пришлось пережить деду Захару, чтобы понять, что иногда честь и вера в идеалы оказываются сильнее страха смерти, что иногда приходится отказываться от размеренной жизни и вступать в борьбу за свою свободу, пусть и пожертвовав ради этого жизнью. Вот что скрывает спокойная, тихая и печальная Лазоревая степь.

Мы видим, что через две фигуры повествователя – собеседника Захара и самого деда Захара – автор передаёт свои представления о тех страшных и беспощадных годах, которые перевернули жизнь каждого человека.

Таким образом, определяя тип повествования, фигуры повествователя и способы выражения образа повествователя в каждом из рассказов М.А. Шолохова, мы можем сделать определённые выводы. Образ повествователя помогает автору выразить своё отношение к событиям 1920-х годов через различные типы повествования и фигуры повествователя, то есть не через сухие факты, а через чувства, переживания, оценки, описания персонажей и пейзажа, которые подробно предоставляет нам повествователь. При этом автор часто обращается к повествованию от третьего лица, а фигура повествователя, в основном, нейтральная. Только в «Лазоревой степи» автор создаёт образ персонажа-повествователя, который позволяет передать субъективную оценку происходящих событий через рассказ их непосредственного участника.

#### Примечания

1. Абашева Д. Б. Поэтика народной культуры в «Донских рассказах» М. А. Шолохова // Преподаватель XXI века. - 2016. - № 1.
2. Бакалова З. Н. Гражданская война в рассказе М. А. Шолохова «Родинка»: пафос рассказа и его языковая репрезентация // Балтийский гуманитарный журнал. - 2015. - № 1.
3. Великая Н. Н. Стилизовое своеобразие «Донских рассказов» Михаила Шолохова // Михаил Шолохов: Статьи и исследования. - М., 1980.
4. Венков Л. В. Исторические реалии и прототипы одного из донских рассказов М. А. Шолохова // Общественные науки. - 2016. - № 2.
5. Горкин А.П. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. - М.: Росмэн, 2006.
6. Егорова Л. П. История русской литературы XX века. Первая половина: учебник: В 2 кн. – Кн. 2: Personalia / Л.П. Егорова, А.А. Фокин, И.Н. Иванова и др.; под общ. ред. проф. Л.П. Егоровой. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА, 2014.
7. Ермолаев Г. С. Михаил Шолохов и его творчество / Пер. с англ. Н. Т. Кузнецовой и В. А. Кондратенко. – СПб.: Акад. проект, 2000.
8. Крылова М. Н. Выражение языковой личности М. А. Шолохова посредством сравнительных конструкций (на материале «Донских рассказов») // Перспектива Науки и Образования. - 2013. - № 6.
9. Курячая О. Г. Функционально-смысловые особенности номинации персонажей в речи автора (на материале «Донских рассказов» М. А. Шолохова) // Lingua mobilis. - 2010. - № 1.
10. Лежнёв И. Г. Путь М. Шолохова. Творческая биография. – М.: Сов. писатель, 1958.
11. Николаев А. И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. – Иваново: ЛИСТОС, 2011.
12. Поздышев В. А. Неотложность: Роман. – М.: Советский писатель, 1986.
13. Рудькина Е. С. Функциональная семантика обращений в «Донских рассказах» М. А. Шолохова // Вестник РУДН, сер. Вопросы образования: языки и специальность. - 2007. - № 1.
14. Семёнова С. «Донские рассказы»: От поэтики к миропониманию // Новое о Михаиле Шолохове: Исследования и материалы / РАН; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: ИМЛИ РАН, 2003.
15. Шолохов М. А. Сборник рассказов. – М.: Детская литература, 1980.
16. Чалмаев В. А. «Донские рассказы» (1926) – новеллистический пролог «Тихого Дона». – М.: Русское слово, 2003.
17. Якименко Л. Г. Творчество М. А. Шолохова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Сов. писатель, 1977.

## **ТРУДНЫЕ ДЕТИ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С НИМИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В последние годы всё чаще затрагивается тема «трудных» подростков. Говорят, что многие несовершеннолетние нарушители закона были трудными учениками в прошлом.

Затрагивая тему трудных детей, обычно обращаются к педагогическим трудностям. Во многих случаях преподаватели не задумываются, почему тот или иной ученик ведёт себя отстранённо от коллектива класса или своим поведением мешает проведению учебной деятельности.

Важно знать и помнить, что каждый ребёнок – это личность, которая может проявлять себя достаточно нестандартно в различных ситуациях.

Трудные дети – это широкое обобщенное понятие, обозначающее категории детей, которые демонстрируют явное отклонение в развитии своей личности. Относят ребенка к данной категории в основном по внешним проявлениям его индивидуально-психологических черт, которые служат преградой для нормального протекания воспитательного процесса.

В.Г. Степанов акцентирует внимание на 3 существенных признаках, которые составляют сущность определения «трудные дети» [5, с. 126].

Во-первых, наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения. Норма и уровень отклонения от нее чаще всего определяются опытным путём с помощью тестирования, а также симптоматическим наблюдением. Понятие «отклоняющееся поведение» отличается от терминов «отклонение в развитии», «задержка в развитии», «отставание в развитии». Данные три термина, синонимично, обозначают, что у детей имеется дефект в развитии. Коррекция поведения таких детей уже требует участия дефектологов.

Во-вторых, к группе трудных ещё относятся дети и подростки, нарушения в поведении которых сложно исправить. В данной взаимосвязи следует различать понятия «трудные» и «педагогически запущенные дети». Полностью все трудные дети являются педагогически запущенными. Но не со всеми педагогически запущенными детьми есть трудности: некоторые достаточно просто поддаются перевоспитанию.

И третьим признаком является то, что трудные – это дети, которые больше всех нуждаются в индивидуальном подходе со стороны преподавателя-наставника и внимания сверстников. Это не плохие, совсем испорченные школьники, как многие неправильно полагают, этим ребятам нужно особое внимание и забота.

Так что же может оказывать сильное давление на ребёнка и иметь сильное влияние на его поведение?

Слово «трудный» в школе повторяют регулярно. Трудное время, семья, дети. Мы заостряем внимание на кризисном состоянии общества, семьи, низкая степень гуманизации преподавания и воспитания. Мы также обращаем внимание на социально-экономические, медико-биологических и иные обстоятельства трудного детства. Это часто скрывает от нас проблему долга учителя и компетентности. К счастью, в каждой школе есть психологи и педагоги, которые имеют опыт работы с детьми, который подтверждает, что педагогическими средствами можно добиться многого. Путь профилактики сложного детства, возможность решения таковой задачи естественными педагогическими средствами представляется наиболее гуманным и оптимальным.

Причины некорректного поведения ребёнка, в частности, лежат в психологии и в воздействии среды.

С данной точки зрения необходимо понимать, что дети могут являться:

- социально запущенными (не могут адаптироваться в обществе, так как их никто этому не учил);
- педагогически запущенными (скажем, родители-алкоголики учат пить и подворовывать; или родители же постоянно говорят о том, что ненавидят работу, берут больничные, чтобы играть в компьютер, вслух бранят свою страну и мечтают только о каких-то материальных благах);
- заброшенными (родители и школа совершенно не интересуются ребенком);

- гиперопекаемыми (с них ничего не требуют, а все их требования выполняются молниеносно и беспрекословно; в разговорах с ребенком родители противопоставляют его окружающим как существо высшего порядка) [5, с. 126].

Рассмотрев более подробно жизненные ситуации, которые могут вызвать нарушение в поведении ребёнка, стоит наконец определить действия педагога, направленные на устранение отклоняющегося поведения у учеников.

Для начала приведём классификацию «трудных» детей и их степень «трудности».

Обычно выделяют следующие категории:

Неодобряемое поведение (периодически возникает у всех подростков и детей).

- Порицаемое поведение (значительные нарушения порядка и дисциплины).
- Девиантное поведение (нравственно порицаемое: ложь, подлость, эгоизм, агрессивность и т. д.).

- Делинквентное поведение (предпреступное: умышленное нарушение норм человеческих отношений: кражи, драки, вымогательство и прочее).

- Преступное поведение.

Экстремальное поведение (наркомания и другие разрушающие личность явления).

Также Г.И. Мазуров привёл свою классификацию типов личности «трудных» детей, следуя которой можно подобрать к каждому типу свой подход:

Возбудимый тип личности. Это человек, стремящийся к лидерству, ради чего проявляет активность в коллективе. Может нагрубить учителю, нарушить прямое распоряжение и т.п.

Метод: 1) Волевое, твердое обращение: такие дети признают только силу. 2) Общественно полезный труд, требующий внимания, усилий, планомерности, но при этом, по возможности, связанный с интересами ребенка: подготовить обзор спортивных новостей, сбор информации о каком-либо техническом новшестве. 3) Поощрения. 4) Угроза административного воздействия [4, с. 58].

Неуправляемый тип личности. Импульсивен и крайне конфликтен, постоянно создает вокруг себя нервную среду, ссорится и проявляет грубость и агрессивность. Готов выполнить любое поручение лидера «отрицательной» группы, но сам лидером не является из-за полной непредсказуемости своего поведения и неспособности следовать правилам любой среды. Нерасчетлив и неспособен прогнозировать, хочет просто доминировать и ни перед чем не останавливается ради этого.

Метод: 1) наблюдение медиков и периодическое медикаментозное лечение; 2) поручение работ, требующих применения физической силы, по возможности также трудоемких; 3) внимательное наблюдение, отсечение возможности общения с другими «трудными», создание ощущения неотвратимости наказания за нарушение дисциплины [4, с. 58].

Упорный тип личности. Очень честолюбив и готов ради лидерства на все. Мстительный и злопамятный; его взгляды конкретны и определены, а чужих он не признает. Поддерживает «уголовные традиции». Ответственности почти всегда избегает, переложив ее на других членов группы.

Метод: 1) при проблесках «положительной» направленности сразу же привлекать к руководящей работе на благо общества; 2) четко ставить перед выбором: или хорошо учишься и не нарушаешь дисциплину, или отправляешься в колонию [4, с. 58].

Активный тип личности. Охотно берется за любые дела, но до конца редко что-то доводит. Может быть лидером «отрицательной» группы, но согласен и на роль активного ее члена: он стремится не к лидерству как таковому, а к активности. Неосмотрителен, хотя и изворотлив: его хитрости шиты белыми нитками. Способен сохранять работоспособность на уроке лишь минут 15, затем начинает нарушать дисциплину, на замечания отвечает грубостью. Из-за конфликтности часто становится «отвергаемым» уже к концу обучения в средних классах.

Метод: 1) давать разовые поручения, требующие быстрой смены деятельности, проявления инициативы; 2) «приучать» к правильному стилю поведения с помощью повторяющихся действий; 3) действительные угрозы наказания, но не очень «суровые»; 4) поощрение за выполнение какой-либо работы целиком, за значительное достижение и т. д. [4, с. 58].

Демонстративный тип личности. Это прекрасный актер и искусный лжец. Его цель – любой ценой оказаться в центре внимания. Он постоянно нарушает дисциплину и не способен продумать общую линию поведения. Из-за этого часто получает нарекания и от «отрицательной» группы, и от учителей. В условиях коллектива он адаптироваться самостоятельно не способен.

Метод: 1) привлекать к работе художественной самодеятельности; 2) за каждое достижение поощрять грамотой на линейке, занесением на Доску почета и т. п.; 3) угроза общественного пори-

цания за какой-то поступок; 4) внимательный контроль с целью предотвратить преступление в состоянии аффекта или попытку самоубийства, если ребенок все же попал в «отвергаемые» [4, с. 58].

Безвольный тип личности. У него нет ни воли, ни интереса к деятельности; Такой школьник нередко попадает под влияние «отрицательной» группы и выполняет мелкие поручения, никогда не выступая ни лидером, ни инициатором какой-либо проделки. Лживость, боязливость, отсутствие интереса к любой учебной или трудовой деятельности характеризуют такого ребенка.

Метод: 1) вовлекать и даже загружать общественно полезной деятельностью; 2) контролировать, не допуская общения с «трудными», а создавать ситуации необходимости общения с хорошими ребятами; 3) поощрять благодарностью на линейке за достижения; 4) вырабатывать с помощью упражнения навык хорошего поведения [4, с. 58].

Работа с «трудными» обязана содержать в себе четыре этапа: диагностику, планирование работы, организацию (в работу должны быть включены все учителя), координацию усилий родителей, школы, различных организаций: культурных, спортивных и т. п.

Вопрос «трудных» детей в современном обществе является актуальным. Необходимо занять непримиримую позицию и предъявлять обязательные требования, внедрить интенсивное их выполнение, когда дело касается важнейших общественных правил поведения или законов. Ребенку любого возраста указываются рамки дозволенного, выход за пределы, которых не только осуждается, но и наказывается. Педагог обязан ликвидировать не последствия, а причину. Педагог устанавливает постоянное наблюдение за отклонениями в поведении детей с обязательным и своевременным реагированием на возникающие ситуации. У каждого народа воспитание прошло свой путь. Гуманизм для нас сегодня – это реальная помощь ребенку.

#### *Примечания*

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. - Екатеринбург, 2009. – 384 с.
2. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 2008. – 245 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: «Союз», 2007. – 354 с.
4. Мазуров Г. И., Туркин В.Л. Организация индивидуальной работы с трудными подростками: учеб. пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2001 – с. 58
5. Романов С. А. Психологические факторы и коррекция отклоняющегося поведения подростков – 2006, с. 126 <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-factory-i-korreksiya-otklonyayushchegosya-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 25.03.2019)

**К.А. Зима**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Дружба является величайшей социальной и ценностью у большинства людей, считающих ее очень редкой. Особенностью дружбы является их эмоциональная основа. Отношения складываются и развиваются на основе определенных чувств, которые появляются у людей по отношению друг к другу. Эти чувства могут быть как сблизять, объединять, так и разъединять людей.

Младший школьник – это человек, который активно овладевает навыками коммуникации. Именно в таком возрасте, у ребенка происходит установление дружеских контактов. Главной задачей развития на этом этапе является приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей.

Отношения со сверстниками являются традиционным предметом исследования в самых разных научных школах и направлениях. В работах Л.С. Выгодского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Петровского анализируется роль общения со сверстниками для развития личности.

Актуальность темы заключается в том, что среди многообразия проблем современной психологии, проблема общения и дружеских отношений является одной из наиболее популярных и интенсивно исследуемых. Общение выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности. Помимо общения на уроке, младшие школьники вступают



в достаточно сложные дружеские отношения между собой, и психологические особенности этих отношений во многом остаются неизученными.

Эта проблема приобретает особую актуальность в связи с личностно-ориентированной направленностью педагогического процесса в современной начальной школе, что предполагает более внимательное отношение к психологическому благополучию детей.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. И если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях, то сделать это в дальнейшем будет сложнее. И строить в дальнейшем свои отношения со сверстниками ему будет тяжелее. Чем больше у ребенка в этом возрасте будет позитивных приобретений, тем проще в дальнейшем ему будет справляться с трудностями в подростковом возрасте. Общение со сверстниками играет важную роль в этом возрасте, так как оно не только делает самооценку более адекватной и помогает социализации детей в новых условиях, но и стимулирует их учебу.

Дружба в этом возрасте строится на общих жизненных обстоятельствах и случайных интересах: они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием, вместе ходят на секцию и др. Младший школьник выбирает себе друга по интересам, так как еще не достиг того уровня, что бы выбирать по каким-либо существенным качествам личности.

С переходом ребенка в школу, его образ жизни меняется, меняется его социальный статус, а соответственно изменяется его социальная среда за пределами семьи. Дети, которые не посещали детский сад, вообще впервые становятся членами формального детского коллектива. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния – от нежности и сочувствия до гнева.

Изменяется положение ребенка и в семье: раньше он был просто маленьким мальчиком или девочкой, теперь же он – школьник, у него появляются свои какое-то серьезные занятия, увлечения, задания по дома, он чувствует себя уже более взрослее и понимает, что от него хотят. У ребенка появляется распорядок дня, который он строго соблюдает.

Так же возрастают требования к умениям ребенка и его развитию, появляются формальные оценки его достижений и неудач, и неформальные реакции родителей на эти оценки. В связи с этим ребенок вступает в сложные отношения посредничества между двумя институтами социализации – семьей и школой. В младшем школьном возрасте социальные отношения все больше расширяются и дифференцируются.

Именно в младшем школьном возрасте детей нужно уметь учить дружить, детям необходимо объяснять правила взаимодействия в коллективе, их значимость.

Для долгосрочных дружеских отношений в коллективе важно уметь проявлять не только дружелюбие и доброжелательность, но и быть способным отстаивать свои интересы, не разрушая при этом приятельских отношений. Быть приветливым и добрым – замечательная позиция или установка для начала отношений, но для долгой дружбы этого, к сожалению недостаточно. Невозможно радоваться друг другу бесконечно. Невозможно иметь одинаковые желания, одинаковые стремления, одинаковые мнения обо всех событиях, явлениях и предметах и пребывать благодаря этому в идиллическом состоянии слияния. Разность во взглядах обязательно породит спор, разность в потребностях приведет к необходимости их обозначить и отстоять. С одной стороны, это простая истина, с другой – непреодолимый барьер для многих отношений, и не только детских.

С одной стороны, дети хотят оставаться, «как все», иметь подобные игрушки, тетрадки. С другой стороны, дети, способные предложить нечто неординарное, пользуются популярностью. Важно помочь ребенку найти баланс между желанием быть, как другие, и стремлением быть особенным. Подобная двойственность стремлений присуща человеку вообще и ярко проявляется во время каждого из возрастных кризисов, что можно наблюдать у первоклассников, преодолевающих кризис шести-семи лет.

Поскольку дети оценивают друг друга глазами взрослого, то и дружба в классе во многом зависит от профессионализма учителя, от его умения корректно делать замечания, акцентировать внимание детей на позитивном качестве каждого ученика. Моральные принципы дружбы также должны задаваться взрослыми – родителями и учителем.

Для того чтобы проанализировать сформированность у детей младшего возраста представления о дружбе, мы провели тест «Я считаю, что настоящий друг...» в 3 классе где обучается 31 учащийся школы № 15 Брюховецкого района. Тест состоял из 25 утверждений.

Результаты показали, что больше половина класса, а именно 85% считают себя хорошими и настоящими друзьями, на которых можно положиться, дружба в их понимании это надежность. Дружбой в классе очень дорожат и приходят друг к другу на помощь. Для остальных же 10 % готовы дружить, но еще в поиске тех друзей, на которых могут положиться, и 5 % это закрытые дети, которые не идут на контакт и у них не сформированы представления о дружбе.

Подводя итоги исследования, можно сделать вывод о том, что дружеские отношения в школьном возрасте могут служить мощным источником эмоциональной поддержки в период школьного обучения. Благодаря раннему опыту партнерских отношений у детей формируются уверенность в себе, самосознание, самооценку. Дружеские отношения помогают им преодолеть эмоциональные кризисы и конфликты. Общие интересы, наличие чувства взаимной симпатии объединяют детей и формируют их дружеские отношения.

#### **Примечания**

1. Божович Л.И. Общая характеристика детей младшего школьного возраста. // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. //В кн.: Избр. труды //ред. Фельдштейн Д.И., 1995.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 2013. - 654 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М., 2014.-574 с.
4. Кон И.С. Психология младшего школьного возраста. М., 2012.-175 с.

**Т.И. Иванченко**

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 17  
г. Армавир*

В настоящее время в условиях вариативности образования успешная деятельность школы немыслима без организации системы коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ, испытывающих трудности в усвоении учебной программы, в адаптации к школе и социальному окружению.

Литературное чтение является одним из основных предметов в системе начального обучения. На уроках литературного чтения формируется функциональная грамотность, которая является основой эффективности обучения по другим предметам начальной школы. Также литература является одним из самых мощных средств приобщения детей к общечеловеческим ценностям, формирования их мировоззрения, духовно-нравственного воспитания. В чтении содержится коррекционно-развивающий потенциал, позволяющий использовать его в целях преодоления нарушений устной речи, вторичных отклонений в развитии мышления, внимания, памяти, воображения, развития коммуникативно-речевых умений и навыков детей с нарушениями речи. Умение читать – условия не только полноценного восприятия и понимания изучаемых произведений, но и получения информации о мире, а, следовательно, успешного обучения в школе.

Работа над техникой чтения – процесс достаточно длительный и не всегда привлекательный для детей. Однако без нормальной техники чтения учение в старших классах будет значительно затруднено.

Научить детей хорошо читать – одна из важнейших задач школы. Как показывает опыт, быстро обычно читают те учащиеся, которые читают много. В процессе чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих двух показателей в свою очередь зависит умственная работоспособность.

Интерес к чтению возникает в том случае, когда ребенок свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения. Одним из вариантов повышения качества чтения у детей с ОВЗ является целенаправленное управление обучением чтению.

Но научить по-настоящему хорошо читать непросто. Необходимо создать для ребенка с ОВЗ благоприятные условия.

Кто-то скажет, что чтение – это простой навык, и научить ребенка читать очень легко. Но только не детей с ЗПР. Все известные способы обучения, к сожалению, слишком часто бывают, неэффективны, а ещё чаще и вовсе вредны для данных детей. Зачем мы закладываем своим детям барьеры, да ещё тратим на это силы, средства и время? Ответ один – потому, что не знаем, как сделать иначе.

Как же ребёнка с ОВЗ научить читать? Прежде всего, надо научить ученика читать прямой слог. Овладение чтением прямого слога недаром считается «ключом» к овладению грамотой. Однако структура прямого слога является довольно сложной. Подготовка к произношению слога начинается с одновременной подготовки сразу к двум звукам, например, – [н] и [а], но подготовка к звуку [н] заканчивается немного раньше (кончик языка прижимается к верхним зубам), а подготовка к звуку [а] – чуть позже, когда уже звучит [н], и начало звука [а] наслаивается на [н], сливается с его концом. Потом происходит отступ звука [н] и звука [а].

Приведу пример: чтение слога ну.

- Произнесите первый звук [н].
- Как подготовиться к звуку [н]? (Сжать губы, кончик языка прижать к верхним зубам).
- Приготовьтесь и скажите [н]. (Дети произносят звук [н]).
- А что нужно сделать для звука [у]? (Вытянуть губы трубочкой). - Приготовьтесь и произнесите звук [у]. (Дети произносят).
- Как произнесли звуки [н] и [у], слитно или по одному? (По одному).
- А как вы к ним готовились, сразу или по очереди? (По очереди). Учитель: Читаем слог слитно. Сжимаем губы, произносим коротко звук [н], затем вытягиваем их трубочкой и, распевая, присоединяем звук [у].
- Сколько прочитали слогов? (Один).
- А сколько звуков произнесли? (Два). Какие? (Звуки [н] и [у]).
- А как их сказали по одному или слитно? (Слитно).
- А как вы к ним готовились, по очереди или сразу к двум? (Готовились сразу к двум звукам).

Учитель: Вот потому они и сливаются. После звука [н] не нужно готовиться к звуку [у]: ведь мы его приготовили сразу, вместе с [н]. Поэтому в конце звука [н] начинает звучать уже подготовленный звук [у], и они сливаются, смешиваются конец [н] и начало [у].

Приготовьтесь ещё раз к двум звукам и прочитаем слог. (НУ!)

- Вот так мы читаем и все другие слоги: звуки сливаются в слог.

Аналогичная работа проводится с другими слогами.

- Вот так мы будем и читать: увидим две буквы, подготовимся к двум звукам, а голос на слог дадим один раз.

В индивидуальной разрезной азбуке ученики выставляют слоги, например: НА, НУ, НО, НИ, НЫ, НЕ, ЛО, ЛА, ЛУ и другие.

Так под руководством учителя дети раскрывают способ слияния звуков слога в своей устной речи и переносят усвоенный способ с акта речи на акт чтения.

Далее я перехожу с учениками к чтению по слогам двухсложных слов типа: МАМА, ПАПА, ЗИМА, ЛЕТО, РОЗА, ЛИСА, МОРЕ и другие со знакомыми и новыми согласными буквами. При этом необходимо добиться, чтобы дети читали двусложные слова хотя и медленно, по слогам, но уже на одном дыхании, без пауз между слогами и с силовым выделением ударного слога.

Приведу примеры, какие способы чтения использую слияния звуков в слоги:

1. Метод подставки гласной к протяжно читаемой согласной:

- Тяни согласную, пока я не подставлю гласную, и без перерыва читай гласную:

Н.....А, М.....И, Л.....У

Такое обучение чтению мы встречаем в букваре Н.С. Жуковой.

2. Побуквенное чтение «целым словом»

- Называй все буквы по порядку без перерыва: ЛЭ,И,СЭ,А – ЛИСА, затем, если ребенок не усвоил, что прочел, произносим буквы быстрее.

3. Артикуляционный метод. Приготовься к произнесению согласного, но не произноси, пока не узнаешь гласную. Потом широко открой рот на гласную и произнеси слог одним выдохом: Л..ЛИ, С..СА – ЛИСА.

Предлагаю подробнее познакомиться с эффективными развивающими технологиями по обучению детей навыку чтения «Кубиками Чаплыгина», «Кубиками Зайцева»

— — —

Методика работы с динамическими кубиками Чаплыгина Е.В. основана на принципе естественного обучения. Так, во время работы автора методики занятий задействованы сразу все каналы восприятия: ребенок вертит кубики в руках, осязая фактуру дерева и развивая мелкую моторику рук, произносит и слышит составленные слова. Звуки в них он различает не только на слух, но и зрительно: буквы, обозначающие гласные звуки нарисованы красным цветом, согласные – синим и зеленым цветом, а те буквы, которые не имеют звука-черным цветом. Переворачивая буквы, ребенок сравнивает предыдущее слово с новым, а значит, учится рассуждать.

Главные преимущества динамических кубиков Чаплыгина:

Никаких знаний «на потом», зубрёжки и скучной теории.

В наборе всего тридцать кубиков, но буквы на них подобраны таким образом, что из двух двойных можно составить более 20 слов, а из трех уже около 500!

Все готово к работе. Ничего не нужно вырезать, собирать, склеивать.

Прилагается удобная книжка-шпаргалка с описанием занятий и подсказками.

Обучение происходит в игровой форме – ребенок САМ получает результат.

Увлекательные занятия способствуют орфографической грамотности.

Дерево - натуральный экологический материал.

Методика очень проста. Сначала знакомим ребенка с кубиками – даём их потрогать, покрутить, понюхать. После этого показываем на первом блоке кубиков сочетание букв "МА" и скажите: «Это – "МА"».

Даем ему второй блок - на нём тоже есть слог "МА" и просим: «Покрути кубики, найди такие же буквы, чтобы получилось "МА"». Потом покажите, как приставить первый блок ко второму: «МА-МА».

Получилось – "МАМА"».

Дальше предлагаем поиграть: превратить «МАМА» в «ПАПА» (прокрутить кубики), из «МАМА» получить «МАША», а из «МАША» – «КАША» и т. д.

В своей работе использую «Книжку-шпаргалку», в которой подробно описаны занятия с кубиками Чаплыгина. Большинство из них построены по одному и тому же принципу, что заметно упрощает процесс обучения чтению. Принцип обучения чтению с динамическими кубиками Чаплыгина настолько прост и понятен, что эту разработку можно назвать революционной. Учить читать по этой методике могут люди с самым разным педагогическим опытом.

Кубики Зайцева – уникальное пособие для обучения чтению. Может использоваться в семье, детском саду и школе. Построены они по принципу складового чтения и пения. Дети (или взрослые для детей) поют склады, написанные на кубиках и таблицах к ним, дети смотрят, как взрослые «пишут» им слова и затем показывают, где какое слово написано, где какой кубик, потом учатся составлять слова из кубиков. По мнению Зайцева, обучаться чтению с пением гораздо эффективнее, интереснее и веселее, чем без него. Постепенно, незаметно для себя, дети начинают читать. Весь материал построен так, что дети сами познают все правила фонетики русского языка. Обучение по кубикам Зайцева ведется на основе аналитико-синтетического метода с использованием складовых блоков и проходит в виде веселой и увлекательной игры, в ходе которой дети успевают начать читать раньше, чем забава прискучит.

Буквы на кубиках Зайцева и в таблицах такого размера, что хорошо видны и с десяти метров, важно, чтобы с самого начала дети не испытывали никаких напряжений зрения. Таблицы располагаются на стене, нижний их край на высоте 165-170 см от пола, во избежание нарушений осанки нужно чаще работать стоя, с поднятой головой. Под таблицами полка в три доски, чтобы на ней слова из кубиков составлять.

Кубики Зайцева различаются по цвету («золотые», «железные», «деревянные», белые с зелеными знаками препинания), объему (большие, маленькие, двойные), весу (заполняются железками и деревяшками, имеющимися в комплекте), по звучанию наполнителя, раздающемуся при их встряхивании. Цель – обеспечить произвольное, быстрое, надежное запоминание.

Письмо указкой по клеточкам таблиц подключает еще и «память тела»: сверху, снизу, слева, посередине или справа нужные буквы расположены? Разыскивая книги на полках, мы не только их цвет, толщину, высоту припоминаем, но и Н.А. Зайцев, местоположение: ноги сами,

куда нужно переступают, рука тянется, автор методики голова поворачивается. И только в последнюю секунду фокусируется взгляд.

Результаты, сопровождающие процесс выхода в чтение:

появляются навыки грамотного письма, выправляются логопедические недостатки, речь становится чище и отчетливей, благодаря постоянному проговариванию и пропеванию складов, быстро расширяется словарный запас, формируется логическое мышление, развивается способность самостоятельно работать, умение добывать нужные знания.

Методика является природосообразной и здоровьесберегающей. Ребята не только не теряют в результате обучения здоровья, но и зафиксированы случаи исправления уже имеющихся недостатков (улучшение зрения, выправление начинающегося сколиоза).

Многолетняя практика преподавателей, работающих по методикам Зайцева, в частности, по кубикам Зайцева, позволяет привести статистику по срокам обучения детей разного возраста (при условии проведения занятий по 30-60 минут 2 раза в неделю).

Методика дает хорошие результаты в работе с детьми, имеющими диагнозы ЗПР, ОНР, ММД, алалия, аутизм, а также со слабовидящими, слабослышащими и глухими.

Пособие может использоваться при обучении детей и взрослых, для которых русский язык не является родным.

В чем же ее секрет? Итак, в основе методики обучения детей чтению по кубикам Зайцева лежит давно известный принцип обучения чтению не по буквам или слогам, а по складам. (Этим принципом руководствовался еще Л.Н. Толстой, обучая ребятшек в своей школе в Ясной Поляне).

Складом считается созвучие согласного звука с гласным (на лу-гу), отдельный гласный звук в качестве слога (О-ля), отдельный согласный в закрытом слоге (ша-р), а также согласная с мягким или твердым знаком (ме-дь).

На каждой грани кубика написан один из складов, причем каждый склад имеет свой цвет. Малыш выучивает не написание отдельной буквы, а сразу написание различных складов: ба, бу, бы, са, си, се. Затем эти склады легко складываются в слова бу-сы, гу-си.

Зайцев считает, что чтение по складам органичнее для детского восприятия, чем обучение буквам, а затем складывание из них слогов и слов, ведь сам ребенок начинает говорить складами (а-гу-а-гу-а-гу и т. д.) и слышит произносимые слова тоже складами.

В основе методики Н.А. Зайцева, по словам её автора, лежит соблюдение следующих принципов обучения:

- от общего к частному и от частного к общему;
- от конкретно-образного через наглядно-действенное к словесно-логическому;
- обеспечение наглядности с использованием различных каналов восприятия;
- системная подача материала;
- алгоритмизация учебных действий;
- учет физиологии восприятия детей;
- охрана здоровья учащихся.

Подробно остановлюсь на каждом пункте принципов обучения детей по методике Зайцева. Итак, складывание слов из складов-кубиков, а также разложение целого слова на склады и есть наглядная демонстрация принципа «от частного к общему и от общего к частному». Работа ребенка с кубиками Зайцева на протяжении всего процесса овладения им чтением иллюстрирует принцип «от конкретно-образного через наглядно-действенное к словесно-логическому». Сначала ребенок просто рассматривает кубики, играет с ними – здесь проявляется конкретно-образный способ мышления.

Далее, знакомим ребенка со звучанием разноцветных складов, изображенных на кубиках, потом показываем, что из этих кубиков можно складывать слова. И так ребенок овладевает чтением и созданием слов – здесь работает наглядно-действенный способ мышления.

Затем, на последнем этапе, чтение становится беглым, а мышление ребенка переходит на новый этап – становится словесно-логическим.

Примером наглядности и систематизации изучаемого материала в методике Зайцева служат таблицы-тренажеры, которые входят в учебные комплекты с кубиками. С их помощью ребенок осмысляет, закрепляет и повторяет пройденный материал.

Занятия с кубиками Зайцева проводятся в игровой форме, в движении, в процессе обучения чтению дети много поют, что является наглядной демонстрацией принципа «учет физиоло-

гии восприятия детей». Принцип «охрана здоровья детей» реализуется путем исключения монотонности из учебного процесса. Дети не занимаются все время в сидячем положении, они много двигаются.

Таким образом, мы видим, что на сегодняшний день по каждому из названных методов разработаны десятки, даже сотни авторских методик. Все они имеют какую-либо собственную прелесть, свои достоинства и свои недостатки. Некоторые авторы соединили в своих методиках элементы и принципы разных методов. Остается сказать, что выбор за педагогом.

Я научила читать детей с ограниченными возможностями здоровья по данным методикам.

#### **Примечания**

1. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Учись быстро читать. – М.: Просвещение, 1991.
2. Кларк Л. Изучаем скорочтение. – World Wide Printing, Duncanville USA, 1997.
3. Лазарева В.А., Литературное чтение в современной школе: дополнительные материалы к курсу лекций. – М. Педагогический Университет “Первое сентября”, 2005.
4. Н.Н. Баль, И.А. Захарченя Обследование чтения и письма у младших школьников. Минск “Ураджай”, 2001.
5. Оморокова М.И. и др. Преодоление трудностей. - М.: Просвещение, 1990 г.
6. Уроки скорочтения: Эффективная методика. – М.: Мой Мир ГмбХ, 2006.

**А.А. Ивахно**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [2].

Внимание младших школьников характеризуется низким уровнем произвольного внимания и слабой устойчивостью. Дети, поступившие в школу, еще не могут длительно сосредотачиваться на неинтересной и однообразной работе, легко отвлекаются. Первоклассники практически не умеют управлять собственным вниманием, применять волевое усилие.

Внимание характеризуется направленностью и сосредоточенностью сознания на том или ином предмете, явлении, на той или иной деятельности. Именно с помощью направленности и сосредоточенности психической деятельности ученик достигает высоких результатов в овладении компетенциями.

Развитие произвольного внимания младшего школьника является одним из значительных действий личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится во взаимодействии с общим интеллектуальным развитием ребенка.

Отмечая педагогическое значение внимания, Л.С. Выготский подчеркивал на его интегральный целостный характер. От работы внимания зависит вся картина воспринимаемого нами мира и самих себя. «Управляя вниманием, мы берем в свои руки ключ к образованию, формированию личности и характера» [3].

Для того чтобы выяснить каковы же психологические особенности внимания детей младшего школьного возраста нами был проведен тест Бурдона среди учащихся 3 класса школы № 14 х. Бейсужек. Класс состоит из 18 человека. Все дети достаточно общительны, охотно пошли на контакт и с большим интересом принимали участие в предложенном тесте. Большинство учащихся были сосредоточены и внимательны. Методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона) направленная на определение концентрации и устойчивости внимания.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что 9 учеников имеют высокий уровень концентрации внимания, т. е. им очень легко удерживать внимание на одном и том же объекте, 6 учеников – средний уровень концентрации внимания, т. е. им уже сложнее удерживать внимание на одном и том же объекте, 4 ученика – низкий уровень концентрации внимания, им более сложно сконцентрироваться на одном и том же объекте и 1 ученик – очень низкий уровень

концентрации внимания, ему практически невозможно сконцентрировать свое внимание на одном и том же объекте, его внимание быстро переключается на все объекты вокруг него.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что значительно лучше у младших школьников развито произвольное внимание. Учителю начальной школы необходимо организовывать учебный процесс с учетом развития внимания детей.

#### *Примечания*

1. Немов Р.С. Психология: учебник для высших педагогических учебных заведений, книга 1. -Спб: Москва, 2004. – 687 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Спб: Питер, 2005. -713 с. С. 418-419.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология, - М., 1991. – 159 с.

***К.В. Калаушина***

### **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Издавна музыка признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. И современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное искусство оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и жизни. Выражая общечеловеческие ценности и своеобразие национального менталитета, отражая весь окружающий мир, музыка оказывает огромное влияние на формирование духовной жизни ребенка, развитие потребности в общении и творческих способностей.

Однако в последнее время все большее внимание представителей различных наук, а также педагогов – практиков привлекают не отдельные виды искусств, а художественная культура в целом, как сильнейший эмоциональный фактор, и как среда формирования личности ребенка. Полная художественная картина мира может быть воссоздана лишь при комплексном воздействии на человека различных видов искусств (музыки, живописи, литературы, театра).

В досуговой деятельности, развлечениях все эти виды искусства гармонично соединяются, что дает возможность творчески использовать их в эстетическом развитии детей, начиная с самых ранних лет. А ведь наиболее благоприятного периода для развития художественных способностей, и в частности музыкальных, чем ранний возраст, трудно представить. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования Т.Е. Бабаджан, И.Л. Держинской, К.В. Тарасовой, Н.А. Ветлугиной, Л.Е. Фурминой и многих других. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполняются впоследствии.

Большой вклад в теорию и практику музыкального воспитания детей раннего возраста внесла И.Л. Держинская. Она создала целостную систему становления у самых маленьких детей разных видов музыкальной деятельности – восприятия музыки, пения, музыкально-ритмических движений. Исследования последних лет указывают на необходимость включения искусства и различных видов музыкальной деятельности в повседневную жизнь детей. Искусство должно отражать окружающий мир в ярких образах, вызывать сопереживание этих образов, будить чувства и мысли. Оно должно проникать в жизнь детей через игры, танцы, изобразительную деятельность. Музыка в раннем возрасте должна стать одним из видов общения взрослого с ребенком, а не предметом отдельного обучения или созерцания со стороны.

По отношению к детям раннего возраста досуговая деятельность является приоритетным направлением в организации их жизни, основой формирования общей культуры малышей. Она осуществляется через организацию отдыха, развлечений и т. д. Исследователи (С.И. Бекина, Л.Е. Фурмина, Соболева, Т.Н. Караманенко и др.) рассматривают развлечения как особо яркие события в повседневной жизни детей. Вызывая радостные эмоции, они одновременно закрепляют знания детей об окружающем мире, развивают речь, творческую инициативу и эстетический вкус, способствуют становлению личности ребенка, формированию нравственных представлений.

С раннего возраста начинают формироваться отдельные компоненты музыкальности ребёнка, являющейся основой музыкальной деятельности в её различных видах и способствующие развитию музыкально-творческих способностей. В ходе развития общих способностей у детей появляются попытки таких музыкальных действий, которые можно рассматривать, при всём их несовершенстве, как предпосылки творческого характера. Наблюдения за музыкальным развитием детей позволяют отметить моменты напевания или неопределённых ещё интонаций, ритмичного приплясывания, имитирования движений, характерных для персонажей музыкальных игр, певческого интонирования считалок, «дразнилок». Интерес детей вызывают также разнообразные ритмы, выстукиваемые кубиками, на пластинке металлофона, на деревянной дощечке и т. д.

Простейшие попевки, движения, сопровождающие пение, возникают часто при восприятии детьми окружающего, как выражение отношения ребёнка к наблюдаемому предмету или событию. Возникают они прежде всего в сюжетно-ролевой игре, в которой дети отражают жизненные впечатления, обогащают свои действия, включая в них интонирование отдельных фраз, двусторонних, выразительные движения, характеризующие какой-либо персонаж и т. д. Детские импровизации наблюдаются и в другой деятельности – музицировании. Это игра на детских музыкальных инструментах, в процессе которой ребёнок находит благозвучные сочетания звуков, прислушивается к ним и повторяет их, создаёт определённые ритмы. Это может быть просто пение ребёнка, в котором он, сочиняя и мелодию, и текст, передаёт свои впечатления об окружающем.

Н.А. Ветлугина пишет: «Музицирование – деятельность чисто музыкальная, она сопровождается переживаниями эстетическими. Детей привлекает чистота музыкального звучания, приятные для них интонации, ритмические сочетания, они могут получать удовольствие и от собственного пения» [2, с. 71].

В основе музыкально-творческих способностей лежит эмоционально-образное начало, которое определяет специфику музыкальной образности. Содержание музыкального произведения передаётся комплексом разнообразных средств в его мелодии, характерном ритме, особенностях лада, гармонии, изменениями темпа, в динамических оттенках. Так первоначальные музыкальные импровизации детей отличаются определённой интонационной выразительностью. Первые самостоятельные проявления дошкольников в музыкально-ритмической деятельности появляются несколько позднее. Это связано прежде всего с тем, что они возникают в особых условиях. Если в спонтанных песенных импровизациях ребёнок ни от кого не зависит, то для проведения музыкальных игр, танцев, драматизаций, в которых возникают самостоятельные проявления, требуется исполнение взрослым музыкального произведения, предназначенного для движения под музыку.

Развитие музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста предполагает импровизацию попевок, несложных мелодий в процессе игры на детских музыкальных инструментах, придумывание движений к плясовой музыке, композиции танцев, самостоятельное создание образов персонажей в музыкальных играх.

При становлении различных видов музыкальной деятельности у детей формируются такие музыкально-творческие способности, представления, которые в соответствующих условиях могут явиться предпосылками к музыкально творческим проявлениям. Так, в процессе слушания музыки разнообразной по характеру складываются, например, представления о том, что колыбельная должна быть ласковой, тихой, спокойной; марш – бодрым, энергичным; а плясовая – весёлой, быстрой. В играх, сопровождая действия куклы импровизацией соответствующих простейших интонаций, ребёнок использует эти особенности характера музыкальных произведений различных жанров.

Творческие проявления, как результат развития музыкально-творческих способностей, длительное время остаются на уровне предпосылок. Их можно отнести к двум видам. К первому виду (общего типа) относится совершенствование восприятия музыки детьми и образующихся на его основе музыкальных представлений. Разнообразные музыкальные впечатления являются тем источником, которым пользуется ребёнок впоследствии, при создании им образа в различных видах музыкальной деятельности. К предпосылкам общего типа относится формирование у детей эмоциональной отзывчивости на музыку. Эмоциональность лежит в основе музыкально-образного воплощения, в музыкально-творческих проявлениях детей. Второй вид предпосылок музыкально-творческих проявлений носит специальный характер. Формирование у детей представлений о доступных им творческих действиях, овладение различными способами их выражения. Они представляют собой способность к первоначальным импровизациям простейших моти-



вов разного характера, к придумыванию разнообразных ритмов в связи с игровым образом и действий, воплощающих персонажи в музыкальных играх, при инсценировании песен.

Все эти предпосылки складываются в различных видах музыкальной деятельности, в которых развиваются музыкально-творческие способности детей и приобретаются навыки, обуславливающие самостоятельность действий. Вместе с тем первоначальные творческие проявления часто отличаются подражательностью, которая, характеризуя возникновение детских импровизаций, может также отражаться и на их содержании.

Исследования психологов показывают, что в деятельности детей присутствуют разные виды подражания. В формировании музыкально-творческих способностей эти виды подражания играют различную роль. Так, целый ряд музыкальных навыков, необходимых для творческих проявлений, приобретается путем прямого подражания. Это будет естественным на первоначальных этапах воплощения музыкального образа и характерно не только для младших, но и для старших дошкольников. В творческом процессе может иметь место подражание более сложное, обобщенное, когда заимствуется лишь общий характер действия, и по содержанию оно становится иным, чем в образце педагога.

Следует отметить особенность подражания в процессе музыкального творчества, продукт которого отличается большой динамичностью, возникает лишь в течение какого-то времени и часто не сопровождается зрительными ассоциациями, способствующими возникновению определенных конкретных действий. Поэтому даже при условии подражания образцу ребенок в музыкальном творчестве создает как бы свой эмоциональный образ, в значительной степени самостоятельно. Подражательные действия могут быть источником развития первоначальных музыкально-творческих способностей.

Большую и значительную роль в развитии музыкально-творческих способностей оказывают театрализованные игры, поскольку театральная-игровая деятельность в самой основе своей содержит творческое начало и является само по себе художественной деятельностью. Театрализованные игры являются играми-представлениями, где в лицах разыгрывается определенное литературное произведение и с помощью таких выразительных средств, воссоздаются конкретные образы. Уже в младшем дошкольном возрасте у детей появляется стремление передать образное движение, а к 5-6 годам появляется способность показать образ в развитии. Старшие дошкольники могут передавать различные состояния персонажей, а также его поведение в соответствующих обстоятельствах.

И.Л. Держинская отмечает: «Творческие способности в театрально-игровой деятельности проявляются в трех направлениях – как продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета), исполнительское творчество (речевое, двигательное) и оформительское (обстановка игр, декорации, костюмы и т. д.). Вероятно, что в одном из видов театрализованных игр эти три направления могут объединиться. Этот случай следует расценивать как высшее достижение в художественно-творческом развитии детей» [5, с. 71].

Музыкально-творческие способности у детей 5-6 лет проходят целый путь формирования, который можно представить следующим образом:

1) ориентировка в средствах музыкальной выразительности, которые станут затем основой формирования различных способов действий под музыку;

2) выполнение творческих заданий с развитыми действиями, сложным построением.

Формирование этих способностей тесным образом связано с развитием музыкально-сенсорных способностей, с заданиями, которые предполагают игру ребёнка со звуками, различными по высоте, длительности, тембру, динамике и имеют цель ориентировать детей в свойствах музыкального звучания. На основе развития музыкально-сенсорной сферы формируются произвольные попытки манипулирования и комбинирования музыкальных звуков в их звуковысотных, ритмичных и динамических сочетаниях.

Уже на этом первоначальном этапе формирования музыкально-творческих способностей выступает образная функция музыкального искусства. Все свойства музыкального звучания берутся в их выразительном значении, в связи с переживанием явлений окружающей жизни (падают капли дождя, прыгает заяц, поют птицы большая и маленькая и т. д.). Следующий этап - постановка перед детьми простейших творческих заданий в различных видах музыкальной деятельности: нахождение ребёнком интонаций различного характера, разнообразных ритмов на бубне, металлофоне в соответствии с близкими детям жизненными образами. На втором этапе решаются две задачи:

1. Развитие у детей эмоциональной отзывчивости в связи с музыкальными образами, различными по характеру. Эта задача обусловлена спецификой музыкального образа, его возможностью к непосредственной передаче разнообразных чувств и настроений.

2. Овладение способами передачи образа в различных видах музыкальной деятельности на основе использования некоторых выразительных средств музыкального искусства.

Процесс формирования музыкально-творческих способностей включает общую подготовленность детей, совершенствование способности восприятия музыки, накопление запаса разнообразных впечатлений, формирование эмоциональной отзывчивости на музыку.

В процессе формирования музыкально-творческих способностей происходит активизация различных музыкальных способностей ребёнка, возникают эффективные условия их развития. К музыкальному творчеству привлекаются все дети, без различия их индивидуальных данных. Изучение индивидуальных различий помогает обнаружить детей с особыми способностями к музыке. Известно, что они проявляются ранее других, это же и позволяет отбирать детей в дошкольные группы музыкальных школ, балетных студий и т. д. Такая задача весьма актуальна и имеет большое социальное значение.

#### *Примечания*

1. Богуславская Э. Музыкальное воспитание в детском саду. – М., 2000.
2. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - М., 2003.
3. Горшкова Е.В. Учимся танцевать. Путь к творчеству. – М., 2003.
4. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. - М.: Детство– Пресс, 2013.
5. Дзержинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников. - М., 2005.
6. Зацепина М.Б. Развитие ребенка в музыкальной деятельности. Обзор программ дошкольного образования. – М.: Сфера, 2010.

***Д.В. Кальницкая***

### **РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В данной статье ставится вопрос о том, какую же роль играет эстетическое воспитание в формировании личности младшего школьника. Насколько велико влияние эстетики на развитие ребенка. Главной задачей ФГОСа НОО-формирование всесторонне развитой личности. В течение всей жизни происходит формирование и развитие эстетического отношения человека к миру. Не все периоды жизни одинаковы для эстетического воспитания, следует отметить, что эстетическое воспитание младших школьников является важной составляющей формирования личности, решающим фактором которого является искусство во всех его проявлениях. С помощью него осуществляется общее развитие ребенка во всех сферах, в том числе и эмоциональной. Под воздействием искусства также формируется образное восприятие, понимание красоты и творческие способности. Особенности эмоциональной и мыслительной сфер детей этого возраста, такие как гибкость и раскованность воображения, эмоциональная восприимчивость способствуют освоению мира эстетически значимых предметов и явлений, благоприятны для эстетического воспитания, по той причине, что в младшем школьном возрасте ребёнок чувствителен к влиянию музыки, слова, красок.

Из чего следует, эстетическое воспитание младших школьников – это процесс создания фундамента основ эстетического сознания и эстетической деятельности, в котором громадную роль играет сама школа. Это происходит посредством таких предметов, как изобразительное искусство, музыка, литература, в основании которых лежит эстетическое воспитание. Интерес у младших школьников к этим предметам довольно велик, а наличие интереса – это первое условие успешного воспитания. Именно сила эмоций служит проводником в детское сознание и средством создания эстетических качеств личности. Так, например, рассмотрим эстетическое воспита-

ние на уроках литературного чтения. Этот предмет – один из основных в программе младших школьников. Он формирует навык чтения, рождает интерес к чтению, способствует развитию ребенка в целом, и его эстетическому воспитанию. То как успешно ребёнок изучит курс литературного чтения – обеспечивает и хорошие результаты по остальным предметам начальной школы. Знакомство с подходящими по возрасту произведениями нацеливает детей на соответствие общечеловеческим нормам. Правильная ориентация учащихся развивает в них способность сравнивать свои поступки и поведение с поступками культурного человека. Для того чтобы воспитать любовь ребенка к книгам, нужно взрослым хорошо знать детскую литературу. Безразличный учитель не умеющий рекомендовать нужную и наиболее важную для него книгу, не заинтересовав его чтением, может принести большой вред. Важна эстетическая и педагогическая культура, чтобы руководить чтением детей. Проблемы эстетической грамотности учащихся, развития культуры чтения, умением понимать и воспринимать, произведения литературы очень важны. Одним из самых распространённых в России является комплект учебных пособий «Школа России». Главной целью авторы учебников и пособий считают духовно-нравственное развитие. Учитель воспитывает в детях любовь к Отечеству, духовным ценностям, своему народу, его языку – опираясь на произведения подобранные в учебниках литературного чтения. В учебники «Литературное чтение» и «Родная речь» (авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова) входят в состав одни из лучших произведений Л.Н. Толстого, М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, А.И. Куприна и многие другие. Очень важно, что все произведения, включенные в учебник – соответствуют возрастным особенностям развития младшего школьника. Читая и рассуждая, над содержанием произведений у детей формируются такие качества, как: доброта, смелость, взаимопомощь, сострадание, способность к сопереживанию, готовность помочь близкому.

Главная задача учителя на уроке литературного чтения – организовать работу так, чтобы дети сопереживали героям, читая стих – испытывали волнение, радость, огорчение, анализируя нравственные уроки произведений. Хотелось бы рассмотреть эстетическое воспитание на уроке литературного чтения, на примере двух произведений Е. Благиной – «Посидим в тишине» и Э. Мошковская – «Я маму мою обидел». Хорошие детские стихотворения, должны не только развлекать, но и воспитывать. Оба эти произведения в учебнике Литературное чтение часть 2, 2 класс [1, с. 119-121]. После каждого из произведений в учебнике есть вопросы по тексту, это дает возможность ребенку глубже осознать прочитанное им, даже если он прочел, какую часть произведения без внимания, вопросы вернут его к тексту и заставят осмыслить прочитанное. Оба эти стихотворения, несмотря на то, что они очень разные, несут в себе очень похожую мораль – учат видеть и понимать красоту человеческих отношений, преимущественно в семье, уметь давать оценку поступкам других людей и своим, учат любить и заботиться своей маме. Таким образом, оба стихотворения идеально подходят для изучения с детьми, они и лёгкие для понимания и воспитывают в детях важные качества.

Младший школьный возраст – это новый и важный возрастной этап в жизни ребёнка, это и первоначальное знакомство с учебной деятельностью, и изучение ее структурных элементов, это период преобразования для ребенка.

Именно в младшем школьном возрасте закладывается основа эстетического и нравственного сознания, происходит понимание моральных норм поведения.

Термин эстетика имеет греческое происхождение и обозначает «воспринимаемый чувствами».

Эстетика можно определить как науку о прекрасном в природе и искусстве.

Наиболее важной задачей эстетики является выяснение сущности прекрасного.

Еще в глубокой древности зародились идеи эстетического воспитания. Начиная со времен Аристотеля и Платона и до наших дней, представления о сути эстетического воспитания, его целях, задачах терпели изменения. Эти изменения были предопределены развитием эстетики как науки и пониманием сущности ее предмета.

По мнению многих философов-материалистов, объектом эстетики, как науки, является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического воспитания. У этого понятия существует несколько определений.

**Эстетическое воспитание** – система мер, направленных на отработку и улучшение в человеке способности воспринимать, ценить, правильно понимать и создавать прекрасное в жизни и искусстве.

**Эстетическое воспитание** – целенаправленный и координированный процесс формирования у человека эстетического отношения к действительности.

**Эстетическое воспитание** – это процесс совместной деятельности педагогов и воспитанников, направленный на формирование эстетической культуры школьников.

Эстетическое воспитание должно развивать и совершенствовать в человеке умение чувствовать прекрасное в жизни и искусстве, понимать и оценивать его. Из этого следует, что процесс воспитания является ведущим в процессе развития личности.

Эстетическое воспитание требует постановки и реализации конкретных задач и целей. В работах исследователей, занимающихся данным вопросом, высказываются различные точки зрения о том, какие цели и задачи несет эстетическое воспитание.

Л.П. Печко считает, что цель заключается в «активизации способности творчески трудиться, достигать высокой степени совершенства своих результатов труда, как духовного, так и физического» [3, с. 34].

М.М. Рукавицын ориентирует конечную цель эстетического воспитания на формирование гармоничной личности, всесторонне развитого человека, прогрессивного, образованного, высоконравственного, обладающего умением трудиться, понимающего красоту жизни и красоту искусства, желающего творить [4, с. 12].

Б.М. Неменовский определяет окончательную цель эстетического воспитания следующим образом: «Успех деятельности личности в той или иной сфере определяется широтой и глубиной способностей. Вот почему разностороннее развитие всех дарований и способностей личности есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания» [2, с. 83].

Главная цель эстетического воспитания – формирование эстетической культуры ребёнка.

**Эстетическая культура** – является основной частью духовной культуры человека, характеризующая способность человека приобретению ею эстетических знаний в процессе восприятия, правильного понимания прекрасного, удивительного в искусстве и действительности, стремления и умения строить свою жизнь по законам красоты.

Эстетическая культура включает в себя определенную степень эстетического развития чувств, поведения и деятельности, сознания. Формирование эстетической культуры – это совместная деятельность педагогов и воспитанников. Именно учитель знакомит школьников с миром искусства, музыки и с миром культуры в целом.

Как отмечают психологи, в младшем школьном возрасте создаются основы знакомства со сферой искусства. Но также в этом возрасте имеются некоторые индивидуальные особенности, которые не допускают в полной мере оценить эстетическую красоту предметов искусства.

Эстетическим воспитанием предполагается логичное изменение эстетических свойств и качеств личности младшего школьника, как социального субъекта с точки зрения их психологических особенностей. Следует отметить, что у детей младшего школьного возраста имеется достаточно богатый чувственный опыт, ярко выраженная эмоциональность, намечается предрасположенность к эстетическому восприятию искусства. К такому выводу мы можем прийти, опираясь на положения отечественной психологической теории воспитания личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский). Дети начинают использовать систему сенсорных эталонов, укрепляется связь первой и второй сигнальных систем. Кроме того, для детской психики младших школьников являются типичными: синкретизм – тенденция связывать «все во всем» (Л.П. Печко, А.А. Мелик-Пашаев, В.А. Мальцева, В.И. Мяцова, А.Ж. Овчинникова, В. Дильтей); анимализм – наделение реальных объектов и явлений характером и душой (О.С. Антипина, Н.Г. Куприна, Н.Г. Кудина); артификализм – понимание сущности природных явлений и суждение о них, а также понимание внутреннего мира другого и суждение о нем по сходству с собой (М.М. Пришвин, З. Фрейд, Д.А. Леонтьев, Ж. Пиаже, и др.); наивно-реалистическое восприятие искусства, черты эгоцентризма (Н.Г. Тагильцева, А.А. Мелик-Пашаев, и др.).

В наше дни реализация эстетического воспитания, развития личности, культуры – одна из важнейших задач, стоящих перед школой.

Научить видеть прекрасное вокруг – призвана система эстетического воспитания. Главной ее задачей, прежде всего, является организация школьной деятельности, объединяющей изучаемые предметы, внеклассные занятия, общественную жизнь школьника, где каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры личности школьника.

На наш взгляд, полноценное эстетическое воспитание ребенка в младшем школьном возрасте обеспечивает в будущем становление личности, сочетающей духовное богатство, эстетические качества, нравственность и высокий уровень интеллекта.

### **Примечания**

1. Климанова Л.Ф., Горещкий В. Г. Литературное чтение, часть 2,2 класс. М.: Просвещение, 2013-2014: ил Школа России.
2. Неменовский Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменовский // М.: Искусство, 1999 – 170 с.
3. Печко Л.П., Морозова З.П. Теоретические основы формирования эстетической деятельности школьника, приоритет, проблемы эстетического воспитания школьника / Л.П. Печко, З.П. Морозова // М., 1993 –142 с.
4. Рукавицын М.М. Общие вопросы эстетического воспитания в школе/М.М Рукавицын // М.: Просвещение, 2002 –159 с.

***И.В. Капланян***

## **ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми. В начальной школе дети больше общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, так как авторитет учителя является для них очень высоким. Но уже к 3-4 классам положение дел меняется: авторитет учителя снижается, он становится менее значимой и авторитетной фигурой, и растет их интерес к общению со сверстниками, который далее постепенно возрастает к среднему и старшему школьному возрасту. Меняются темы и мотивы общения, возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от складывающихся обстоятельств [5, с. 27].

Формирование ценностных ориентаций – процесс, имеющий определенную временную протяженность, не предусматривающий навязывания, напротив, предполагающий деликатность в предъявлении и становлении аксиологических позиций.

Согласно М. Рокичу, ценности представляют собой устойчивые убеждения о предпочтительных способах поведения или конечных целях. Он различает два класса ценностей:

Терминальные ценности представляют предпочтительные конечные цели существования, включающие в себя такие ценности, как свобода, равенство, мир и другие цели.

Инструментальные ценности относятся к идеальным стандартам поведения, таким как: честный, амбициозный, ответственный и другие качества.

В рамках нашего эксперимента на базе 1 и 4 классов МБОУ «СОШ № 5» г. Армавира было проведено исследование, с целью выявления ценностных ориентаций у детей младшего школьного возраста. В качестве основного метода исследования мною была избрана методика по оценке структуры терминальных и инструментальных ценностей (тест М. Рокича).

В исследовании приняло участие 52 школьника (25 детей первого класса, 27 детей четвертого класса). В первом классе методика проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Анализ полученных данных начнем с описания результатов исследования терминальных ценностей.

Итак, для первого класса основными ориентирами в жизни служат развлечения (20 %), наличие хороших и верных друзей (8 %), познание (8 %), а также творчество (8 %). К числу «отвергаемых» терминальных ценностей учащиеся отнесли материально-обеспеченную жизнь (4 %) и интересную работу (4 %).

В четвертом классе дети считают, что человеку стоит ставить перед собой такие цели как познание (25,9 %), активная деятельная жизнь (7,4 %), наличие хороших и верных друзей (3,7 %). К числу «отвергаемых» терминальных ценностей учащиеся отнесли счастливую семейную жизнь (3,7 %) и интересную работу (3,7 %).

Это связано, прежде всего, с возрастными особенностями и ведущим видом деятельности младших школьников. Первоклассники – это бывшие дошкольники. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Простейшие виды труда дети выполняют охотнее, когда они облачаются в игровую форму. К 4 классу у детей происходят значительные перемены. Хотя и в их жизни игра занимает заметное место, они начинают осознавать значение обучения, производительного труда, помощи взрослым. На основе включения ребят в учение и трудовую деятельность у них формируется осознание своих общественных обязанностей, появляется интерес и стремление к участию в общественной жизни

Далее рассмотрим основные качества личности, на которые ориентируются дети младшего школьного возраста.

Согласно полученным нами эмпирическим данным, учащиеся 1 класса считают самыми желательными для себя качествами личности жизнерадостность (24 %), честность (8 %) и воспитанность (8 %). Испытуемые не готовы к принятию таких качеств как твердая воля (4 %) и рационализм (4 %).

В четвертом классе учащиеся к необходимым качествам отнесли образованность (33,3 %), смелость в отстаивании своего мнения (7,4 %) и широта взглядов (3,7 %). К ненужным качествам – твердая воля (3,75 %) и непримиримость к недостаткам в себе и других (3,7 %).

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующий вывод, что из-за смены ведущих видов деятельности ценностные ориентиры 1 и 4 классов отличаются друг от друга. Для первого класса наиболее важно развлечение, наличие хороших и верных друзей, жизнерадостность, а также честность. В четвертом классе основным ориентиром является познание, активная деятельная жизнь, образованность, а также считают важным уметь отстаивать свою точку зрения.

#### *Примечания*

1. Альманах психологических тестов. - М.: «КСП», 2006. - 400 с.
2. Ахмеджанов, Э.Р. Психологические тесты / Э.Р. Ахмеджанов - М, 2006. - 320 с.
3. Большой толковый психологический словарь. Пер. с англ. / Ребер Артур. Москва. ВЕЧЕ - АСТ. 2001. Том 1. - 464 с.
4. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / М.В. Матюхина, Г.С. Михальчин, Н.Ф. Прокина и др; Под ред. М.В. Гамезо и др. - М.: Просвещение, 2004. - 256 с.
5. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Издат. Центр «Академия», 2005. - 320 с.
6. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - Москва. АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЭКСМО-ПРЕСС. 2004. - 159 с.
7. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

**К.А. Карнаухова**

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАЙНОМ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Проблема формирования у детей дошкольного возраста эстетического отношения к миру на сегодняшний день актуальна. В художественно-эстетическом развитии есть такое направление как детский дизайн.

Понятие дизайн впервые появилось около четырех веков назад, и означало – творческая деятельность, цель которой определение формальных качеств предметов, производимых промышленностью.

Детский дизайн – новая художественно-продуктивная деятельность, которая понимается как проектное мышление самого широкого диапазона.

Совсем недавно идея дошкольного дизайнерского образования в официальных педагогических кругах не воспринималось как серьёзное, необходимое. Как известно жизнь не стоит на месте, именно она диктует свои требования. Одно из таких требований времени, без которого сегодня не обойтись, является знания и умения элементарных дизайнерских знаний в образовательном процессе детского сада.

Один из современных авторов рассматривает детский дизайн так: «В содержание понятия «детский дизайн» Г.Н. Пантелеев включает понятия «дизайн-рукоделие» и «дизайн-проект». Дизайн-рукоделием можно назвать небольшие украшения-аранжировки, выполняемые детьми самостоятельно и одновременно. «Дизайн-проект» предусматривает более сложный, длительный и коллективный характер деятельности (моделирование одежды, архитектурно-художественный, декоративно-пространственный дизайн). Детский дизайн может быть ориентирован как на эстетическую организацию пространства, так и на создание красивых полезных предметов, составляющих среду ребенка. Продукты детского дизайн-творчества могут быть использованы детьми сразу же в играх и в быту» [5].

Детский дизайн можно разделить на несколько типов: плоскостной (аппликации), объёмный, пространственный более сложный. К продукту детского творчества надо относиться с пониманием, интересом и похвалой, чтобы у ребёнка не возникло желания перестать творить. Поэтому так важно делать выставки детских работ, показывать детям новые приёмы работы с материалом. Так как в основном в детском творчестве используется бумага, картон, краски, пластилин, нужно показывать новые способы работы с этими материалами.

Жирнова О.Н. описывает следующие методы в преподавании детского дизайна:

- словесные: беседа, объяснения, указания, вопросы, диалог, дискуссия, напоминания, использование художественного слова.

- наглядные: использование дидактического материала, схем, моделей, ИКТ, картин, картинок, игрушек, природного материала, предметов, показ образца, показ способа действия.

- практические: опыты, исследования, продуктивная деятельность, упражнения, игры, проблемные ситуации [1].

Одной из форм ознакомления детей с дизайном является кружковая работа в детском саду – одно из направлений творческого, развития, она усиливает, обогащает реализацию в дошкольном учреждении основную образовательную программу.

В детском саду используются фронтальные, групповые, индивидуальные формы организованного обучения.

В творческом процессе ребенка идёт поэтапное формирования деятельности:

Первый – возникновение, развитие, осознание и оформление замысла. Тема предстоящего продукта детского творчества может быть определена самим ребенком или предложена воспитателем (*конкретное ее решение определяет только сам ребенок*). Чем младше ребенок, тем более ситуативный и неустойчивый характер имеет его замысел. Чем старше дети, тем богаче их опыт в изобразительной деятельности, тем более устойчивый характер приобретает их замысел.

Второй этап – процесс конструирования, создания продукта творчества. Деятельность на этом этапе требует от ребенка умения владеть способами изображения, выразительными средствами, специфичными для рисования, лепки, аппликации.

Третий этап – анализ результатов – тесно связан с двумя предыдущими – это их логическое продолжение и завершение. Просмотр и анализ созданного готового продукта, осуществляются при их максимальной активности, что позволяет полнее осмыслить результат собственной деятельности. По окончании творческого процесса, продукт детского творчества сразу же обыгрывается.

В заключении можно отметить что, обучение детскому дизайну, и на выходе готового продукта творчества, формирует у ребёнка эстетические качества и желание творить, которое ему поможет в будущем развиваться.

### Примечания

1. Инновационный опыт Жирновой О.Н. Развитие художественного творчества посредством обучения детей элементам дизайна. [http://a2b2.ru/methods/7743\\_innovacionnyy\\_opyt\\_jirnovoy\\_on\\_razvitiye\\_hudojestvennogo\\_tvorchestva\\_posredstvom\\_obucheniya\\_detey\\_elementam\\_dizayna/](http://a2b2.ru/methods/7743_innovacionnyy_opyt_jirnovoy_on_razvitiye_hudojestvennogo_tvorchestva_posredstvom_obucheniya_detey_elementam_dizayna/).

2. Кузнецова О.В. Ознакомление с техникой дизайна как одно из условий развития творчества дошкольников.

3. Куцакова Л. А. «Конструирование и ручной труд в детском саду: программа, конспекты занятий. ФГОС ДО» / ТЦ «Сфера», 2016.
4. Микляева Н.В «Дизайн в детском саду. Методическое пособие». Издательство: Перспектива, 2016.
5. Пантелеев Г. «Детский дизайн.» – М.: КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2006. – 192 с., ил. С.24-25.
6. Учебные материалы / Педагогическое мастерство В.А. Сухомлинского. <http://www.modernstudy.ru/pdds-4639-1.html>.

**В.А. Кацаева**

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Важнейшим средством формирования у младших школьников культуроведческой компетенции является работа с текстом. Тексты о культуре, воспитывающие эстетическое чувство, культуру общения с произведениями искусства, создают на занятиях особую атмосферу, культурологический фон.

Тексты духовно-нравственной тематики (рассуждения о дружбе, любви, добре и зле, патриотизме и т. д.), способствуют формированию у учеников культуроведческой компетенции, т. е. формируют нравственность. Важным элементом текстов является соблюдение тематического единства. Тексты должны развивать познавательные процессы, способность к образному мышлению, развивать способность вписываться в ход занятий, находя выход из проблемной ситуации.

Все вышеперечисленные направленности создают условия для работы по обогащению словарного запаса младших школьников лексикой определённых тематических групп: культура, язык и речь, слово, нравственность. О важности такой работы пишет Л.П. Федоренко: «Для создания искусственной среды с оптимальным развивающим потенциалом необходимо наметить план подачи лексики и следовать ему». «План подачи лексики» включает не только работу со словарями, но и постепенное накопление опыта использования слов (норм их сочетаемости, уместного употребления) в процессе работы с целенаправленно отобранными текстами.

В процессе работы с текстом ученик должен ощутить гармонию смысла, содержания и графического облика текста, именно при таком условии усиливается эстетическое воздействие текста как явления культуры.

Работа с текстом включает активны процессы усвоения содержания текста, улавливание смысла, мелких деталей, которые развивают непосредственно внимательность младших школьников. Сначала – вопросы и задания, направленные на осмысление содержания, связанные с непосредственным слуховым восприятием текста как речевого произведения, как единого целого. Затем – задания речеведческого характера, включающие такие понятия, как текст, тема, основная мысль, определение главного героя. Слуховое восприятие, является важной составляющей при формировании культуроведческой компетенции, где важным элементом является донести точную информацию, не вырывая из контекста смыслообразующих деталей, не нарушая конструкции построения текста.

Культуроведческий подход предполагает осуществление связи с курсом литературы: на уроках русского языка необходимо рассматривать особенности употребления слова в тексте. Это создаёт на уроке ту эстетическую среду, которая воспринимается детьми как среда естественная, особенно если анализируются при взаимодействии с учителем. На уроках дети не только наблюдают, как «живёт» и «работает» слово в тексте, но и учатся искусству внимательного, вдумчивого слушателя. Слово, по убеждению многих учёных, не только передаёт информацию, но само является инструментом мысли и способно аккумулировать в себе культуру, культурные смыслы.

Я считаю, что на занятиях больше внимания нужно уделять «внутренним ресурсам» слова, знакомя детей и с динамикой слова, и с его цветовой гаммой и т. д. Это поможет сформировать у младших школьников позитивное отношение к слову, что облегчит в дальнейшем обучение в школе.

В процессе работы с текстом, через учебный диалог происходит нравственное, культурное, а так же духовное взаимообогащение детей. Детям интересно размышлять над словом, и анализировать фразы. Интерпретация не только способствуют формированию коммуникативной ком-



петенции, активизируют речевую активность, но и помогают детям познакомиться с особенностями русского видения мира, познать и понять себя как представителя русской нации.

Основой культуроведческой компетенции является развитие младших школьников, посредством изучения русского языка, которое позволяет осознать формы выражения национальной культуры, специфики русского языка. Для развития в данном направлении необходимо обладать достаточным количеством знаний. Учитель и ученики должны непосредственно взаимодействовать для получения высоких результатов в обучении, которое предполагает изучение русского языка, получение знаний о речевом общении, духовной культуре, понятие о значении русского языка. На данный момент в программе по русскому языку культуроведческий компонент определен в недостаточной мере, что говорит о недостаточной сформированности данного направления, и о недоработках. В нем раскрываются знания о языке и культуре народа, речевом этикете, объяснение значений слов с помощью лингвистических словарей и правил русского языка в учебной деятельности. Культуроведческая компетенция в методической интерпретации выделяется в виде двух составляющих:

1) знания о социальных и культурных стереотипах речевого формирования, а также значение культурного компонента;

2) умения анализировать единицы культурного компонента, характеристик значения, правильное употребления национально-маркированных стереотипов речевого поведения.

Сущность культуроведческой компетенции заключается в совокупности системно-организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, содержащая языковые знания о культуре как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих культурных ориентиров школьника. Компетенция имеет более сложную структуру, так как понятие готовности к деятельности связано не только со знаниями и умениями в определенной области, но и с установками личности, ценностными ориентациями, мотивацией. Понятие компетенция с общепедагогических позиций имеет неоднозначное понятие, чаще всего характеризуется как система личностных качеств, способностей, знаний, умений, навыков, необходимых для качественной продуктивной деятельности в той или иной области. Основной составляющей компетентного подхода, является этическая, социальная, поведенческая, когнитивная и операционно-деятельностная.

При обучении русскому языку на начальном этапе выделяются следующие наиважнейшие компоненты:

1) мотивационный компонент, который включает мотивационно-ценностное отношение к культуре и традициям русского народа, специфику его самобытности, отношение к русскому языку как явлению национальной культуры, сокровищнице культурно-исторической информации, к познанию национально-культурного компонента языковых средств;

2) когнитивный: представления о языке как средстве выражения и постижения национальной культуры; знания о языковых единицах с национально-культурным компонентом значения (прежде всего лексических и фразеологических), о словарях как источниках лингвокультурологической информации; знание текстов с национально-культурным компонентом, концептов русской языковой картины мира, правил русского речевого этикета;

3) операционно-деятельностный: умения и навыки получения и обработки культуроведческой информации, содержащейся в языковых единицах (словах, фразеологизмах), в текстах, а именно умение выделить национально-маркированную единицу в речи, найти информацию о культурном компоненте значения, правильно понять и объяснить значение слова, фразеологизма, текста с учетом его культурного компонента; умения и навыки соблюдения правил русского речевого этикета;

4) поведенческий компонент, который предполагает опыт адекватного восприятия школьниками культурной информации, выраженной в языковой форме; осмысленного воспроизведения и адекватного использования в речи национально-маркированных единиц; самостоятельного поиска, получения и интерпретации информации о культурном компоненте языковых единиц при решении учебных задач.

Каждый из представленных компонентов определяется с учетом возрастных возможностей младших школьников, способов и возможностей восприятия и усвоения лингвокультурологического материала, с учетом возрастных особенностей. Путем дидактического подбора осуществляется формирование возможностей восприятия основной информации, определяются ведущие тенденции запоминания информации, посредством их языковой, читательской и об-

щенаучной компетенции. Каждый компонент определяется с учетом возрастных возможностей восприятия и усвоения той или иной информации. Формируется читательский интерес у младших школьников, появляются читательские навыки, и способности к формулировке названия текста, выражению смысла текста, определения уровня читательского интереса путем активного участия в пересказе текста. В начальной школе дидактический материал должен быть представлен в виде фразеологизмов, высказываний, текстов культуроведческой направленности, элементов картин мира, доступных для понимания и анализ материала младшими школьниками. Представим содержание работы по формированию культуроведческой компетенции младших школьников на материале устаревшей лексики и фразеологии русского языка. Данное направление в большей мере доступно для понимания младшими школьниками языкового материала, посредством которого можно наглядно продемонстрировать учащимся связь культуры и языка, так как обращает их внимание лексическое значение традиционной русской культуры, в также способен вызвать интерес своей новизной, так как соответствующие языковые единицы не известны детям и не используются ими в речи. В связи с этим такой языковой материал может обеспечить рациональное познание материала языка и культуры, придать эмоционального окраса и способствовать развитию эмоционально-ценностного отношения к языку.

Языковой материал должен отражать ценность русской культуры, учитель должен найти пути способы быстрого усвоения материала, донести таким образом, чтобы ученик смог осознать и усвоить материал. Важно при воспитывающем обучении отбирать культурные компоненты коннотативного характера. Соответствующие понятия могут быть в определенной степени раскрыты для детей в контексте культуры, если рассмотреть этимологические связи слова, тематическую группу, в которую оно входит, тематически связанную со словом фразеологию, особенности употребления соответствующих лексических и фразеологических единиц в известных детям фольклорных и литературных текстах. В этом случае устаревшее слово выступает в роли стимула, побуждающего школьников к анализу культурной составляющей не только самого устаревшего слова, но других, хорошо им известных и употребляемых ими слов, культурной значимости которых они не замечали.

Отобранный согласно принципам доступности, коммуникативной значимости, культурологической и воспитательной ценности лексический и фразеологический материал предлагается младшим школьникам для анализа под руководством учителя: учащиеся обнаруживают в тексте неизвестную им лексическую единицу или выражение, объяснить которое они затрудняются, затем, используя освоенные способы поиска информации, с помощью учителя объясняют значение слова (выражения), усваивают культурно-историческую информацию, связанную со значением и употреблением данной единицы. Уточнение структуры и содержания Культуроведческой компетенции включает в себя структуру и содержание, ее формирование на начальных этапах позволяет отражать процесс культуроведческой компетенции младших школьников с помощью материалов фразеологии и устаревшей лексики русского языка.

Младшие школьники должны осваивать обучение комплексно, непосредственно с другими направлениями школьной программы, так как это является основой формирования компетенции, что позволит укрепить знания и умения, составляющих когнитивную и деятельностную основу.

В него входят:

- 1) устаревшие слова и фразеологизмы, знания о них и значение, происхождении, употребление устаревших слов;
- 2) представления о концептах русской языковой картины мира;
- 3) употребление словарей, в которых содержится лингвокультурологическая информация;
- 4) навыки и умения выделять в речи устаревшие слова, фразеологизмы и способы определения определенных значений в нужном контексте, опираясь на доступные информационные источники;
- 5) умение воспользоваться необходимой информацией для определения происхождения слова.

Организация форм и средств обучения включает технологический блок, который включает методы, формы и средства обучения. Специфика материала зависит от возраста младших школьников, уровня овладения чтением и письмом в сочетании репродуктивных и продуктивных методов обучения. Репродуктивные методы включают в себя: чтение текстов, рассказ учителя, сообщение новых интересных фактов, фразеологизмов и устаревших слов, различные ил-

люстрации и демонстрация предметов изучения, сообщение интересных фактов из истории народа и языка, а также других предметов, которые имеют устаревшее значение. Изложение материала является продуктивным методом изучения о происхождении слов и устойчивых выражений в тексте. Чтение и анализ словарных статей из словарей русского языка для исследовательской работы для осмысления информации о значении и происхождении слов и фразеологизмов. Организация деятельности учащихся на уроках в осуществлении различных форм представленных методов позволяет реализовать поставленные цели. Усвоение курса русского языка может быть осуществима благодаря комплексной работе в данном направлении.

Внеурочная деятельность младших школьников по освоению национально-маркированных языковых средств непосредственно может быть организована в форме коллективного проекта, как подготовка театрализованного представления, рассказывающего о традициях русского народа; составление тематического словаря устаревших слов; выполнение исследовательского проекта. В процессе обучения должны использоваться словари как основной источник культуроведческой информации в качестве средств обучения, посредством изучения учебника по русскому языку.

Верным будет умозаключение о том, что культуроведческая компетенция младших школьников формируется в процессе обучения русскому языку, ее целесообразно формировать на материале фразеологии и устаревшей лексики, вызывающей у учащихся познавательный интерес, благодаря доступной информации для элементарного лингвокультурологического анализа, в ходе которого обеспечивается раскрытие и усвоение культурного аспекта и компонента значения этих единиц.

#### *Примечания*

1. Дейкина А.Д., Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка // Русский язык в школе. 2003. № 3.
2. Пашкова Е.И. Лексика с национально-культурным компонентом значения на уроках русского языка // Русская словесность. 2008. № 5.

**О.Я. Каюкова**

## **ВКЛЮЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ В РЕШЕНИЕ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ЗАДАЧ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*МБУ ДО «Дом детского творчества»  
п. Мостовской, Краснодарский край*

Статистика свидетельствует, что физиологически зрелыми, сегодня рождаются не более 14 % детей. Соответственно доминирующая часть детей уже после рождения не готова к физиологически полноценной жизни. Из детей, пришедших в 1-й класс, 25-35 % имеют физические недостатки или хронические заболевания. По данным Минздрава РФ, до 60 % детей и подростков страдают хроническими болезнями, а распространенность нервно-психических нарушений среди подростков достигает 79 %.

Включение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс, как ключевой компонент в решение основополагающих задач системы образования, подчеркивают и исследования, подтверждающие, что здоровье человека лишь на 7-8 % зависит от успехов здравоохранения и более чем на 60 % – от его образа жизни.

Дети 6-10-летнего возраста наиболее восприимчивы к обучающим воздействиям, поэтому целесообразно использовать школу, Дома детского творчества, все системы образования, для обучения детей основам здорового образа жизни. Необходимо проводить такие занятия, на которых должны закладываться навыки правильного режима дня, рационального питания, негативного отношения к вредным привычкам, гигиенические навыки, природное закаливание, стойкая потребность в занятиях физической культуре, духовное здоровье. Пришла пора каждому человеку серьезно задуматься о будущем нашей страны, нашей земли, наших детей. Пришла пора каждому человеку, тем более педагогу серьезно задуматься о будущем нашей страны, на-

шей земли, наших детей. Подумайте, ведь здоровье – самое дорогое, что у нас есть. Но как мы его бережем, почему не храним? Только представьте: Активное курение отнимает до 10 лет жизни; у курящих подростков на 5 % и более снижается объем памяти; Каждый второй хронический алкоголик и курильщик начал употреблять спиртные напитки, табакокурение в возрасте от 12-14 лет; 80 % ВИЧ-инфицированных – наркоманы.

Исследуя проблему сохранения здоровья детей младшего школьного возраста, мною была определена тема самообразования: «Формирование готовности детей к здоровому образу жизни».

Исследователи утверждают, что формирование здоровьесбережения у детей – это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития.

Целью моей работы – сделать наше объединение, наш Дом детского творчества, вторым домом для ребенка, домом здоровья, в котором каждый должен чувствовать тепло и заботу не только от его творчества, но и о здоровье и безопасности.

- Задача здоровьесберегающей педагогики заключается в сохранении и поддержании работоспособности учащихся.

- Факторы, влияющие на здоровье: биологические (наследственность, пол, возраст), среда (физическая, социально-психологическая, социально-экономическая), образ жизни (питание, физическая активность, режим труда и отдыха, вредные привычки), социальные факторы (здравоохранение, образование, возможность продуктивно использовать свободное время).

С другой стороны на каждом шагу мы сталкиваемся с ситуациями, когда подросток оказывается под шквалом манипуляции его сознанием. Это каждодневное, ежесекундное давление рекламой и СМИ. Пришло время решать проблему сообща. Актуальность темы здоровья – это не только здоровье отдельного ребенка, но и коллектива, общества, нации в целом. Мы выбираем здоровье! Мы хотим, чтобы вредных привычек было меньше, а людей здоровых телом и духом было больше.

Мною принято решение реализовать свои идеи в изучении темы «Формирование здоровьесбережения у детей» В МБУ ДО «Дом детского творчества» п. Мостовской в объединении «Здравушка», работает агитбригада «Кислород», с пропагандой ЗОЖ и борьбой с вредными привычками. Дети принимают активное участие в различных оздоровительных мероприятиях таких как «Здоровому все здорово!», «Каков сан, таков и почет», «Мы за здоровый образ жизни», «Здравствуйте, дети – будьте здоровы!».

- Проводятся: «Минутки здоровья на перемене», «Физкультминутки на занятиях».
- Проектная деятельность: «Мы за ЗОЖ», «Я выбираю здоровье».
- Походы с родителями: «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались».
- Родительские собрания и встречи по темам: «Здорово быть здоровым», Анкета для родителей».

- Открытое занятие: «Когда семья вместе, то и душа на месте».

В творческих работах, рисунках обучающихся, большое внимание уделяется цвету. Все цвета и их оттенки имеют резонанс внутри каждого из нас. Это отражение внутреннего состояния ребенка – его страхи, неуверенность или напротив лидерства. (Пример: дети-инвалиды (аутисты).

Очень большое внимание уделено воспитанию, через образы русской сказки, где мальчики все богатыри умельцы силачи (Волшебные русские сказки, Сказки Бажова), а девочки – Марьи – Искусницы, Василисы Прекрасные, скромные трудолюбивые Настеньки и Машеньки. Дети сами герои и умело мастерят любимых героев, рисуют сказочных персонажей на занятиях объединения «Здравушка», развивая мелкую моторику рук.

Сказочных персонажей использую для организации детей, подведения итогов. Дети становятся сами волшебниками, они в своем творчестве попадают в волшебный мир, народный колорит и сказочность орнаментов формирует вкус, видение добра, справедливости. В игровых программах по сказкам сцена, кабинет оформляется, как сказочный мир. *Это игры – путешествия, где герои сказок главные персонажи, сюжетно-ролевые игры.*

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуального развития. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Развитие мелкой моторики рук имеет большое значение для общего физического и психического развития ребенка. В.В. Сухомлинский писал: «Истоки способностей и дарований детей – в кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли.

Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки с орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума. Чем больше мастерства в детской душе, тем ребенок умнее» (применяются разнообразные технологии творчества на занятиях, это роспись, лепка, квиллинг, торцевание, оригами и т. д.).

Огромную роль играют здоровьесберегающие технологии, в игровой деятельности. Особенно в направленности на природное развитие ребенка повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, а также активного отдыха, формирует у воспитанников ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья. Здоровье лежит в основе благополучия любого человека. Только здоровый человек может в полной мере стать творцом своей судьбы, добиться определённых успехов в карьере и личной жизни, продуктивно проводить свой досуг, быть созидателем в окружающем его мире. Современное образование столкнулось со сложнейшей задачей: необходимо обеспечить не только обучение подрастающего поколения, но и сохранение его здоровья как сочетания физиологического, психологического и нравственного благополучия. Игровая деятельность в летний период особо важная составляющая, игра способна объединить детей, педагогов и родителей, интересующихся истоками славянской культуры, традициями народного творчества, заинтересованными в здоровом образе жизни.

- Мой девиз как педагога – «Здравствуйте, дети! Будьте здоровы!».

В итоге проделанной работы есть положительные результаты:

*Дети самостоятельно смогут осуществить в своей жизни навыки здоровьесбережения и здорового физического здоровья, а именно:*

- потребности в здоровьесформирующем образе жизни;
- культуры здоровьесбережения у детей, различных видов деятельности ребенка оздоровительных и общеразвивающих занятий;
- сформированы предпосылки осознанного правильного отношения к собственному здоровью;
- владеют приемами закаливающих процедур, владеют навыками личной гигиены;
- правильно питаются.

• умеют применять знания полученных в играх для организации здорового образа жизни. Это – развитие памяти, мыслительных способностей, быстроты реакции, развития речи, внимания и наблюдательности. А также совершенствования дыхания, укрепления осанки, проявления выдержки и смелости, улучшения мышечной силы и физического здоровья (*эстафетные игры с реквизитом, дыхательные шумовые игры-кричалки, народные игры*).

• умеют самостоятельно применять различные комплексы профилактических, оздоровительных и общеразвивающих упражнений, которые применялись в игровой деятельности, решать самостоятельно задачу и двигаться уверенно к цели;

- *Такой заряд дают игры-зарядка и со словами речетативы.*

- *Игровые пальчиковые гимнастики.*

*Физкультурные игровые паузы «Да», «Нет», «Ай-яй-яй».*

1. Наклоны головы – «Да», «Нет», «Ай-яй-яй».

2. Маятник – Стоя, руки вверх, кончики пальцев сцеплены. Выполнять наклоны в стороны, потягивая себя за руки. 3-4 раза, в спокойном темпе.

3. Перекресток – Стоя, правая рука вверх, левая вниз. Согнуть руки и сцепить их пальцами на уровне лопаток. Стараться правый локоть направлять точно вверх, а левый – книзу. Удерживать это положение 3-4 сек.

4. Виброупражнение. – Стойка на носках. Резко опускаться на пятки, делая небольшое сотрясение тела и снова подниматься на носки (постукивание каблукками). Повторить 8-10 раз.

5. Скручивание. – Сидя правым боком к спинке стула. Повернуться лицом к спинке, при этом левой рукой обхватить спинку стула, а левую руку убрать за спину. Голову держать прямо. То же выполнить в другую сторону, поменяв.

6. Хаотическое встряхивание тела, рук, ног, головы, плеч – всего тела (как дрожащий холодец, или вас поразило током). Данное упражнение стимулирует прилив крови, происходит насыщение всех групп мышц кислородом. Наступает расслабление.

• Осознание себя, как части природы, ценностное отношение к себе, содействует физическому развитию. Если осанка красивая, мы говорим – стать. У здорового, уверенного человека – осанка красивая. Если мало уверенности, самостоятельности, человек гнется и ломается, у

этих людей осанка нарушена. Позвоночник – это стержень человека. Как ствол у дерева. Он удерживает весь организм и от него зависит как нам комфортно. Стремление детей быть стройными как березоньки, крепкими как дубы, гибкими как ивы. Для этого нужно обязательно делать зарядку. Правильно распределять физическую нагрузку на позвоночник (перенос тяжести, распределяя нагрузку на обе руки равномерно, лучше ранец, чем портфель и т. д.).

- Применяем игровое инсценирование: Игры-зарядки «Лебеди летят», «Лесная лужайка».
- Прохождение игрового маршрута в игре «Найти клад», веревочные курсы, игра - путешествие «Здоровьянка», кубанская игра «Удочка»)
- осуществлять ряд элементов игрового бодрящего самомассажа, (рук, стоп, пальцев, плеч.) В играх «Ипподром», «Ой-ля калина».
- владеть приемами закаливающих процедур. *Игровые моменты по закаливанию включают в себя - ходьбу и бег по дорожкам здоровья, применяют игровые моменты на воде с реквизитом и без него, очень полезно просто босохождение);*
- развивать в игре чувство дружбы, ответственности за себя и товарища, умение работать в коллективе. *Это прослеживается в играх «Здравствуй друг», «Ты друг я друг», «Хале хале стоп» и др.*
- организовать взаимосвязь культуры наших предков и современных людей, применяя полученные знания и навыки в народных обычаях и традициях. Это русские Хороводы, игра «Ручеек», хороводные закруты. А также – кричалки, считалки, речевки, заклички. Игры кубанских казаков – «Перетяжка», «Конники», «Достань кубанку»

Здоровьесберегающие мероприятия, праздники проводятся в Доме детского творчества, в объединении регулярно - это праздники: «В здоровом теле – здоровый дух», «Здоров будешь – все добудешь»; в летнее время мероприятие «Здоровье дороже золота»; «Мы за здоровый образ жизни».

Дети естественным образом тянутся к познанию, если педагогу удастся поддерживать атмосферу радости. Необходимо помнить, что энтузиазм педагога заразителен, и это, возможно, самое ценное. Если дети понимают, как природа одарила человека таким совершенным организмом, то он непременно будет стремиться сохранить свое здоровье, тело, свою нервную систему. Наблюдайте. Задавайте вопросы. Догадывайтесь. Веселитесь. Когда душа ребенка зазвучит в унисон с природой, с обществом, с самим собой, ваши отношения перестанут быть отношениями «обучающийся - педагог», а станут отношениями товарищей по изучению человека, и будут готовы к здоровьесбережению.

• Валеология – область знания и практики, располагающаяся на стыке медицины и педагогики. Она ориентирована на формирование культуры здоровья и здорового образа жизни.

• Актуальность темы здоровья – это не только здоровье отдельного подростка, но и коллектива, общества, нации в целом. Мы выбираем здоровье! Мы хотим, чтобы вредных привычек было меньше, а людей здоровых телом и духом было больше. Пришла пора каждому человеку серьезно задуматься о будущем нашей страны, нашей земли, наших детей. Не зря на Руси приветствуют друг друга, говорят «Здравствуйте», в этом великом слове сразу заложен стимул здоровья, положено культурное наследие русского народа.

- Здравствуй, утро ясное,  
Здравствуй, солнце красное,  
Родина прекрасная – ЗДРАВСТВУЙ,  
Всем, всем добрый день!



## **ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*ГБОУСОШ № 145  
г. Санкт-Петербург*

О том, какой должен быть современный урок уже ни один год дискутирует педагогическое сообщество. Учителя – практики во главе учебного процесса ставят деятельностный подход, используют различные технологии, средства для достижения педагогических целей.

И все же в чем заключается эффективность современного урока? Отвечая на этот вопрос, нам следует, прежде всего, опираться на ФГОС, в котором четко прописаны требования современного образования - обеспечить всестороннее развитие личности ребенка через создание условий для самореализации каждого ребёнка. На основании данного положения урок является не только форма обучения, по передаче знаний умений и навыков, а представляет собой образовательную среду, способствующую раскрытию потенциальных возможностей обучающихся. Для построения урока в рамках ФГОС важно определиться в критериях результативности урока вне зависимости от того, какой типологии мы придерживаемся.

Урок «открытия» нового знания.

**Формы урока:**

урок-путешествие;  
урок-экспедиция;  
урок- исследование;  
урок-инсценировка;  
урок-дискуссия;  
урок-экскурсия;  
мультимедиа-урок;  
проблемный урок;  
урок рефлексии.

**Формы урока:**

дискуссия;  
игра;  
театрализованный урок;  
урок-консультация;  
урок-самостоятельная работа с самопроверкой;  
урок-беседа;  
урок развивающего контроля.

**Формы урока:**

урок-зачет;  
викторина;  
конкурс;  
смотр знаний;  
защита творческих работ;  
тестирование.

Урок построения системы знаний: направлен на формирование у учащихся способностей к деятельности, направленной на структурирование и систематизацию изучаемого предметного содержания, на формирование способностей у учащихся использовать новые приемы действий с изученными понятиями и алгоритмами. Эти уроки являются надпредметными и проводятся вне рамок какого-либо предмета во внеурочной деятельности, классных часах, внеклассных мероприятиях.

Также широкое распространение получил урок комбинированного типа, который характеризуется постановкой и достижением нескольких дидактических целей.

Кроме этого особенностью современного образования является деятельностный подход. Данное обстоятельство определяет различные методы, технологии, средства, способствующие

организовать деятельность учащихся в урочное и внеурочное время. Выбор технологии зависит от учебной задачи, которую ставит перед собой педагог.

На сегодняшний день в образовательный процесс активно внедрились интернет-технологии.

В нынешнем Законе «Об образовании в Российской Федерации» применяется термин «электронное обучение» – по подобию с западным E-Learning. Интернет – всемирная компьютерная «сеть сетей», соединенных между собой. Интернет представляет услуги передачи файлов, удаленного доступа к электронным ресурсам, электронной почты. Благодаря доступу к интернету педагог может в качестве альтернативы использовать дистанционное обучение. Как правило, в реализации дистанционного обучения используются электронная почта, социальные сети, веб-форумы, скайпы и т. д.

Отметим преимущества такого обучения: оперативность – быстрая обратная связь; информативность – доступность образовательных пространств, использование веб-каналов, телеконференции; коммуникативность – увеличивается число специалистов, школьников, которые взаимодействуют друг с другом через электронные сети; Дистанционное обучение позволяет учебным заведениям увеличить количество учащихся, а также в случае необходимости, организовать образовательный процесс с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья, что позволяет:

- современному ученику на высоком уровне овладеть компьютерными знаниями;
- учащиеся с ОВЗ не присутствуя на уроке, могут работать онлайн.

Возможности дистанционного обучения велики. Правильно организованный процесс с использованием дистанционного обучения приносит хорошие результаты.

#### *Примечания*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья/М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017.-404 с.

2. Хуторская А.В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. -720 с.: ил.

3. Новое качество урока в начальной школе: Алгоритм проектирования/ Ю. И. Глаголева, И. В. Казанцева, М. В. Бойкина. - Санкт-Петербург: КАРО, 2017.-120 с.

***А.А. Ковалева***

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

На протяжении истории человечества процесс взросления удлиняется по мере роста требований (профессиональных, нравственных, правовых и т. д.), предъявляемых к человеку в социуме. Происходит учёт возможностей общества нести дополнительные затраты на содержание и обучение подрастающего поколения. Период старшего школьного возраста составляет часть развёрнутого переходного этапа от детства к взрослости, точнее от подросткового возраста к старшему школьному возрасту. Хронологические границы данного возраста определяются в психологии от 14-15 лет до 17-18 лет. Биологические особенности развития в старшем школьном возрасте определяются достижением полного полового созревания, а социальные – экономической независимостью, принятием ролей взрослого человека, овладением культурой, системой знаний, ценностей и норм.

На этот возраст приходится множество критических социальных событий: получение паспорта, наступление уголовной ответственности, возможность вступить в брак (с 18 лет). Многие молодые люди в этом возрасте начинают трудовую деятельность, перед ребёнком стоит выбор профессии и дальнейшего жизненного пути. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то старший школьник смотрит на настоящее с позиции будущего. Обращённость в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный



центр» жизни старшего школьника [3, с. 353]. Общество ставит перед ребёнком конкретную и жизненно важную задачу профессионального самоопределения. В 9 классе средней школы и ещё раз в 11 классе школьник неминуемо попадает в ситуацию выбора – завершения или продолжения учебной деятельности в данной образовательной организации. Социальная ситуация развития в данном возрасте – «порог» к самостоятельной жизни.

Кроме того, ранняя юность (старший школьный возраст) отличается крайней неравномерностью развития на межиндивидуальном, так и на внутрииндивидуальном уровне. Переход от ранней юности к поздней знаменуется сменой направлений развития: период предварительного самоопределения завершается и в дальнейшем осуществляется переход к самореализации личности [2, с. 321].

К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они продолжают совершенствоваться. В старшем школьном возрасте обучение связано со значительным усложнением программы обучения, повышается уровень требований к учащимся. От старшеклассника ожидают гибкости, универсальности, продуктивности познавательной деятельности, чуткости, самостоятельности в решении когнитивных задач.

В данном возрасте увеличивается интерес к различным источникам информации (книги, кино, телевидение) и другие. Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний. Познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растёт сознательное отношение к труду и учению. Так же в процессе обучения старший школьник начинает использовать такие сложные интеллектуальные операции как: синтез, анализ, абстрагирование, доказательство [1, с. 242].

Ещё одной особенностью развития интеллектуальной сферы старшеклассника является формирование индивидуального стиля умственной деятельности. Ребёнок сам для себя выявляет методику или же направления в его деятельности, благодаря которым процесс усвоения полученных знаний происходит наиболее эффективно [2, с. 321].

В старшем школьном возрасте интеллектуальные способности оказывают значительное влияние на развитие старшеклассника как личности. По мере интеллектуального развития старший школьник всё больше интересуется условиями реальности. У школьника происходит формирование ценности общественно полезного труда, осознание необходимости профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации в жизни. Развитие интеллектуальных способностей так же влияет на уверенность в своих знаниях и способностях, повышение работоспособности, выносливости, устойчивости к критическим ситуациям. Развитию самосознания и личности старшего школьника Л.С Выготский отводит центральную роль. Однако в данном возрасте может произойти переоценка собственных возможностей. Отрицательная Я-концепция (проявления которой – низкая самооценка, низкий уровень притязаний, слабая вера в себя, боязнь получить отказ) воздействует наиболее негативно на формирование личности школьника.

Так же, интеллектуальные способности в старшем школьном возрасте могут повлиять на открытие собственного Я, своего отдельного мира внутри. Мысли, чувства, переживания, которые кажутся субъекту неповторимыми и оригинальными. Однако тенденция воспринимать свои переживания как нечто уникальное имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость. В данном состоянии ребёнку кажется, что его особый внутренний мир понять не способен никто. Очень важно родителям и учителю наблюдать за развитием старшего школьника, за его интеллектуальными способностями, учитывать потребности и интересы [4, с. 147].

Я проводила психологическое исследование на выявление уровня интеллектуальных способностей детей старшего школьного возраста в МБОУ СОШ № 14 ст. Кавказской. Классу было предложено пройти вербальный тест интеллекта Г. Айзенка. Данная методик предназначена для оценки интеллектуального развития, определения в какой мере испытуемые обладают нестандартным мышлением.

Объектом моего исследования стали учащиеся 10 класса, в составе 25 человек.

По результатам тестирования было выявлено, что у 11 учеников в классе уровень IQ колеблется от 111-120 (44 %) . Данные показатели свидетельствуют о большом трудолюбии, упорстве и тяге к знаниям всю свою жизнь у учеников старшего школьного возраста. У остальных учеников показатель IQ от 96-109 (56 %). Ученики с таким показателем интеллекта хорошо учатся в ВУЗах, в основном устраиваются на работу, не требующую особых умственных усилий. Но расстраиваться не стоит, так как интеллект человека поддаётся развитию и если производить «тренировку мозга», то можно добиться отличных успехов в жизни [5, с. 35-46].

### **Примечания**

1. Волков, Б. С. Психология молодости / Б.С. Волков. - М.: Говорящая книга, 2012.
2. Исаев, Е. И. Педагогическая психология. Учебник / Е.И. Исаев. - М.: Юрайт, 2014. - 348 с.
3. Молчанов, С. В. Психология подросткового и юношеского возраста. Учебник / С.В. Молчанов. - М.: Юрайт, 2016.
4. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Учебное пособие / Н.Ф. Талызина. - М.: Academia, 2013. - 288 с.
5. Вербальный тест интеллекта Г. Айзенка (Тест IQ) / Альманах психологических тестов – М., 1995. С. 35-46.

**С.М. Коваленко, О.А. Малозёмова**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ РЕЧЕВЫХ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской  
Муниципального образования Мостовский район  
Краснодарского края*

Каждый из родителей хочет, чтобы его ребенок с раннего детства гармонично развивался, был успешен во всех начинаниях, чтобы ему легко все удавалось и вызывало интерес. Гармоничное развитие предполагает одновременное физическое, умственное, психическое и, конечно, речевое развитие. В этой статье вы узнаете о том, как самостоятельно и легко помочь вашему ребенку в речевом развитии, а именно в произношении звуков речи.

Конечно, мы с вами понимаем, что в современном мире роль коммуникации, речевого общения между людьми трудно переоценить. Огромное количество профессий подразумевают умение человека вести диалог, доказывать свою точку зрения, делать профессиональные презентации. Владение грамотной, четкой, логичной речью актуально как никогда. Все это определяет успешного состоявшегося человека. И, наверное, любой из родителей, понимая требования современного мира, стремится к тому, чтобы его ребенок красиво говорил, правильно произносил все речевые звуки, был успешен в школьном обучении.

Однако по статистике, в настоящее время около 60 % детей имеют те или иные речевые нарушения, в том числе и нарушения звукопроизношения. Учитель-логопед, занимающийся коррекцией звукопроизношения, ставит правильные звуки, вводит их в речь, учит детей дифференцировать (различать) звуки в собственной речи, чтоб дети четко произносили такие слова, как шоссе, Лариса, балерина и т. д. Логопед оказывает профессиональную помощь детям и взрослым, благодаря которой они овладевают красивым звукопроизношением, четкой артикуляцией и в целом чувствуют себя уверенней и успешней в жизни.

Родитель, даже не будучи профессиональным логопедом, может самостоятельно помочь своему ребенку. Главное, знать возрастные особенности речевого развития и быть внимательным к речи ребенка.

Так с какого возраста начинается развитие речи ребенка? Практически с рождения. Уже в 2-4 месяца у ребенка начинается период гуления. Он еще нечетко произносит различные звукокомплексы, состоящие из согласноподобных звуков (К, Г, Х, П, Б, М). Гуление особенно ярко проявляется при общении со взрослыми. Ребенок оживает и живо реагирует на положительное эмоциональное состояние взрослого. Он как будто старается «ответить» на те фразы, которые обращаются к нему. И даже в этом раннем возрасте видно, насколько важно для ребенка общение и обращенная к нему речь взрослого. Это как пример, которому он следует.

Примерно с 4-6 месяцев начинается следующий период в развитии речи у ребенка – период лепета. Те несложные звукокомплексы, которые он произносил ранее, усложняются, и ребенок уже способен многократно их повторять. Например, па-па-па; ма-ма-ма и т. д. Чуть позже эти повторения слогов сокращаются, и ребенок произносит первые лепетные псевдослова: мама, па-па, баба, дядя, которым взрослые очень радуются, принимая за осознанно произносимые слова. Этот период может длиться до 8-10 месяцев.

Может показаться, что эти самые первые «шаги» ребенка на пути речевого развития неважны и незначимы. Однако именно в этом возрасте закладывается база для возникновения речи у ребенка. Ребенок не только начинает сам произносить звуки речи, но и узнавать такие же комплексы в речи взрослых. У него наблюдаются попытки повторить за взрослым звуки, слоги, движения губ. Порой ребенок может по много раз сам повторять один и тот же слог, вслушиваться в те звуки, которые он произносит. В это время очень важно с ребенком разговаривать. Пусть ваша речь будет слегка замедлена, но обязательно эмоционально окрашенная и с четкой артикуляцией, видной ребенку.

Ближе к 1 году или чуть позже у ребенка появляются первые слова. С 2-х лет у ребенка появляется фраза (например, «дай пить», «пойдем гулять»), и начинается период активного речевого развития: обогащается словарный запас, формируется элементарный грамматический строй, развивается звукопроизношение. Одновременно много с этим развиваются артикуляторные возможности ребенка. Он изучает, «пробует» свой речевой аппарат, знакомится с ним. Ведь в произношении речевых звуков участвуют все органы артикуляции: губы, язык, мягкое небо.

Как мы уже говорили выше, одними из первых еще до года у ребенка появляются гласные звуки А, О, У, Э, и согласные звуки К, Г, Х, П, Б, М. Их артикуляция является наиболее простой и доступной для малыша. После 1 года диапазон произносимых ребенком звуков расширяется. Он уже включает твердые и мягкие согласные звуки Т, Д, Н, В, Ф, Й. В 3-5 лет, когда возможности артикуляционного аппарата увеличиваются, усложняются и звуки, которые произносит ребенок. Ему уже доступно произнесение свистящих звуков С, З, Ц и шипящих звуков Ш, Ж, Ч, Щ. В 5-6 лет ребенок уже уверенно пользуется своей артикуляцией и у него появляются сонорные звуки Р, Л и их мягкие варианты.

В некоторых случаях последовательность появления речевых звуков может меняться, и одни звуки появляются раньше, а другие позже. Это зависит от индивидуальных артикуляционных возможностей ребенка. В этот период очень важно то, как именно ребенок произносит новые звуки, не нарушены ли они. Увидеть это наверняка может только логопед, однако родители могут заранее помочь ребенку подготовить свой артикуляционный аппарат к правильному произнесению звуков.

Произношение звуков речи – это сложный двигательный навык. Мы правильно произносим различные звуки благодаря силе, хорошей подвижности и согласованной работе органов артикуляционного аппарата. Точность, сила и дифференцированность этих движений развиваются у ребенка постепенно. Для четкой артикуляции нужны сильные, упругие и подвижные органы речи – язык, роль губы, небо.

Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков. Упражнения из артикуляционной гимнастики можно выполнять как с детьми младшего дошкольного возраста (3-4 года) для тренировки мышц губ, языка, щек, так и с более старшими детьми (5-7 лет), у которых имеется нарушение звукопроизношения. Она включает упражнения для тренировки подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки определенных положений губ, языка, мягкого неба, необходимых для правильного произнесения как всех звуков, так и каждого звука той или иной группы. Помимо этого, при выполнении упражнений артикуляционной гимнастики ребенок учится внимательно слушать инструкцию взрослого, точно ее исполнять, запоминать последовательность движений.

Очень важно знать, как именно проводить с ребенком артикуляционную гимнастику. Необходимо учитывать возрастные особенности ребенка, чтобы занятия не были утомительными и скучными для него. Так, время выполнения артикуляционных упражнений сначала не должно превышать 7-10 минут, позже время занятий можно увеличить до 15 минут. Занятия должны проводиться регулярно, желательно ежедневно, так как вырабатываемые двигательные навыки у детей еще недостаточно прочные в силу возрастных особенностей этого периода, и быстро забываются. Кроме того, при подборе и выполнении упражнений нужно учитывать важный принцип отбора материала – от простых упражнений к более сложным. Заниматься лучше перед зеркалом, причем ребенок и взрослый должны хорошо видеть свое отражение в нем. Так обеспечивается дополнительный зрительный контроль за правильным выполнением упражнений. Артикуляционную гимнастику профессий обычно выполняют дети, сидя, так артикуляция как в этом дядя положении у ребенка произношение прямая спина, ребенок а тело не напряжено.

Точного временного диапазона для проведения артикуляционной гимнастики в целом (месяц, два месяца, полгода...) не существует. Приблизительный прогноз может сделать только логопед. Это зависит от характера и тяжести речевого нарушения.

Нельзя забывать и о том, что основной деятельностью детей дошкольного возраста является игра. Через игру можно достичь любых целей, поставленных взрослыми, в то время как для ребенка эта ситуация останется игровой и увлекательной. Поэтому проводить гимнастику нужно эмоционально, в игровой форме. Мы в своей практике активно пользуемся этим приемом. Можно использовать игрушки, картинки, вовлекать сказочных героев, стихотворные тексты. Можно придумать сказку о путешествии язычка, во время которого он выполняет разные задания.

Для наглядности мы предлагаем несколько «карт-путешествий». Наполнение их упражнениями зависит от группы нарушенных звуков (свистящие – С, З, Ц, шипящие – Ш, Ж, Ч, Щ, сонорные – Л, Р). Если у ребенка нарушено несколько групп звуков, мы рекомендуем посоветоваться с логопедом и начать с одной из «карт». Каждому упражнению дано название и подобрана картинка-образ в соответствии с выполняемым действием. Например, «иглочка», «лошадка», «качели» и др. И, конечно, взрослый служит для ребенка примером и выполняет упражнения вместе с ним. В начале занятий можно ограничиться двукратным выполнением каждого упражнения, а постепенно в процессе тренировки мышц речевого аппарата увеличивать выполнение до 10-15 раз. Во время выполнения упражнений можно предложить ребенку постепенно раскрашивать «карту» цветными карандашами, делая ее более яркой и красочной. В конце занятия необходимо поощрить ребенка за старание и усердие в выполнении упражнений, например, какой-то условной наградой, значимой для него (наклейка, конфета, игрушка). Это создает дополнительную мотивацию для дальнейших занятий.

#### *Примечания*

1. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. Пособие для логопедов. – М.: «Гном-Пресс», 1999.
2. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. – М.: АПН, 1948.
3. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Учись говорить правильно. – М, 1979.
4. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учимся, играя. – М.: Просвещение, 1979.

***Н.В. Коленкова***

### **МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИХ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Исполнительство на детских музыкальных инструментах – важный вид деятельности детей в процессе музыкально-эстетического воспитания в детском саду наряду с пением, слушанием музыки, музыкально-ритмическими движениями. Игра на музыкальных инструментах открывает перед детьми новый мир звуковых красок, помогает развивать музыкальные способности и стимулирует интерес к инструментальной музыке.

Н.Г. Кононова отмечает: «В процессе игры на музыкальных инструментах совершенствуются эстетическое восприятие и эстетические чувства ребенка. Этот вид музыкальной деятельности детей способствует становлению и развитию волевых качеств: выдержки, настойчивости, целеустремленности, усидчивости; совершенствованию психических процессов – памяти, внимания, восприятия, образного и словесно-логического мышления. Знакомство с названиями инструментов, их тембрами, специальными музыкальными терминами обогащает активный словарь детей, развивает их речь; укрепляется и совершенствуется мелкая моторика пальцев рук. У детей развиваются музыкально-сенсорные способности, тембровый, регистровый, гармонический слух, чувство ритма, умения вслушиваться в многоплановую и многоголосную фактуру произведения» [6, с. 41].

Музицирование позволяет развивать чувство взаимопомощи и внимания к действиям товарищей; активизирует всех детей, способствуя координации музыкального мышления и двигательных функций организма, развивает фантазию и творческие способности, музыкальный вкус, учит понимать и любить музыку. Играя, дети лучше понимают устройство музыкальных инструментов, различают их звучание, тембр и входят в новый для них мир музыкальной азбуки.

По мнению М.А. Трубниковой, игра на музыкальных инструментах расширяет эмоциональный опыт ребенка. Неповторимое звучание каждого инструмента вызывает у детей определенные чувства и ощущения. Нередко эти чувства воплощаются в придуманные образы. Музыкальный инструмент помогает создавать эмоциональную связь между миром ребенка и миром музыки. Наконец, игра на инструментах создает условия для нормализации психологического состояния ребенка. Игра на музыкальных инструментах ценна еще и тем, что может применяться в самых различных условиях – как на занятиях с педагогом, так и в самостоятельной музыкальной деятельности, возникающей по инициативе детей. Музыкальные игрушки-инструменты входят в жизнь ребенка – его ежедневные игры, занятия, развлечения, отвечают склонностям детей и объединяют их в исполнительский коллектив [9].

Применение в работе с детьми различных музыкальных игрушек-инструментов дает возможность удовлетворить интерес к музицированию детей всех возрастов, начиная с самого раннего, когда их знакомят с мелодичным звучанием погремушек, дудочек, и кончая применением уменьшенных моделей настоящих музыкальных инструментов. Разнообразие видов инструментов, применяемых в практике, имеет еще одно преимущество. Игра на них предполагает овладение детьми навыками различной степени сложности – начиная от произвольных помахиваний, постукиваний погремушками, бубенцами до игры мелодий знакомых песен с запоминанием расположения звуков на клавишах, струнах.

Музицирование для детей является интересной и увлекательной деятельностью, но стоит отметить, что наибольший интерес у детей вызывает игра на народных музыкальных инструментах. Их яркое оформление, колоритный звук – всё это привлекает детей в народном музыкальном инструменте.

Инициатором обучения детей игре на музыкальных инструментах уже в 20-е гг. стал известный музыкальный деятель и педагог Н.А. Метлов. Ему также принадлежит идея организации детского оркестра (сначала шумового, потом смешанного). Н.А. Метлов провел большую работу по созданию и совершенствованию конструкции детских музыкальных инструментов. Начав в 20-е годы с обучения детей игре на ударных инструментах (бубен, треугольник, звоночки, кастаньеты и др.), Н.А. Метлов вскоре оставляет за ними право только аккомпанирующих, дающих определенную окраску произведению. Он ищет, конструирует и совершенствует мелодические инструменты, на которых дети могли бы исполнять любимые мелодии, самостоятельно музицировать [7, с. 54].

Некоторые музыканты-педагоги сомневались в музыкальной ценности шумового оркестра, особенно когда исполнялись классические произведения М. Глинки, П. Чайковского. Шумовое оформление часто не оправдывалось ни музыкальной формой, ни характером музыки. К тому же ударные игрушки не могли передать мелодическую линию.

Первыми инструментами для детей в 30-е годы были ксилофон и металлофон. Деревянный ксилофон был несовершенным инструментом. Чистота звучания не всегда достигала должной высоты, а главное – не удовлетворял звук, похожий скорее на стук. И все же на ксилофоне мелодию можно было воспроизвести. В союзе с мастерами-умельцами В. Рахматуллиным, В. Бодровым и др. Н.А. Метлов в 1941-1942 гг. создал металлофон с точной и устойчивой настройкой, чистым, приятным звучанием. При обучении детей игре на этих инструментах пользовались цифровой системой записи нот. На современных ксилофонах и металлофонах изображаются названия звуков и их расположение на нотном стане. Играя на таких инструментах, дети практически усваивают элементы музыкальной грамоты. В 1952 г. появились детские цитры: струны из железной проволоки, их можно было чисто настраивать, хотя колки плохо держали строй. Диапазон этих цитр – семь звуков. Позже цитры стали большего размера, с диапазоном в 12 звуков.

В группу мелодических инструментов Н.А. Метлов ввел также детский баян, флейту, гобой и цитру. Он организовал в детском саду оркестр в составе 30-40 детей, играющих на разных инструментах. Для каждого произведения, исполняемого детским оркестром, Н.А. Метлов создавал инструментовки с учетом жанра и структуры произведения, специфики детских музыкальных инструментов. Особую роль в инструментовке пьесы Н.А. Метлов отводил партии

фортепиано, которую исполнял музыкальный руководитель. Партию фортепиано он украшал дополнительными гармоническими и вариационными средствами выразительности. Очень важной Н.А. Метлов считал инструментовку пьес для ударного оркестра.

На основе народных мелодий и песен Н.А. Метлов создал репертуар детского оркестра, позже в репертуар вошли произведения отечественных композиторов. В детском оркестре Н.А. Метлова музыкантами-исполнителями были не только дети, но и взрослые - воспитатели, заведующие детским садом, родители. Это вызывало у детей большой эмоциональный подъем, чувство ответственности, они понимали, каким важным делом они занимаются [7].

Однако приходилось преодолевать и отрицательное отношение некоторых музыкальных руководителей к детскому оркестру. Они считали, что дети прилагают слишком много усилий, напрягаются, когда играют в оркестре. Тем не менее удалось опровергнуть эти опасения и доказать, что игра на музыкальных инструментах способствует всестороннему развитию детей. Совершенствуется музыкальный слух, ритмическое чувство. Игра в оркестре развивает не только мелодический, но и гармонический слух: дети обращают внимание на сопровождение фортепиано, начинают осознавать, как оно украшает, дополняет мелодическую линию, исполненную на инструментах.

Игра в оркестре воспитывает у детей активное внимание, усидчивость, выдержку, настойчивость, волю, чувство товарищества и взаимопомощь. Видные музыканты-композиторы Д. Шостакович, Д. Кабалевский призывали к тому, чтобы воспитывать у детей интерес к музицированию. «Эти простейшие инструменты дают возможность воспроизводить и импровизировать мелодии» [5, с. 24].

Опыт применения музыкальных игрушек и инструментов постоянно накапливался. Выяснилось, что для детей они представляют большой интерес, позволяют даже тем из них, кто плохо, нечисто поет, активно себя проявлять. Таким образом, расширяется сфера музыкальной деятельности ребенка, и это влечет за собой более разностороннее развитие музыкальных способностей.

С первых месяцев жизни ребенка его радуют звуки мелодических погремушек, дети постарше сами играют на детских музыкальных инструментах. Игра на детских музыкальных инструментах – очень разносторонняя форма музыкальной деятельности. Это и самостоятельное индивидуальное музицирование в часы игр, и коллективный оркестр, выступающий со своими «номерами» на празднике, и многое другое.

Н.А. Метлов писал: «Музыкальные игрушки и детские музыкальные инструменты должны отвечать определенным требованиям и целям. Прежде всего они должны побуждать детей к самостоятельной деятельности настолько, чтобы дети могли музицировать, т. е. играть знакомые простейшие попевки, импровизировать различные ритмы, интонации, подбирать по слуху выученные мелодии, играть в «музыкальное эхо», петь, подыгрывая себе. Таким образом, дети самообучаются и развлекаются» [7, с. 11]. Кроме того, некоторые игрушки, инструменты можно использовать и как наглядные дидактические пособия на занятиях в процессе обучения, они помогут педагогу развить музыкально-сенсорные и творческие способности детей, познакомиться их с элементами музыкальной грамоты.

Н.Г. Кононова отмечает, что в игровой деятельности музыкальные игрушки могут служить средством оформления. Дети, например, берут колокольчики, играя в лошадки, а изображая «утреннюю гимнастику» бьют в бубен. «В музыкально-дидактических играх, которые служат средством развития музыкально-сенсорных способностей, детям предлагают различать музыкальные звуки по высоте, длительности, тембру, динамике. Музыкальные игрушки и инструменты очень хорошо используются при этом. Так, для развития звуковысотного слуха можно использовать музыкальные колокольчики со звуками разной высоты. Дети узнают, какой колокольчик прозвучал. Металлофон, поставленный наклонно, может стать «музыкальной лесенкой», и дети узнают, «куда пошла кукла» – вверх, вниз, стоит на одной ступеньке или скачет через ступеньку. Так дети учатся различать направление движения звукоряда, последовательность расположения звуков» [6, с. 19].

Для упражнения в развитии восприятия ритмического рисунка используются инструменты ударной группы. Дети играют в «музыкальное эхо» и при этом один может придумать свой ритм, а другой должен точно повторить его. Для развития тембрового слуха не только используются отдельные инструменты каждой группы, но и дети различают их по тембру. Такие упражнения проводятся в форме музыкальных загадок. Динамический слух можно развивать при помощи

различных инструментов, если, играя на них, дети произвольно усиливают или ослабляют звучание в зависимости от игровой ситуации.

Обучение игре на музыкальных инструментах рекомендовано основной образовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» в средней, старшей и подготовительной к школе группах [3]. Однако игрушки и инструменты должны быть во всех группах, применяться в сюжетно-ролевых и музыкально-дидактических играх, на занятиях в качестве методических пособий. Дети узнают их названия, осваивают навыки индивидуальной игры по своему желанию и по указанию воспитателя. В средней и старшей группах программа рекомендует только первоначальное ознакомление детей с игрой на инструменте. В программе подготовительной группы обучение игре на детских музыкальных инструментах включено в раздел «Занятия». Программное требование сформулировано так: «Учить играть простейшие мелодии индивидуально и в ансамбле» [3]. Эту краткую формулировку следует несколько конкретизировать: дети должны овладеть практическими навыками игры на инструментах и получить некоторые знания, направленные на освоение приемов игры.

Содержание обучения игре на инструментах заключается в следующем.

Дети должны знать названия инструментов, которыми они пользуются, характер звучания инструментов, правила пользования и хранения инструментов, приемы игры на них, расположение высоких и низких звуков на различных инструментах, названия нот и обозначение их на пластинках металлофонов.

Дети должны овладеть простейшими приемами игры на разных инструментах (мягкое движение кисти при пользовании молоточком – в игре на металлофоне, ксилофоне, медиатором – на цитре; правильное расходование дыхания при игре на триолах-дудочках; способ приглушения звучания тарелок, треугольников после звукоизвлечения; правильное положение рук при игре на бубне, барабанах); игрой в ансамбле с соблюдением общей динамики, темпа; своевременно вступать своевременно заканчивать свою партию, пользоваться простейшими музыкальными оттенками, играть индивидуально простейшие песенки, попевки, подбирать по слуху хорошо знакомые ритмические прибаутки, считалочки, импровизировать ритмические и мелодические попевки [6].

О. Кострюкова, В. Будыхо указывают на то, что методика обучения игре на инструментах должна быть как можно более организованной и последовательной. Успех обучения детей игре на музыкальных инструментах во многом зависит от того, насколько полно педагог сумеет использовать в работе с детьми все формы их музыкальной деятельности. На занятиях они получают небольшой объем знаний и навыков, разучивают репертуар. Многие из этих песен и пьес входят в быт ребенка, в его самостоятельное музицирование и игру. Хорошо выученные пьесы, песни дети исполняют на праздниках [2, с. 19].

Ознакомление детей с новыми инструментами, выполнение интересных заданий по оркестровке песен, пьес, необходимость проверять по слуху качество своего исполнения, возможность импровизаций – все это делает игру на музыкальных инструментах интересной для детей и полезной для их музыкального развития.

#### **Примечания**

1. Бублей С.П. Детский оркестр. - Л., 2003.
2. Будыхо В., Кострюкова О. Опыт: Методика обучения детей игре на народных музыкальных инструментах // Дошк. воспитание. - 1990. - № 9.
3. Газарян С.С. В мире музыкальных инструментов. - М., 2009.
4. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. - М.: Детство– Пресс, 2013.
5. Кабалецкий Д.Б. Про трех китов и про многое другое. - М., 1976.
6. Кононова Н.Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах. - М., 1990.
7. Метлов Н. А. Музыка – детям. М., 1985.
8. Радынова О.П. Беседы о музыкальных инструментах: Учеб. Пособие к программе муз.развития детей дошк. и мл. шк. возраста «Музыкальные шедевры». - М., 1997.
9. Трубникова М.А. Учим детей играть по слуху. - М., 1996.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Фундаментом культуры личности традиционно рассматривается образование; оно предоставляет возможность приобщиться к вершинам духовного опыта человечества, приобрести систему взглядов на мир и развить на этой основе сущностные силы человека. Культуротворческая функция образования специфически проявляется в сфере музыкальной педагогики.

Все элементы музыкально-педагогической культуры существуют во взаимосвязи и единстве. Музыкально-педагогическая деятельность синкретична по своей сути. Синтез аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов музыкально-педагогической культуры педагога позволяет определить критерии и уровни ее сформированности.

По мнению ряда исследователей (Гладких З.И., Асмолов А.Г., Неменский Б.М., Кабалевский Д.Б. и др.) музыкально-педагогическая культура педагога представляет собой многокомпонентное личностное образование, включающее систему средств, способов и результатов деятельности, направленной на восприятие, воспроизведение, создание и распространение социально значимых художественно-эстетических и педагогических ценностей [2; 4; 5].

Для современного этапа развития образования в России характерно переосмысление целей, задач, содержания и методов преподавания искусства в дошкольных образовательных организациях, активная разработка принципов педагогики искусства. В художественно-педагогических концепциях Д.Б. Кабалевского и Б.М. Неменского целью предметов искусства определено формирование художественной культуры, как части духовной культуры личности. Б.М. Неменский сгруппировал задачи художественно-эстетического воспитания в три категории, в которых искусство раскрывает свои педагогические возможности [5; 7].

1. Искусство как культура отношения ко всем явлениям жизни. Эта группа вбирает в себя огромный пласт культуры, гуманистическое содержание искусства, выраженные через него нравственно-эстетические, эмоционально-ценностные критерии общества, культуру отношения к обществу, к человеку, миру вещей и миру природы.

2. Искусство как творчество. Данный компонент направлен на развитие ассоциативно-образного мышления, способности связывать в своем сознании (работы фантазии) далекие друг от друга явления, видеть общности, видеть систему там, где она только в намеке; способность рождать в своем сознании на основе восприятия жизни художественный образ и уметь его воспринимать в произведениях искусства.

3. Искусство как язык, вернее, как система языков. Это направление предполагает постижение сущностных сторон искусства, таких универсальных категорий, как ритм, линия, пространство, форма и т. д.

«Подлинно художественно грамотным, развитым человеком может считаться только тот, кто получил от искусства (художественного образования) эти три развития в гармонии» – утверждал Б.М. Неменский [7, с. 39]. В последние годы в теории и практике эстетического воспитания разработаны принципы педагогики искусства: целостность, образность, ассоциативность, интонационность, вариативность. На основе обобщения лучшего опыта отечественной и зарубежной педагогики произошли существенные изменения в использовании искусства в ДОО. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимальный уровень художественного развития детей с учетом возможностей возраста.

Опираясь на базовые компоненты, педагог свободен в выборе путей реализации задач музыкального воспитания и образования. Они таковы:

- 1) воспитание интереса и любви к музыкальному искусству;
- 2) формирование способности глубокого проникновения в его нравственно-эстетическую сущность на основе прочувствованного и продуманного восприятия;
- 3) раскрытие закономерностей музыкального искусства на основе его интонационной природы, многочисленных связей с жизнью, разнообразия форм проявления и бытования музыки в жизни, специфики ее воздействия на человека;
- 4) освоение музыкального искусства через овладение навыками творческой деятельности.



Дошкольное образовательное учреждение, призванное «заложить основы гармоничного развития детей», «приобщить их к активному усвоению общечеловеческих, нравственных и культурных ценностей» наряду с формированием грамотной речи, элементарных математических представлений решает и задачи формирования грамотности дошкольников. Д.Б. Кабалевский так определял сущность этого качества: «Музыкальная грамотность – это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство,.. это особое «чувство музыки», заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определить характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения, это способность на слух определить автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми воспитуемые уже знакомы. Введение дошкольников в эту тонкую сферу музыкальной культуры требует осторожности, последовательности и большой точности в выборе композиторов и их произведений» [5, с. 31].

Итак, проблема музыкального образования детей соотносится с проблемой «воспитание воспитателей», с вопросами формирования музыкально-педагогической культуры музыкальных руководителей и воспитателей.

*Культуротворческая* природа музыкального воспитания подразумевает культурную среду развития личности. В.А. Сухомлинский писал: «Культура воспитательного процесса в детском саду во многом определяется тем, насколько насыщена дошкольная жизнь духом музыки» [8, с. 14]. Возрастающее значение художественно-эстетического фактора в формировании профессиональной культуры воспитателя, декларирует незаменимую роль музыки в педагогическом образовании, свидетельствует о международном звучании проблемы формирования музыкальной культуры будущих педагогов. Современное состояние музыкально-педагогического образования обусловлено общими тенденциями развития отечественной высшей школы.

В процессе музыкально-педагогического образования формируется осознанное отношение к социальным, эстетическим и воспитательным функциям искусства, готовность к художественно-педагогической деятельности, к ведению учебной, организационной и музыкально-просветительской работы. В содержании музыкально-педагогического образования педагога дошкольного образования планируется развитие теоретического, методологического, технологического компонентов музыкально-педагогической культуры. Реализация культурологического подхода в содержании музыкально-педагогического образования взаимосвязана с возрождением гуманистических традиций науки и искусства.

Для формирования музыкально-педагогической культуры педагога дошкольного образования приоритетное значение приобретает освоение классического и художественного наследия. Воспитание национального самосознания, патриотического чувства – благороднейшая цель русской классической музыки, реализовавшаяся в шедеврах мирового искусства. Этой цели служили выдающиеся композиторы, музыкальная, просветительская и педагогическая деятельность которых воплощала гуманистические идеалы отечественной культуры.

Учение К.Д. Ушинского, вобравшее в себя достижение культуры 19 века, отразилось в творчестве педагогов последующих поколений, сохраняет значение для современной школы и находит развитие в содержании музыкально-педагогической подготовки учителя 21 века. В этом проявляется преемственность традиций отечественной культуры и педагогической науки, диалог музыкальной и педагогической культур. Идея К.Д. Ушинского о целостном подходе к педагогическим явлениям, к изучению телесной и духовной природы человека распространяется и на отношения в системе «человек – музыка». Антропологическая концепция является ключом к исследованию различных аспектов музыкально-эстетического развития личности, что определяет системообразующую роль антропологического подхода в содержании музыкально-педагогического образования [9]. Музыкально-эстетическое развитие ребенка взаимосвязано со становлением эмоциональной, интеллектуальной, физической, нравственной, социальной сфер личности.

В разработанной К.Д. Ушинским теории подготовки педагога отразился интегративный характер исследования влияния художественно-эстетического фактора, произведений искусства и художественной деятельности на развитие психических процессов и на организм человека в целом. В содержании современного музыкально-педагогического образования реализуется принцип единства теории и практики, то есть уделяется внимание не только теоретическим вопросам человековедения, но и практическому изучению «предмета воспитания». В процессе сбора и анализа эмпирического материала, отражающего опыт общения детей с музыкальным искусством, у будущего педагога конкретизируются представления о роли индивидуальных и возрастных осо-

бенностей, факторов микро- и макросреды в формировании художественных вкусов, эстетических потребностей и ценностных ориентаций личности.

Отечественная музыкальная культура имеет решающее значение для формирования «интонационного словаря» ребенка, следовательно, она должна быть ядром музыкального образования педагога дошкольного образования. Изучение национальной музыкальной культуры как части общечеловеческого художественного наследия является центральным звеном в содержании профессиональной подготовки педагога дошкольного образования. Постигание «интонационного словаря» народа осуществляется при изучении теории и истории музыки, при знакомстве с музыкальными традициями родного края, в вокальном и инструментальном музицировании будущего педагога.

Приобщение к фольклору идет по двум направлениям – историко-теоретическому и исполнительскому – и осуществляется в общении с народной педагогикой и народным искусством. Признание ценности вокально-хорового воспитания нашло отражение в отечественной музыкально-педагогической теории и практике. Многочисленные свидетельства этому мы находим в документах о музыкально-педагогической деятельности А.Н. Карасева, С.И. Городцова, С.И. Миропольского, Д.Н. Зарина, А.Л. Маслова, С.В. Смоленского, В.Н. Шацкой и С.Т. Шацкого, о музыкально-просветительской работе.

Яркую страницу мировой музыкальной классики составляет музыка о детях и для детей. Перелистывая детскую музыкальную литературу, мы обнаруживаем аналогичные темы, сюжеты, образы, во многом созвучные «Детскому миру» К.Д. Ушинского. Это свидетельствует о единстве подходов музыкального искусства и педагогике к культуре детства [9]. На пути художественного освоения мира ребенка интереснейшим объектом психолого-педагогического анализа выступает детская музыка.

Понятие «детская музыка» объединяет произведения профессионального и народного творчества, адресованные детям и отражающие мир ребенка, а также собственно детский музыкальный фольклор. Феномен детской музыки остается малоизученным; среди работ в этом направлении выделяются исследования Б.В. Асафьева «Русская музыка о детях и для детей» и сборники Г.М. Науменко, посвященные детскому музыкальному фольклору. Научное и практическое значение разработки этой темы возрастает в связи гуманистической ориентацией образования и необходимостью обновления содержания обучения и воспитания детей и студентов педагогических вузов.

Помочь будущему педагогу войти в детский мир, научить слушать музыку детства и слышать в ней развитие темы человеческой жизни – важнейшая задача музыкально-педагогического образования. Народная, классическая и современная музыка детской тематики, представляющая значительный пласт мировой музыкальной культуры, должна более широко и емко изучаться будущими педагогами. О применении педагогически целесообразной музыки в воспитательном процессе Д.Б. Кабалевский говорил следующее: «Воспитатель будет помнить, что музыка, как всякое искусство, помогает детям познать мир и воспитывает детей, причем воспитывает не только их художественный вкус и творческое воображение, но и любовь к своей родине, интерес и чувство дружбы к народам других стран» [5, с. 22].

*Аксиологический аспект* музыкально-педагогической деятельности приобретает все большую актуальность в наше время, когда в звуковую среду проникает низкопробная коммерческая музыка, что ведет к деформации художественного сознания, снижению уровня общей и музыкальной культуры подрастающего поколения. Поэтому в содержании современного музыкально-педагогического образования педагога дошкольного образования повышается значение гуманистических ценностных ориентаций. Фундаментальные понятия теории музыки связаны с историей культуры; в одних случаях они имеют специфически музыкальное применение, в других – общехудожественное значение. М.И. Ройтерштейн пишет: «Постоянное расширение своих возможностей воспринимать язык музыки естественно для всякого культурного человека. Научить серьезному отношению к музыке, стремлению постичь ее многостороннее эстетическое содержание может лишь тот педагог, который сам непрерывно совершенствуется в постижении смысла и красоты музыкального языка» [6, с. 42].

*Теоретическая готовность* к музыкально-эстетическому воспитанию включает в себя знания основ музыковедения (теоретического, исторического, педагогического), эрудицию в области художественной культуры. Теоретическая готовность определяется педагогической направленностью, которая является ведущим мотивом познавательной активности в сфере музыкальной культуры. Под профессионально-педагогической направленностью понимается ус-

тойчивый интерес к музыкально-педагогической деятельности, который влияет на качество знаний, на потребность в их приобретении и обновлении.

*Практическая готовность* обуславливается личностными и профессиональными качествами педагога, совокупностью педагогических знаний и навыков музыкально-педагогической деятельности. Процесс развития музыкально-педагогических умений протекает медленно и требует систематических и многократных повторений. Теоретическое изучение опыта музыкально-эстетического воспитания и опора на музыковедческое знание в процесс педагогической практики соединяются в систему профессиональной готовности студентов к работе по музыкально-эстетическому воспитанию дошкольников.

Формирование музыкально-педагогической культуры педагога дошкольного образования осуществляется в различных педагогических системах. В исследованиях С.И. Архангельского, Н.В. Кузьминой педагогическая система характеризуется как сложное динамическое образование, отражающее основные компоненты педагогического процесса, его систематизирующие факторы и ведущие условия функционирования, как совокупность многообразных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям учебно-воспитательного процесса [3]. Определяя цель музыкально-педагогического образования педагога необходимо исходить из следующих положений:

1. Музыкально-педагогическая культура педагога дошкольного образования – это многокомпонентное личностное образование, включающее систему средств, способов и результатов деятельности, направленной на восприятие, воспроизведение, создание и распространение социально значимых художественных ценностей.

2. Музыкально-педагогическая культура является профессионально значимым качеством личности воспитателя, необходимым компонентом общей культуры педагога и фактором эстетического и общего развития дошкольников.

3. Музыкально-педагогическая культура педагога произрастает на основе традиций мировой музыкально-педагогической культуры, впитывает энергию современных инновационных процессов в области музыкальной педагогики и синтезирует индивидуальный стиль музыкально-педагогической деятельности.

При разработке содержания музыкально-педагогического образования педагога принято ориентироваться на модель педагога-гуманиста, педагога-просветителя. Высокий уровень профессионально-педагогической культуры и музыкально-эстетического развития позволит такому педагогу успешно решать задачи обучения и воспитания дошкольников, выработать свой стиль музыкально-педагогической деятельности, стать активным пропагандистом гуманистических идеалов и ценностей художественной культуры.

Музыкально-педагогическая деятельность является важнейшим фактором формирования музыкально-педагогической культуры педагога, который должен сам хорошо знать музыку, любить ее, уметь преподнести детям, рассказать о ней. Пояснения педагога должны обогащать восприятие музыки, способствовать пониманию выразительного значения ее средств. От уровня его музыкальной культуры, способностей, педагогического мастерства в большой степени зависит уровень музыкального развития его воспитанников.

### *Примечания*

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1993.
2. Асмолов А.Г. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М., 2013.
3. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М., 1996.
4. Гладких З. И. Пути формирования музыкально-педагогической культуры педагогов в системе высшего педагогического образования. – Курск, 1997.
5. Дубогрызова Г.Н. Реализация модели музыкально-эстетического воспитания молодежи в образовательном пространстве педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 54. – Ч. 5.
6. Медушевский В.В. О закономерностях в средствах художественного воздействия музыки. М., 2006.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания. – М., 2001.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1982.
9. Ушинский К.Д. Избранные пед. сочинения., Т 1. - М., 1953.

## **УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Речевое развитие младших школьников – одна из важнейших проблем обучения русскому языку. Наиболее актуальным направлением современной методики русского языка является формирование у учащихся внимательного отношения к слову, к его употреблению, развитие способности воспринимать и оценивать изобразительно-выразительный аспект речевого высказывания, а также умело использовать его в собственной речи. Это отражено в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагающий «развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей» [1], что невозможно без знаний о языке и умения использовать языковые средства в соответствии с задачами общения.

Процесс развития образной речи учащихся базируется как на общедидактических принципах, действующих применительно ко всем составным частям процесса обучения, так и на методических принципах, предписывающих конкретную методику обучения языку и развития речи, сформулированных Л.П. Федоренко. Для повышения качества учебно-познавательного процесса в целом и для успешной работы над развитием образной речи учащихся в частности необходимо, на наш взгляд, комплексное сочетание теоретических, практических и теоретико-практических методов обучения, лежащее в основе классификации Л.П. Федоренко [2]. Содержание работы по развитию речи младших школьников составляют теоретические знания из области образной речи и специальные коммуникативно-речевые умения, связанные с работой над эпитетом. Организации работы по формированию у младших школьников умения использовать образные выражения в речи предшествовал констатирующий эксперимент для оценки уровня сформированности данного умения у младших школьников.

Основные цели констатирующего эксперимента состояли в том, чтобы выяснить, употребляют ли эпитеты в своей речи учащиеся вторых классов; какова степень их выразительности и самостоятельности; из каких источников эпитеты поступают в речь детей; допускаются ли ошибки при употреблении эпитетов детьми.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов, каждый из которых имел свои цели и задачи.

Первый этап констатирующего эксперимента ставил своей задачей выяснить, как воспринимаются эпитеты учащимися вторых классов.

С этой целью детям были предложены различные задания, с помощью которых проверялись умения находить образные выражения в тексте, определять эпитеты в тексте и объяснять их значение, выделять эпитеты среди образных средств языка (сравнений, метафор, олицетворений), определять, какой частью речи выражен эпитет и какова его синтаксическая роль в предложении, понимать художественную значимость и необходимость эпитетов в тексте, подбирать синонимы к эпитету, составлять словосочетания с эпитетами, использовать эпитеты в устной речи (в ответах на вопросы).

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что наиболее сформированными являются умение находить образные выражения в тексте (30,7 %) и умение выделять среди образных средств языка эпитеты (42,3 %). Все остальные показатели уровня развития коммуникативно-речевых умений можно охарактеризовать как средние и низкие.

Наибольшее затруднение дети испытывают в составлении словосочетания с эпитетом (с данным заданием не справились 76,9 % учащихся). Кроме того, ни один ученик не объяснил, какой частью речи выражены эпитеты, какова синтаксическая функция эпитетов, никто не смог выявить разницу между эпитетом и сравнением. Констатирующее исследование выявило еще один интересный момент: второклассники путают понятия «синонимы» и «антонимы», подбирая к эпитету «веселый» синоним «грустный».

Что касается общего анализа ученических работ, на наш взгляд, здесь уместно сказать следующее. Восприятие образного значения эпитета у каждого ребенка индивидуально и субъек-

ективно. Задача, стоящая перед ребенком при осмыслении эпитета, сложна: во-первых, он должен на основе личного опыта осмыслить результат чужого сравнения; во-вторых, должен сопоставить результаты данного сравнения с собственным опытом и прийти к заключению относительно тех же явлений и предметов, что и автор данного эпитета.

На втором этапе констатирующего эксперимента наша задача заключалась в том, чтобы выяснить, используют ли эпитеты в письменной речи учащиеся вторых классов.

С этой целью мы предложили детям описать в тетрадях осень.

Итак, полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: эпитеты используются в письменной речи учащимися вторых классов, но, к сожалению, далеко не всеми.

Задача учителя заключается в том, чтобы помочь детям увидеть, что один и тот же предмет (явление) можно описать по-разному. С этой целью полезно выяснить, как охарактеризована осень поэтами, почему авторами используются все же различные эпитеты.

Так, в процессе анализа языка литературных произведений ребенок познает, что употребление эпитетов в речи - процесс творческий.

Итак, мы исследовали исходный уровень развития коммуникативно-речевых умений в области образной речи второклассников. Выводы таковы: работа над образной стороной речи в начальных классах проводится, но не в том объеме, в каком хотелось бы: уделяется мало внимания особенностям художественной речи, которые, как правило, не осмысливаются детьми, что в итоге не способствует формированию у младших школьников умения сознательно использовать образные средства языка в своей речи.

#### *Примечания*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

2. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

***Е.В. Кострова***

### **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Современный мир, в котором мы живем, меняется так стремительно, что заставляет человечество пересматривать роль и значение исследовательского поведения личности, в педагогике же происходит изменение роли исследовательских методов обучения в практике массового образования. В начале XXI века стало очевидным, что умения и навыки исследовательского поиска могут потребоваться не только тем, чья жизнь связана с научной работой, они необходимы каждому человеку. В связи с этим современное российское образование активно стремится к исследовательскому обучению, которое практикуется педагогами образовательных учреждений.

Как сказал С.Л. Рубинштейн: «Для ребёнка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе исследовательской деятельности». Перед педагогической общественностью встает вопрос: «Когда следует начинать работу по формированию исследовательских умений?».

Основатель методики исследовательского обучения с дошкольного возраста А.И. Савенков отвечает на этот вопрос так: «Исследователь формируется не на третьем десятке лет собственной жизни, когда поступает в аспирантуру, а значительно раньше того времени, как родители впервые приведут его в детский сад» [4, с. 9].

Эксперименты А.И.Савенкова и его учеников подтвердили, что игру по типу «Я-исследователь» можно использовать в работе и с дошкольниками, и с младшими школьниками, побуждая их к поиску проблемы, темы, гипотезы, методов исследования и формулированию выводов о его результатах работы.

Давно известно, что потребность ребенка в исследовательском поиске обусловлена биологически. Дети по природе своей исследователи. Любознательность, возможность наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые факты и сведения об окружающем мире рассматриваются как важнейшие черты поведения ребенка. Внутреннее стремление к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создает условия для исследовательского обучения. В современном динамично развивающемся мире принципиально важно, чтобы психическое развитие ребенка уже на самых первых этапах разворачивалось как процесс саморазвития.

А.И. Савенков считает, что «исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления» [3, с. 315].

Вопрос о формировании и развитии творческой личности приобретает исключительную актуальность в современной педагогической науке. Анализируя философскую и психолого-педагогическую литературу последних десятилетий, можно сделать вывод об особом внимании ученых, методистов, педагогов к проблеме детского развития, а также развития креативного потенциала дошкольников и школьников, который все чаще связывают с успешной адаптацией личности в стремительно меняющемся социуме.

Одним из главных факторов развития современной личности, развития творческого потенциала учащегося становится именно познавательная творческая деятельность самого ребенка. «Только в процессе активной деятельности, – утверждает В.П. Беспалько, – формируется и развивается личность. Более того, свойства личности зависят от характера той деятельности, в процессе которой она формируется» [1, с. 15].

Многие ученые, педагоги и психологи считают исследовательскую деятельность одним из наиболее эффективных средств развития интеллекта и творческих способностей ребенка, дошкольника или младшего школьника. Участие обучающихся в исследовательской деятельности обеспечивает также исполнение требований ФГОС.

Как было сказано выше, обучать ребенка навыкам исследовательской деятельности можно начинать с дошкольного возраста. Кроме приобретения навыков исследовательской деятельности у ребенка формируются такие навыки и качества, как коммуникативность, аккуратность, ответственность, дисциплинированность, внимательность, наблюдательность, навыки работы с различными источниками информации.

ФГОС выделяет раздел в работе с дошкольниками - формирование элементарных естественнонаучных представлений. Реализация этого раздела позволяет заложить у детей базовые знания, которые способствуют формированию целостной картины окружающего мира. Естественнонаучные представления способствуют развитию мышления и внимания у детей, способствуют развитию творческих способностей и проявления одаренности у детей.

Задача современного воспитателя – научить ребенка ориентироваться в большом потоке информации, уметь пользоваться ею. Для формирования познавательных универсальных учебных действий дошкольные образовательные учреждения все чаще вводят метод проектов. Использование метода проектов можно рассматривать как инновацию в педагогике. Проекты в детском саду носят, как правило, обучающий характер. Дошкольники не способны самостоятельно от начала до конца создать проект, поэтому формирование необходимых учебных действий является основной задачей воспитателей.

Особый интерес у дошкольников вызывает работа по формированию умений и навыков проведения экспериментов, так как они позволяют ребенку воспроизводить в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении закономерностей.

Побуждение детей к самостоятельному поиску решения проблемы, формулирование выводов и умозаключений очень важный этап в процессе экспериментирования.

Игра в «исследователей», как метод обучения дошкольников является благоприятным для развития мышления и познавательной мотивации и активности дошкольника.

Получение исследовательского опыта в детском саду позволяет организовать исследовательскую деятельность у первоклассников.

Дети младшего школьного возраста с большим интересом участвуют в исследовательской работе. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, желание экспериментировать, самостоятельно искать ответы на вопросы распространяются на все сферы деятельности.

Заскучавший на уроке первоклассник кладет на свою ручку линейку и испытывает действие получившихся весов с помощью разновесов-ластиков. Другой школьник на перемене пишет на доске мелками и тут же стирает написанное мокрой тряпкой, наблюдая за тем, как доска высыхает. Таких наблюдений каждый учитель может привести очень много и не всегда это его радует, чаще всего, наоборот, огорчает: это мешает вести занятие, отвлекает его и других детей от урока. То, что происходит – обычное проявление исследовательского поведения ребенка.

Для того чтобы дети младшего школьного возраста не потеряли дара исследователя их необходимо вовремя вовлечь в исследовательскую деятельность. Но «никакого исследования не проведёт ни младший школьник, ни старшеклассник – отмечает Савенков, – если их этому специально не обучать» [2, с. 12]. Поэтому задача воспитателя и учителя: научить каждого ребенка специальным знаниям, умениям и навыкам исследовательской деятельности, помочь в проведении исследований, сделать их полезными и безопасными как для самого ребенка, так и его окружения.

В ходе выполнения исследовательской работы от младших школьников требуется умение систематизировать и анализировать информацию, полученную из различных источников, обобщать факты, явления, делать выводы, используя сравнительную оценку изучаемых фактов, явлений, событий, оформлять и представлять результат исследования.

Психолог Н.Н. Поддьяков первым из ведущих видов деятельности ребенка назвал не игру, а детское экспериментирование. Таким образом, исследовательское поведение способствует развитию ребенка.

Одним из важных в методическом отношении этапов реализации исследовательского обучения является защита детских исследовательских работ и творческих проектов. Без этого исследование не может считаться законченным. Итоги защиты проектов и исследовательских работ выступают фактором, формирующим мотивацию исследовательского поведения ребенка.

Анализ сущности и особенностей организации исследовательской деятельности позволяет сделать вывод, что при правильной ее организации создаются условия для интеллектуального, творческого и личностного развития учащихся. Они направлены на создание у детей качественно новых ценностей на основе самостоятельного приобретения новых знаний, умений и навыков.

Обучение детей первоначальным навыкам исследовательской деятельности возможно и вполне осуществимо через урок, дополнительное образование, внеклассную работу, поисковую деятельность.

Исследовательская деятельность помогает педагогу раскрыть индивидуальные особенности каждого ребенка и дает им возможность приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат.

Ребенок, скорее всего, не сделает новых открытий, но он повторит путь ученого: от выдвижения гипотезы до ее доказательства или опровержения.

Отдельно хочется отметить, что особое значение организация исследовательской деятельности учащихся играет в повышении профессиональной компетентности и педагогического мастерства самого педагога. Исследовательская работа с детьми стимулирует непрерывное самообразование педагогов, освоение ими инновационных форм и методов поиска и обработки информации, ее творческого использования и предъявления.

Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные способности детей дошкольного и младшего школьного возраста и дает им возможность приложить свои возможности и знания, для того чтобы принести пользу и публично показать достигнутый результат совместной работы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при правильном методическом обеспечении этого компонента учебной работы можно значительно улучшить эффективность процесса воспитания и обучения в дошкольном учреждении и в начальной школе, а также не только повысить уровень знаний учащихся, но и способствовать личностному росту и росту творческого потенциала.

#### *Примечания*

1. Беспалько В.П. Основные теории педагогических систем.- Воронеж, 1977.

2. А.И.Савенков. Методика исследовательского обучения младших школьников. 4-е изд., испр. и доп. Самара, 2011.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. - М.: Просвещение, 2006. - 434с.
4. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. - СПб., - 2004.

**В.В. Котлова**

## **ИЛЛЮСТРИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В современной системе образования главной целью становится подготовка молодого поколения к реальной жизни. В настоящее время, заканчивая школу выпускник должен обладать хорошим запасом творческих способностей, оригинальностью мышления, быть самостоятельным, уметь получать и анализировать собственные знания в ходе творческой деятельности. Помогать в этом ребенку, в первую очередь, будет образовательное учреждение, то есть школа, в которой организуются классные занятия и осуществляется внеклассная деятельность учащихся в различных формах (кружки, научные общества и т. д.).

В педагогике и педагогической психологии существует целый ряд научных направлений, разрабатывающих проблему формирования творческих способностей: это развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин), проблемное обучение (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), творческая педагогика на основе теории решения изобретательских задач и теории развития (Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин), теории воспитания творческих способностей учителя (С.А. Архангельский, М.Ф. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.).

Наибольшее влияние на исследования проблемы способностей оказали труды отечественных ученых Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова, И.Ф. Харламов, В.А. Крутецкий, И.А. Зимняя, В.Н. Дружинин.

Опираясь на эти исследования, можно сказать, что творческая активность ребенка развивается в процессе деятельности, имеющей творческий характер, которая заставляет учащихся познавать и удивляться, находить решение в нестандартных ситуациях. Широкое распространение получают творческие виды уроков, проблемные методы обучения, коллективные творческие дела во внеклассной работе, способствующие развитию творческой активности младших школьников.

На уроках литературного чтения широко используется такой метод творческой работы над текстом как иллюстрирование. Многие методисты, такие как Абдуллина А.А., Горецкий В.Г., Корепина Л.Р., Кубасова О.В., Мали Л.Д., Сидоренкова В.В. и др., считают этот прием одним из важнейших в формировании творческих способностей младших школьников.

М.Р.Львов и Т.Г. Рамзаева выдвигают такое толкование: Иллюстрирование – это прием творческой работы, используемый как при письме изложений, сочинений, так и в литературном творчестве школьников на уроках чтения и литературы [4].

*Цель этого приема* проста – приблизить к ребенку образы произведения, включить детское воображение, сконцентрировать возникшие представления.

Иллюстрирование существует в *трех формах*:

- словесное иллюстрирование;
- графическое иллюстрирование;
- музыкальное иллюстрирование.

Каждому из этих видов методисты отводят особое место в процессе обучения младших школьников. Рассмотрим по порядку каждое из них.

*Словесное иллюстрирование.*

Этот прием известен многим выдающимся методистам. Мосунова Л.А., например, утверждает, что словесное рисование – это один из приемов творческого чтения, он заключается в создании словесных образов на основе прочитанного литературного текста, а также личных



впечатлений и наблюдений детей [3]. Львов М.Р. относит словесное рисование к рассказу о том, что рассказчик хотел бы нарисовать на картине [4].

Методику работы над этим приемом хорошо описывает Кубасова О.В. [2]. Она считает, что словесное рисование лучше начать с создания сюжетных картинок. В этом случае лучше использовать картинки, постепенно возникающие на глазах у ребенка. После словесного описания каждого элемента картинки появляется только что нарисованная графически составленная картина.

Составление учениками собственной словесной иллюстрации без зрительной опоры – это главная цель, к которой необходимо стремиться при проведении этой работы.

Абдуллина А.А. предлагает процесс работы над словесным рисованием организовать следующим образом [1]:

- подготовительная работа, подготавливающая детей к восприятию содержания;
- чтение всего рассказа с целью получить цельное восприятие содержания;
- прочтение рассказа учащимися с целью усвоения последовательности событий;
- определение главной и второстепенных частей текста;
- выделение в тексте слов или словосочетаний, которые могут помочь при описании образа, картины;
- тщательная обрисовка расположения на картине героев, их поз, жестов, окружающей их обстановки;
- цветное описание словесной картины.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что словесное иллюстрирование направлено на развитие творческого воображения школьника. Этот прием направлен на сложную организацию работы учащихся на занятии с целью развития речи, пополнения словарного запаса детей.

#### *Графическое иллюстрирование.*

Прием графическое иллюстрирование является одним из самых распространенных и широко применяемых на практике видов творческой деятельности. Такие методисты, как В.Г. Горецкий, О.В. Кубасова, А.А. Абдулина, Л. Корепина, В.П. Сыромицкая и другие, считают, что этот прием является одним из самых значимых в начальной школе. Главная особенность этого приема состоит в использовании на уроках литературного чтения наглядных картин, соответствующих тексту произведения.

Существует несколько способов работы с иллюстрацией. Рассмотрим их:

1. Работа с готовой иллюстрацией. Сыромицкая В.П. считает, что наглядность помогает «запустить» детское мышление, пробудить чувства, закрепить возникший образ, сформировать представление [7]. В практике начальной школы используются следующие способы наглядности: иллюстрации, репродукции картин, рисунки в учебнике, аппликации, меловой рисунок.

Такие методисты, как Абдуллина А.А., Корепина Л., Мали Л.Д., предлагают ряд вопросов, необходимых при анализе готовой иллюстрации [1]:

- Посмотри на картину, что изображено на рисунке?
- Какой герой изображен и в какой момент?
- Какой части рассказа соответствует данная иллюстрация? Найди и прочитай отрывок из текста.
- Удачно ли художник передал нам этот эпизод из произведения?
- Хотелось ли тебе внести изменения в эту иллюстрацию?
- Смотри на рисунок, ты лучше понял образ героя, обстановку?

Вопросы могут быть самые разнообразные, их выбор прежде всего связан со специфичностью картины и с уровнем умения учащихся анализировать графический материал.

Делая вывод, можно сказать о том, что работа с готовой иллюстрацией важнейший вид работы над художественным произведением и требует от учителя серьезной подготовки. Этот вид работы предваряет еще один вид работы – создание иллюстраций к произведению детьми самостоятельно.

2. Создание иллюстраций самими детьми.

Многие методисты, такие как Львов М.Р., Вахтеров В.П., Абдуллина А.А., Горецкий В.Г., и др., считают, что этот прием необходимо включать в образовательный процесс. Рисунки, выполненные детьми на основе прочитанного произведения, способствуют не только отражению воспринятого текста, но и включение в него собственного взгляда на данную проблему. При этом важно помнить, что именно в рисунке ребенок точнее выразит свои мысли и чувства нежели в словесном описании материала. Однако данный метод требует первичного ознакомления с

самим смыслом и целью работы. Методист Сидоренко В.В. выдвигает такую систему работы по обучению детей иллюстрации:

- рассказ учителя о том, как нужно иллюстрировать произведение;
- демонстрация лучших работ детей к тексту;
- работа с уже готовой иллюстрацией;
- рисование картин в устной форме;
- графическое составление иллюстраций.

Организованная таким образом работа, направлена на умение составлять устно, а затем и изображать возникшие представления на рисунке.

Организовывая работу по созданию иллюстрации и по работе уже с готовой иллюстрацией, можно использовать такие упражнения:

- Нарисуй то, что считаешь самым главным в произведении. После все рисунки обсуждаются и делается вывод об основной мысли текста.
- Работа с выборочным чтением по рисунку – найди и прочитай отрывок, который ты видишь на рисунке.

Делая вывод, можно сказать о том, что прием графического иллюстрирования учениками отрывка произведения является важнейшим средством по достижению понимания детьми основного содержания текста, помогает выразить свою оценку о прочитанном.

#### *Музыкальное иллюстрирование.*

Третий вид работы называется музыкальное иллюстрирование. К сожалению, на практике его мало используют, но он ничем не уступает графическому и словесному рисованию.

Этот прием впервые предложил в начале двадцатых годов 20 века методист С.И. Абакумов. Современные методисты, такие как В.В. Сидоренко, Н.М. Свирина, Е.В. Цетлин и другие, считают этот прием необходимым в процессе обучения литературному чтению [6].

Главный смысл этого приема состоит в музыкальном оформлении произведения. Чаще всего используются уже готовые музыкальные иллюстрации, заранее подготовленные учителем или учениками.

Этот способ творческой работы над произведением помогает лучше передать чувства и мысли героя, состояние природы или животного. Помогает возбудить воображение и эмоции ребенка. Этот прием дает возможность сравнивать музыкальный и лирический образ произведения, и помогает развиваться аналитическим навыкам, стимулирует мыслительную деятельность. Наиболее целесообразно использовать этот прием при работе над стихотворением, именно они чаще всего сопровождают музыку.

Этот прием также можно использовать на любом этапе работы над произведением. В работах методиста Н.М. Свириной можно отметить, что когда при чтении «про себя» у ребенка работает еще и слуховое восприятие, то есть музыкальное оформление, тогда образы, описанные в художественном произведении, оживают для него [5]. Поэтому необходимо включить в урок обе сферы восприятия текста – и слуховую, и зрительную.

Подводя итог можно сказать, что творческая деятельность неразрывно связана с воображением, развитие у детей с малого возраста всех возможностей воображения дает ему толчок к формированию творческих способностей. С целью решения именно этой задачи на уроках литературного чтения применяются разнообразные виды творческих работ. В данной статье подробно разобран такой вид работы как иллюстрирование художественного текста. Согласно анализу работ многих методистов выяснилось, что существует три вида иллюстрирования: словесное, графическое и музыкальное. Каждый вид имеет место на практике и направлен на точное и углубленное понимание учеником содержания произведения.

#### **Примечания**

1. Абдуллина А.А. Эстетическое воспитание учащихся в процессе воссоздания образов и картин читаемого произведения. - В кн. Обучение чтению младших школьников. Пособие для учителей. - Сост. Гаркунова И.П. - М. - 2011. - С.75-76.
2. Кубасова О.В. Развитие воссоздающего воображения на уроках чтения. - Начальная школа. - 2012.- № 1.-С.29.
3. Мосунова Л.А. Обучение словесному рисованию в 5 классе - Литература в школе. - 2014.- №2.- С.77.
4. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 2009.

5. Свирина Н.М., Взаимодействие музыки и литературы.- Литература в школе. - 2007.-№6 -С. 108.
6. Сидоренкова В.В. Некоторые творческие приёмы чтения.- В кн. Вопросы методики чтения в начальной школе.- Сост. Горетский В.Г., Оморокова М.И.- М.2012.- С.101.
7. Сыромицкая В.П. Работа с букварной иллюстрацией на уроках обучения грамоте. - Начальная школа. - 2016. - №6. - С. 18.

**Л.А. Кочерова**

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИБОЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Одним из главнейших показателей развития и процветания страны является здоровье. А будущее нации напрямую связано со здоровым подрастающим поколением. Многие ученые согласны с тем, что проблема сохранения и укрепления здоровья наших детей не теряет своей значимости, так как в наше время растет тенденция рождаемости детей с ослабленным здоровьем.

По показателям Министерства здравоохранения считаться нормально здоровыми могут только 13 % детей. Такие сложившиеся преобразования в настоящем времени как: экологические проблемы (повсюду портящаяся природная ситуация); недостаток у родителей времени и средств для полного удовлетворения желаний (нужд) ребенка; снижение степени социальных гарантий для детей в сферах внутреннего и физиологического развития; повышение количества неполных семей; технология воспитательно-образовательного процесса, личность преподавателей, состояние и направленность семейного воспитания не способствуют сохранению здоровья.

В связи с этим, мы считаем, что проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста является актуальной темой для исследования.

В словаре С.И. Ожегова дается следующее толкования понятия «здоровье» как правильная, нормальная деятельность организма.

«Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального здоровья и благополучия, а не только отсутствие физических дефектов или болезней»- так прописано понятие в уставе Всемирной организации здравоохранения. А под физическим здоровьем понимается совершенство саморегуляции организма, оптимальное протекание физических процессов и максимальную адаптацию к различным факторам внешней среде. Психическое здоровье предполагает гармонию психических процессов и функций, а также отрицание и преодоление болезней. Социальное здоровье отражает меру социальной активности, деятельного отношения человека к миру, его социальной востребованности.

Здоровый образ жизни – это полноценный, физически активный образ жизни человека, который направлен на сохранение и укрепление здоровья человека в целом, профилактику болезней.

Здоровье человека закладывается в детстве и, по данным научных исследований, оно обуславливается на 50-55 % – именно образом жизни, – на 20 % – состоянием окружающей среды на 18-20 % от генетической предрасположенности, и примерно на 8-10 % – возможностями медицины и здравоохранения [1].

Возможность взрослого человека вести здоровый образ жизни зависит от пола, состояния здоровья человека, от наличия полезных и вредных привычек, возраста, от условий его жизни. Говоря о ведении здорового образа жизни ребенка дошкольного возраста, мы не можем подразумевать полное понимание этих слов. Это зависит, прежде всего, от возрастных и психических особенностей детей. Ребенок дошкольного возраста еще не обладает теми качествами и свойствами личности, которые необходимы для полноценного ведения здорового образа жизни. Поэтому в этом возрасте можно говорить, что дошкольник лишь знакомится с таким образом жизни. А помогает вести и приобщать к здоровому образу жизни ребенка дошкольного возраста – взрослый (мамы, папы, дедушки, бабушки и самое главное – педагоги).

Приобщение детей дошкольного возраста к ЗОЖ и формирование у них устойчивой привычки вести здоровый образ жизни происходят, как правило, в процессе воспитания и обучения. Одной из важнейших задач современного детского сада и родителей является сохранение и укрепление здоровья дошкольников.

В последние годы многие врачи-гигиенисты, педагоги-психологи, биологи-физиологи с большой тревогой отмечают неблагоприятную ситуацию, сложившуюся в деле охраны и укрепления здоровья детей и подростков [2, с. 17].

Исходя из принципа «здоровый ребенок – успешный ребенок», мы должны совместными усилиями всех специалистов дошкольных образовательных организаций и родителей осуществлять комплекс воспитательных и профилактических мер, направленных на укрепление здоровья растущего организма.

Исследование образовательных программ для детских садов показывает, что приобщение к здоровому образу жизни дошкольника (в условиях дошкольных образовательных учреждений) предполагает такие виды деятельности: соблюдение режима дня, двигательную активность, закаливание, рациональное питание, умение снимать напряжение, соблюдение личной гигиены.

Проходя производственно-педагогическую практику в дошкольной образовательной организации, мы выявили существенные проблемы в приобщении детей к здоровому образу жизни.

Во-первых, наблюдая за детьми разновозрастной группы (5-7 лет), мы заметили, что основные культурно-гигиенические навыки у них сформированы, но еще не вошли в привычку. Некоторые дети не соблюдали последовательность действий при мытье рук, без напоминания не могут правильно умываться, кушают не аккуратно. Во время одевания дети не могли одеваться самостоятельно, путали свою одежду. Не имеют представлений о правилах безопасности в быту. Также не все дети бережно относились к своим вещам, и игрушкам.

Родители не учитывают своего воздействия на формирования личности ребенка, хотя наиважнейшим фактором развития детей служат эмоциональные связи.

Во-вторых, в дошкольной образовательной организации очень малое количество дидактических игр и наглядных пособий по культуре поведения, ведению здорового образа жизни, рациональному питанию, соблюдению правил безопасного поведения и правил личной гигиены, научной литературе по приобщению к здоровому образу жизни, детской литературы.

Дошкольный период считается наиболее важным и ответственным с целью приобщения к здоровому образу жизни. В этот период происходит бурное развитие и перестройка разных систем детского организма (формирование нервной, костно-мышечной системы, развитие дыхательного аппарата, закладывается фундамент хорошего здоровья и физического развития), поэтому просто необходимо воспитывать у детей этого возраста потребности и привычки к поддержанию и укреплению своего здоровья, научить заботиться о своем теле, не вредить своему организму.

Детство – уникальный период жизни человека, в процессе которого формируется здоровье. Важно научить ребенка понимать, сколько ценно здоровье для человека и как важно стремиться к здоровому образу жизни. Здоровый образ жизни – это не просто совокупность усвояемых знаний, а стиль существования, адекватное поведение в различных ситуациях. Подход ребенка к собственному здоровью считается фундаментом, в коем он построит знание о необходимости в здоровом образе жизни.

Во все времена здоровье ребенка является важнейшей и главной ценностью человека. Ведь каждый ребенок хочет быть сильным, бодрым, энергичным: бегать, не уставая, кататься на велосипеде, плавать, играть с ребятами во дворе, не болеть. Плохое самочувствие, болезни являются причинами отставания в росте, неудач в образовательной деятельности, в играх, в спорте. Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в иерархии потребностей и ценностей человека в нашем обществе, но если мы научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье, если мы будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то можно надеяться, что будущее поколение будет более здоровым и развитым не только физически, но и личностно, интеллектуально, духовно.

#### *Примечания*

1. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://wikipedia.org>. (дата обращения: 01.01.2019)

2. Овчинникова Т. С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях: монография. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.

3. Березина Н. О. 10-летняя динамика состояния здоровья детей в дошкольных образовательных учреждениях // Образование и воспитание детей и подростков: гигиенические проблемы: Материалы Всероссийской конференции с международным участием. – М.: НИЦЗД РАМН, 2002. – с. 57.

4. Копосова Е. А. Формирование навыков здорового образа жизни у дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 1. – С. 16-18.

**Я.В. Кувалдина**

## **ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*МКУ «Методический кабинет муниципального образования  
Щербиновский район», Краснодарский край  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Конфликт в рамках современной конфликтологии рассматривается как объективное явление социального взаимодействия и представляет собой форму предельного обострения естественных противоречий, характерных для общества. Конфликт характеризуется столкновением противоположно направленных тенденций. Не являются исключением и дошкольные образовательные учреждения, в которых его движущими силами являются противоречия, обусловленные конфликтогенной природой педагогического процесса. Возникновение конфликтов неизбежно, так как обусловлено наличием объективных и субъективных противоречий в педагогическом процессе. Очевидным становится повышение конфликтологической компетентности педагога дошкольного образования [1; 5].

Неконструктивное поведение педагога в конфликтной ситуации приводит к негативным последствиям: рост эмоциональной напряженности, повышение уровня тревожности, снижение самооценки, провокация социально неодобряемых способов психологической защиты. В тоже время ученые утверждают, что грамотное поведение в конфликте и выбор конструктивных способов его разрешения может способствовать личностному развитию взаимодействующих сторон. Наличие большого количества объективных противоречий в педагогическом процессе делает конфликты неизбежным явлением, а конфликтологическую компетентность – необходимой составляющей профессионализма педагога. В связи с этим тезисом актуальность конфликтологической компетентности педагогов становится очевидной.

Проблема изучения конфликта всегда не утратила своей актуальности, как в отечественной и зарубежной психологической и педагогической науке. В последние годы появилось достаточно большое количество работ, в которых рассматриваются различные аспекты конфликтологической компетентности личности: сущность, структура, закономерности функционирования и развития конфликтологической компетентности разных специалистов (О.И. Денисов, О.А. Мальцева, Е.В. Рябинина, Б.И. Хасан). В тоже время в среде ученых отсутствует единое понимание понятия «конфликтологическая компетентность», его структуры. Недостаточно исследована его возрастная динамика. В литературе часто встречается отождествление исследуемого понятия с такими понятиями, как «конфликтная компетентность», «конфликтологическая компетенция», «конфликтологическая грамотность», «конфликтологическая подготовка», что усложняет понимание его сущности. Ученые пытаются найти общее и отличное в них.

На основании анализа литературы конфликтологическая компетентность рассматривается нами как когнитивно-регулятивная подструктура профессионализма личности и деятельности, как динамическое структурно-уровневое образование, которое характеризуется наличием знаний о конфликте, владением широким спектром стратегий поведения в конфликте, эмоциональной саморегуляцией и значимыми личностными свойствами [2; 6; 7].

О важности формирования конфликтологической компетентности отмечают в своем исследовании Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, рассматривая ее как когнитивно-регулятивную подсистему профессионально значимой стороны личности, которая включает соответствующие специ-

альные знания и умения. Недостаточно сформированная конфликтологическая компетентность является, по мнению ученых, одной из значимых причин возникновения конфликтов. Б.И. Хасан в общем виде конфликтную компетентность определяет как способность удерживать противоречие в производительной конфликтной форме, что способствует их решению. Ученый выделяет два уровня существования конфликтной компетентности:

– первый предусматривает способность к распознаванию признаков конфликта, навыка организации взаимодействия его участников для содержания противоречия в русле продуктивного решения;

– второй предусматривает способность проектировать конфликты, необходимые для достижения учебных результатов, а также создавать их в ситуациях учебного взаимодействия [8].

Л.А. Петровская, А.И. Шипилов в своих исследованиях конфликтной компетентности включают в ее структуру такие базовые компоненты, как соответствующие специальные знания и умения, навыки управления конфликтными явлениями и ликвидации негативных последствий конфликтов, рефлексивную культуру (развитые способности к рефлексивному анализу). Но именно они и составляют основу когнитивного, регулятивного, коммуникативного и рефлексивно-статусного компонентов конфликтологической компетентности в работах В.Г. Зыкина и О.И. Денисова. Следовательно, как «конфликтная», так и «конфликтологическая» компетентность предусматривает наличие тождественных структурных составляющих [1; 2; 3].

Л.А. Петровская, и В.Г. Зыкин определяют названные виды компетентности как составляющие социально-психологической компетентности. Этой позиции придерживаются и такие авторитетные в области конфликтологии специалисты, как А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов. Следовательно, из вышесказанного вытекает, что в данном контексте необходимо говорить именно о тождественности понятий «конфликтная» и «конфликтологическая» компетентность [1].

Важным является также установление сущностного отличия между понятиями «конфликтологическая грамотность» и «конфликтологическая компетентность». Попытка уточнения содержания данных понятий была осуществлена в исследовании О.И. Щербаковой, которая рассматривает понятие «конфликтологическая грамотность» как базовый уровень конфликтологической подготовки, которая проявляется в повседневном интуитивном опыте, мифологическом сознании, что позволяет конструктивно решать проблемы и противоречия без особенного осмысления механизмов, которые лежат в их основе. Свою реализацию конфликтологическая грамотность находит еще в дошкольном возрасте в процессе следования детьми нормам бесконфликтного общения в сюжетно-ролевых играх, играх по правилам, а также в нормах конструктивного решения проблем на уровне бытового, межличностного эмоционально-непосредственного взаимодействия. Конфликтологическая компетентность, по мнению О.И. Щербаковой, это система научных знаний о конфликте и умений управлять ими, что целенаправленно развиваются в процессе специальной подготовки соответственно ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения. Она предусматривает определенный уровень знаний, умений, навыков и качеств личности по анализу, управлению и самоуправлению конфликтами в процессе овладения понятийным и фактологическим материалом конфликтологии [9].

Проблема формирования конфликтологической компетентности у педагогов дошкольной образовательной организации на сегодня нашла отражение в отдельных работах. Так, в работе И.В. Кошкиной приведены результаты оценки конфликтологической компетентности у воспитателей дошкольной образовательной организации. Так, автор отмечает, что в экспериментальной группе воспитатели в основном использовали пассивные стратегии поведения в конфликте: компромисс, избегание, приспособление. Данные стратегии не являются эффективными способами разрешения конфликта, так как основное противоречие, спровоцировавшее конфликт, как правило не разрешилось. Чаще всего пассивная стратегия поведения переводит конфликт в скрытую форму и его решение откладывается на неопределенный срок. Автор отмечает, что, попадая в конфликтные профессиональные ситуации, воспитатели уклоняются от спора, не решаются взять на себя ответственность за принятие решения. Справедливо высказано предположение об основной причине такой позиции воспитателей: нехватка аргументов для решения конфликта в свою пользу. Также необходимо отметить, что воспитатели слабо ориентируются в технологиях эффективного общения и стратегиях поведения в конфликте. Анализ количественных и качественных данных позволяет судить о том, что конфликтологическая компетентность педагога дошкольного образования находится на низком уровне, что отражается в целом и на качестве образовательном процессе [4].

Конфликтологическую компетентность педагога дошкольного образования вслед за Е.В. Рябининой, мы рассматриваем как совокупность профессиональных, личностных качеств будущих педагогов, обеспечивающих эффективную реализацию таких компетенций, как: когнитивной, психологической, коммуникативной, риторической, профессионально-технологической, профессионально-информационной [7].

Таким образом, анализ доступной литературы позволил выделить обобщенные показатели сформированности конфликтологической компетентности педагога:

- видение и понимание сущности конфликта;
- умение прогнозировать и оценивать последствия конфликта;
- владение способами диагностирования, предупреждения и разрешения конфликта, использования конфликта в воспитательных целях.
- оптимальный выбор педагогом конфликтной стратегии;
- степень разрешенности конфликта;
- саморегуляция психического состояния в конфликтной ситуации;
- уменьшение числа конфликтов в профессиональной среде.

#### *Примечания*

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для ВУЗов - 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. - 434 с.

2. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. - М.: МААН, 2009. - 35с.

3. Ефимова Е.Е. Конфликтная компетентность как личностное и профессиональное качество будущего учителя // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Элиста. - 2009.- С. 142.

4. Кошкина И. В. Условия формирования конфликтологической компетентности у педагогов дошкольной образовательной организации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 1 (21). С. 10-14. БО: 10.18500/2304-9790-2017-6-1-10-14.

5. Курочкина И. А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013/- 229 с.

6. Мальцева О.А. Конфликтологическая компетентность педагогов (с практикумом) [Электронное издание]: учебное пособие / О. А. Мальцева М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Тюменский государственный университет". - Изд. 2-е, доп. и перераб. / Учебное электронное изд. - Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2016. - 228 с.

7. Рябинина Е.В. Конфликтология профессионального образования [Текст] : монография / Е.В. Рябинина. – Челябинск : Изд-во Цицеро, 2017. – 148 с.

8. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск : Красноярский госуниверситет, 1996. – 157 с.

9. Щербакова О. И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии / О. И. Щербакова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С.78–83.

***К.С. Кузнецова***

## **САТИРА И СПОСОБЫ ЕЁ ВЫРАЖЕНИЯ В ПОЭЗИИ В.С. ВЫСОЦКОГО**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Сатира всегда занимала особое место в художественной литературе, являясь, по словам, С.П. Белокуровой, «лиро-эпическим жанром: поэтическим произведением, в котором резко, язвительно обличаются явления действительности» [3].

Однако М.М. Бахтин рассматривал сатиру не как жанр, а как «особое отношение творящего к изображаемой им действительности»: «сатира есть образное отрицание современной действительности в различных ее моментах» [1].

Таким образом, сатира, по мнению большинства литературоведов, выступает как вид комического, заключающий в себе насмешку над определенными лицами, событиями и отличающийся резкостью обличения.

Сатиру мы можем встретить в творчестве В.С. Высоцкого – продолжателя традиций В.В. Маяковского. На сходство их поэзии обращали внимание исследователи: В.И. Бахмач [3], Е.И. Жукова [7], В.П. Крючков [8], А.В. Кулагин [9], А.В. Солдаткина [11], О.А. Фомина, Е.Г. Шемяков [12] и др.

Так, А.В. Кулагин [9] и В.И. Новиков [10] отмечают, что творчество В.В. Маяковского всегда привлекало В.С. Высоцкого, и он старался следовать его традициям; О.А. Фомина подчеркивает сами сходства в их поэзии: это и обилие акцентного стиха, широкое использование лестничной графики, активное употребление вольного хоря и ямба [7].

Некоторые из выше перечисленных исследователей говорят о сатире в поэзии В.С. Высоцкого. В частности, А.В. Солдаткина обращает внимание на влияние сатирического гротеска на его творчество [11]; В.И. Бахмач приводит периодизацию сатиры поэта; Е.Г. Шемяков раскрывает многообразие сатирического мира В.С. Высоцкого [12], а В.П. Крючков останавливается на сатирических персонажах и их характерах [8].

Ю.В. Трифонов вспоминает: «Он рассказывал нам почти обо всем, чем жили мы, чем жил народ – при нем и до него... Он взял на себя смелость выражать самое насущное и никем не выражаемое: то истинное, чем народ на самом деле «болел», о чем действительно думал... Высоцкий был поэт остросатирический, он высмеивал бюрократов, чиновников, подхалимов, дураков и – в особенности – обывателей... У него было очень много злых и чрезвычайно острых песен об этом слое городского мещанства» [2].

В.С. Высоцкий – человек советского времени, но свою значимость он обрел только в 2000-х, его песни звучали на магнитофонах в каждом доме. Опальный поэт получил народное призвание, несмотря на то, что его не жаловало правительство. Жена поэта Марина Влади, француженка, помогла распространить диски с его песнями за границей, где его поэзия обрела большую популярность. Следует отметить, что так исполнять свои стихотворения, как это делал сам В.С. Высоцкий, не может никто.

В его творчестве преобладали сатирические песни, которые, по словам Волковой Т.С., представляют собой «новую разновидность сатирической лирики, жанр, рожденный временем, призванный его выразить, уходящий корнями в народное, национальное искусство, имеющий фольклорные и литературные истоки. Как отмечал, В.С. Высоцкий, «это не песни – это стихи под гитару» [5].

Как видим, сатирическое начало в творчестве поэта стало предметом изучения многих исследователей. Вместе с тем, до сих пор остается открытым вопрос о способах выражения сатирического начала в его творчестве. Мы в своей работе сделали попытку обосновать наличие в его поэзии таких форм сатирического изображения, о которых не говорилось ранее. В этом заключается научная новизна нашего исследования.

Прежде всего, сатира звучит в названиях его произведений, например: «Баллада о гипсе» [6, с. 216], «Баллада о манекенах» [13], «Баллада о короткой шее» [13], «Баллада о ненависти» [13], «Баллада о переселении душ» [6, с. 141], «Веселая покойницкая» [6, с. 164], «Бал-маскарад» [6, с. 44], «Маски» [6, с. 188].

Как известно, баллада, основоположником которой в нашей литературе является В.А. Жуковский, – это жанр лирической поэзии, предполагающий обращение к внутреннему миру человека. Однако В.С. Высоцкий связывает его в названии стиха то с нравственной категорией («Баллада о ненависти» [13]), то со строительным материалом («Баллада о гипсе» [6, с. 216]), то с частью тела («Баллада о короткой шее» [13]), то с неодушевленным явлением («Баллада о манекене» [13]), то с сакральными категориями («Баллада о переселении душ» [6, с. 141]), тем самым сочетает несочетаемое.

Интересно, что названия стихотворений «Маски» [6, с.188] и «Бал-маскарад» [6, с. 44] уже предполагают сатиру-аллегория, а «Веселая покойницкая» [6, с. 164] представляет собой сатиру-несообразность.

Еще один способ выражения сатирического у В.С. Высоцкого – это прямое, лично окрашенное отрицание, которое во «весь голос» звучит в песне «Я не люблю» [6, с. 143]. В ней дается прямая оценка тому, что поэт не любит, что ему не нравится, что ему досаждают. Эта песня – его литературное кредо.

Я не люблю фатального исхода.

От жизни никогда не устаю.



Я не люблю любое время года,  
Когда веселых песен не пою.

Я не люблю открытого цинизма,  
В восторженность не верю, и еще,  
Когда чужой мои читает письма,  
Заглядывая мне через плечо.

Я не люблю, когда наполовину  
Или когда прервали разговор.  
Я не люблю, когда стреляют в спину,  
Я также против выстрелов в упор.

Я ненавижу сплетни в виде версий,  
Червей сомненья, почестей иглу,  
Или, когда все время против шерсти,  
Или, когда железом по стеклу.

Я не люблю уверенности сытой,  
Уж лучше пусть откажут тормоза!  
Досадно мне, что слово «честь» забыто,  
И что в чести наветы за глаза.

Когда я вижу сломанные крылья,  
Нет жалости во мне и неспроста –  
Я не люблю насилие и бессилье,  
Вот только жаль распятого Христа.

Я не люблю себя, когда я трушу,  
Досадно мне, когда невинных бьют,  
Я не люблю, когда мне лезут в душу,  
Тем более, когда в нее плюют.

Я не люблю манежи и арены,  
На них мильон меняют по рублю,  
Пусть впереди большие перемены,  
Я это никогда не полюблю [6, с. 143].

В стихотворении «Сыт я по горло, до подбородка» [6, с. 55] В.С. Высоцкий напрямую передает свою усталость от жизни, в которой только пьют и играют. Он готов даже, подобно подводной лодке, «лечь на дно», спрятаться от внешнего мира:

Лечь бы на дно, как подводная лодка,  
Чтоб не могли запеленговать.  
Сыт я по горло, сыт я по глотку.  
Ох, надоело петь и играть!  
Лечь бы на дно, как подводная лодка,  
И позывных не передавать [6, с. 55].

Интересен и прием самосатиры, который мы наблюдаем в стихотворении «Моя цыганская» [6, с. 115]. Это собственная песня В.С. Высоцкого о жизни. Там есть атрибуты вольности, удалства, свои законы и правила. Но, тем не менее, в жизни вне установленных правил «все не так, как надо», что и выступает лейтмотивом всего текста:

...В церкви смрад и полумрак, дьяки курят ладан.  
Нет! И в церкви все не так, все не так, как надо.  
Да э-э-эх раз, да еще раз, дай еще много много много много много раз  
Да еще раз - все не так, как надо.  
...Хоть бы склон увить плющом, мне б и то отрада,  
Хоть бы что-нибудь еще... все не так, как надо!...

...Где-то кони пляшут в такт, нехотя и плавно.  
Вдоль дороги все не так, а в конце - подавно.  
И ни церковь, ни кабак - ничего не свято!  
Нет, ребята, все не так, все не так, ребята!  
Э-э-эх раз, да еще раз, да еще много много много много много раз  
Да еще раз - все не так, ребята! [6, с. 115]

В поэзии В.С. Высоцкого также присутствует сатирическая аллегория. В стихотворении «Маски» [6, с. 188] вся жизнь предстает как сплошной маскарад. Люди боятся снять свои маски, стать собой, показать истинное лицо:

Смеюсь навзрыд, как у кривых зеркал,  
Меня, должно быть, ловко разыграли:  
Крючки носов и до ушей оскал –  
Как на венецианском карнавале!  
... Так-так, моё нормальное лицо  
Все, вероятно, приняли за маску.  
... Что делать мне – бежать, да поскорей?  
А может, вместе с ними веселиться?..  
Надеюсь я – под масками зверей  
Бывают человеческие лица.  
Все в масках, в париках – все как один,  
Кто – сказочен, а кто – литературен...  
Сосед мой слева – грустный арлекин,  
Другой – палач, а каждый третий – дурень.  
Один – себя старался обелить,  
Другой – лицо скрывает от огласки,  
А кто – уже не в силах отличить  
Своё лицо от непрременной маски [6, с. 188].  
О масках автор пишет и в стихе "Бал-маскарад":  
Сегодня в нашей комплексной бригаде  
Прошел слушок о бале-маскараде.  
Раздали маски кроликов,  
Слонов и алкоголиков,  
Назначили все это в зоосаде [6, с. 44].

Здесь сатира направлена как на общество в целом, так и на каждого отдельного человека, сжившегося со своей маской, навязанной социумом, и снять ее и стать самим невыгодно, потому что ты будешь выломлен, вычеркнут из зоопарка. И даже одно нормальное лицо все маскарадные тоже готовы принять за своего, так как внешний наряд выместил их Я, и они даже предположить не могут, что кто-то здесь не свой и через призму своей индивидуальности рассматривает их потерянные лица.

Этот же прием мы наблюдаем и в «Балладе о манекенах» [13], где автор, казалось бы, завидует манекенам: неплохая, чистая работа, спят, обедают, носят модную одежду, о них заботятся. Только они во всем этом мире не испытывают страха и тревоги за завтрашний день. Однако это жизнь без сердца и души, а не тихое благополучие. Автор словно грозит и пророчит, что все однажды станут бездушными манекенами.

...Бог создал человека  
Как пробный манекен.  
...Лишённые надежды  
Без мук родить живых,  
Рядим в свои одежды  
Бездушных кукол восковых...  
...Пусть лупят по башке нам,  
Толкают нас и бьют,  
Но куклам-манекенам  
Мы создали уют.  
Они так вежливы – взгляни!  
Их не волнует ни черта,

И жизнерадостны они,  
И нам, безумным, не чета.  
... Но, как индусы, мы живём  
Надеждою смертных и тленных,  
Что если завтра мы умрём –  
Воскреснем вновь в манекенах!  
Так что не хнычь, ребята, –  
Наш день ещё придёт!  
Храните, люди, свято  
Весь манекенский род!  
Болезни в нас обострены,  
Уже не станем мы никем...  
Грядёт надежда всей страны –  
Здоровый, крепкий манекен [13].

В поэзии В.С. Высоцкого мы находим и сатиру-метафору на советское время, потому что, как мы уже говорили, он был опальный поэт, так как не писал на заказ политических панегириков. Он уже тогда был свободным поэтом: За эти даже два стихотворения можно было получить срок. Это «Баллада о гипсе» и «Баллада о короткой шее».

В «Балладе о гипсе» [6, с. 216 - 217] материал, используемый при травмах, выступает как защита от несправедливого общественного порядка:

Вот, я давно здоров, но не намерен гипс снимать:  
Пусть руки стали чем-то вроде бивней,  
Пусть ноги истончали – мне на это наплевать, –  
Зато кажусь значительней, массивней! [6, с. 217]

Человек в гипсе, как в скорлупе, раздавлен, но силен. Он для него подобен броне для рыцаря:

Как броня –  
на груди у меня,  
На руках моих – крепкие латы,  
Так и хочется крикнуть: «Коня мне, коня!» –  
И верхом ускакать из палаты! [6, с. 217]

Человеческое «Я» готово загипсоваться от всего мира, лишь бы почувствовать себя беспомощным ребенком и ощутить человеколюбие:

Задавлены все чувства, лишь для боли нет преград,  
Ну что ж, мы часто сами чувства губим,  
Зато я, как ребенок, – весь спелёнутый до пят  
И окружённый человеколюбием! [6, с. 216]

Каждый отдельный человек сожалеет о том, что у кого-то нет сотрясения или любой другой травмы: ведь без гипса он не защищен:

Эх, жаль, что не роняли вам на череп утюгов,  
Скорблю о вас – как мало вы успели!  
Ах, это просто прелесть – сотрясение мозгов,  
Ах, это наслажденье – гипс на теле! [6, с. 216]

В «Балладе о короткой шее» [13] поэт выделяет часть тела, которой поэт балладу, раскрывая преимущества такой шеи, на которую даже нельзя надеть петлю:

Полководец с шеею короткой  
Должен быть в любые времена...  
... На короткой незаметной шее  
Голове удобнее сидеть,  
И душить значительно труднее,  
И арканом не за что задеть...  
... И любая подлая ехидна  
Сосчитает позвонки на ней.  
Дальше видно, но – недальновидно  
Жить с открытой шеей меж людей. [13]

Сатира-антитеза, высмеивающая отдельное общественное явление, используется в стихотворении «Антисемиты» [6, с. 34], где поэт выступает против общественного психоза, выражающегося в знаменитой фразе «Бей жидов, спасай Россию». Он занимает позицию человека несведущего, который не может понять, кто же такие «семиты», которых так не любят миллионы, впадают в панику и повергают его в нарастающее смятение: к кому примкнуть? Тем проще ситуация, в которой ему все растолковывает «алкаш в бакалее»:

Зачем мне считаться шпаной и бандитом -  
Не лучше ль податься мне в антисемиты:  
На их стороне хоть и нету законов,-  
Поддержка и энтузиазм миллионов.  
Решил я - и, значит, кому-то быть битым,  
Но надо ж узнать, кто такие семиты,-  
А вдруг это очень приличные люди,  
А вдруг из-за них мне чего-нибудь будет!  
Но друг и учитель - алкаш в бакалее -  
Сказал, что семиты - простые евреи.  
Да это ж такое везение, братцы,-  
Теперь я спокоен - чего мне бояться! [6, с. 34]

Сатиру- послание мы слышим в стихотворении «А мы живём в мертвящей пустоте» [13], где поэт говорит о мертвящей пустоте, лишенном разума поколении:

А мы живём в мертвящей пустоте, –  
Попробуй, надави – так брызнет гноем...  
И страх мертвящий заглушаем воем,  
И вечно первые, и люди, что в хвосте.  
И обязательное жертвоприношение,  
Отцами нашими воспетое не раз,  
Печать поставило на наше поколенье,  
Лишило разума, и памяти, и глаз [13].

В.С. Высоцкий использует в своем творчестве и сатирические образы-символы, носящие категориальный характер: Правда и Ложь («Баллада о Правде и Лжи» [12]), Беда («Беда» [6, с. 175]).

Знаменитая «Притча о Правде и Лжи» [13] В.С. Высоцкого, в которой Ложь, переодевшись в одежды Правды, ходила по свету и обманывала всех вокруг, позволяет автору стереть грани между добром и злом:

Нежная Правда в красивых одеждах ходила,  
Принарядившись для сирых, блаженных, калек,  
Грубая Ложь эту Правду к себе заманила:  
Мол оставайся-ка ты у меня на ночлег...  
И вот, к чему приводит автор читателя:  
... Часто, разлив по сту семьдесят граммов на брата,  
Даже не знаешь, куда на ночлег попадешь...  
Другой пример – более известная композиция "Слухи":  
Сколько слухов наши уши поражает!  
Сколько сплетен разъедает, словно моль!  
Ходят слухи, будто все подорожает, абсолютно,  
А особенно – поваренная соль.  
Словно мухи, тут и там, ходят слухи по домам,  
А беззубые старухи их разносят по умам. [13]

В «Беде» [6, с.175] поэт также использует сатирический образ-символ: Беда повсюду, она ищет и преследует людей, а найдя, задерживается на всю жизнь, несмотря на всю свою тяжесть. От неё не избавиться и не скрыться, она везде достигнет.

Я несла свою беду  
По весеннему по льду.  
Надломился лед, душа оборвалася.  
Камнем под воду пошла,  
А беда – хоть тяжела –  
А за острые края задержалася.

И беда с того вот дня  
Ищет по свету меня...  
...Он отправился за мной,  
А за ним беда с молвой привязался.  
Он настиг меня, догнал,  
Обнял, на руки поднял.  
Рядом с ним в седле беда ухмылялася.  
Но остаться он не мог,  
Был всего один денек,  
А беда на вечный срок задержалась [6, с. 175].

Итак, из проведенного исследования мы установили, что сатира – неотъемлемая часть творчества В.С. Высоцкого. Способы ее выражения разнообразны: она звучит в названиях стихотворений, передается через прямое, личностно окрашенное отрицание всего, что «не любит» автор, это самосатира, это сатира-аллегория, сатира-метафора, сатира-послание, сатирические образы-символы.

Наше исследование охватило лишь маленькую часть творческого наследия великого человека, поэта, певца, барда. Оно содержит перспективу дальнейшего изучения.

#### **Примечания**

1. Айвазова Э.Р. Сатира как эффект противоречия. // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. - № 6. - 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://jurnal.org/articles/2015/fill5.html>
2. Бакин В.В. Владимир Высоцкий. Жизнь после смерти. М.: «Эксмо», 2011. – 233 с.
3. Бахмач В.И. Пути смеха Высоцкого // Мир Высоцкого: Исслед. и материалы. Вып. 3. Т. 2 / Сост. А.Е. Крылов и В.Ф. Щербакова. - М.: ГКЦМ В.С. Высоцкого, 1999. - С. 233-238.
4. Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова. - Санкт-Петербург: Паритет, 2006. – 314 с.
5. Волкова Т. С. Сатирическое начало в песнях Владимира Высоцкого // Мир Высоцкого. Вып. III. - Т. 2. - С. 239–244.
6. Высоцкий, В.С. Поэзия и проза / В.С. Высоцкий. М.: Кн. палата, 1989. -448 с.
7. Высоцкий В.С. Собрание сочинений в одном томе / В.С. Высоцкий – М.: Эксмо, 2011. – 240 с.
8. Жукова Е. И. Образы техники в поэзии Маяковского и Высоцкого. [Электронный ресурс]. URL:<http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/zhukova-obrazy-tehniki-v-poezii-mayakovskogo-i-vysockogo.htm>
9. Крючков В.П. Русская поэзия XX века. Владимир Высоцкий / В.П. Крючков – Саратов: ОАО Изд-во Лицей, 2002. – 269 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/kryuchkov-russkaya-poeziya-xx/vladimir-vysockij.htm>
10. Кулагин А.В. Поэзия Высоцкого: творческая эволюция: 3-е изд., переработ. – Воронеж: Эхо, 2013. – 230 с.
11. Новиков В. И. Заскок: Эссе, пародии, размышления критика. – М.: Книжный сад, 1997. – 416 с.
12. Солдаткина А.В. Сатирический гротеск в творчестве В. Высоцкого // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. - №1. - 2016. - С. 76 – 82.
13. Шевяков Е. Г. Специфика сатиры в поэзии В. С. Высоцкого. [Электронный ресурс]. URL: <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/shevyakov-specifika-satiry-v-poezii.htm>

**Т.С. Куколева**

### **РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ДЕТСКОГО САДА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Современное гуманистически ориентированное образование определяет ребёнка как центральную фигуру образовательного процесса и подчеркивает необходимость уделять особое внимание накоплению опыта творческой деятельности как гармоничному объединению личностных новообразований, в которых ребёнок реализует свои ценностно-смысловые ориентации, формирующие его личностную культуру. Широко обсуждаются вопросы полноценного движе-

ния творческой личности в образовательном пространстве, особое место в данной дискуссии занимает аспект художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Сегодня система дошкольного образования меняет свои походы к целеполаганию в образовательном процессе. Проблема личности и её целостности актуальна в связи с гуманитаризацией образования, с утверждением необходимости формирования субъект-субъектных отношений, в противовес автоматизму «традиционных» методов образования. Сосредоточием аспектов содержания дошкольного образования во всём многообразии выступает взрослый, осуществляющий обучение, воспитание и развитие дошкольника. Для ребёнка взрослый является «матрицей культуры», её носителем, опосредующим взаимодействие ребёнка с культурным содержанием, которое следует проектировать по основаниям компетентного взрослого, социокультурного опыта и направлений развития ребёнка в период детства.

В условиях модернизации дошкольного образования и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования стало очевидно, что проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста могут быть успешно решены только при условии повышения качества научно-методического сопровождения образовательного процесса; повышения компетентности каждого педагога, мотивированного, готового и способного к осуществлению педагогической деятельности. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста рассматривается с позиций «развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы, становления эстетического отношения к окружающему миру, реализации самостоятельной творческой деятельности детей».

Искусство играет огромную роль в формировании духовно развитой личности, в совершенствовании чувств, в восприятии явлений жизни и природы сквозь призму человеческих отношений. Общение с произведениями искусства, отражающими действительность, в том числе и сферу человеческих чувств, способствует формированию эстетического сознания, благодаря которому человек соотносит свой эстетический идеал с идеалом того или иного художника (скульптора, поэта, композитора), соотносит ценностные ориентиры разных эпох и народов.

Одним из важных условий реализации системы художественно-эстетического воспитания в дошкольном учреждении является правильная организация предметно-развивающей среды. Каждая группа детского сада должна быть эстетически оформлена в определенном стиле, должны существовать театральные, игровые уголки, центры искусства. Созданная в детском саду предметно-развивающая среда способствует познавательному развитию, развитию интереса к миру искусства, навыков в изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности, творчеству.

Для успешного освоения программ по художественно-эстетическому воспитанию необходимо грамотно организовать педагогический процесс. Система педагогического взаимодействия педагогов и детей, направленная на эстетическое развитие, строится в ДОО в трех направлениях: специально организованное обучение; совместная деятельность педагогов и детей; самостоятельная деятельность детей. Взаимодействие педагогов и детей осуществляется с учетом дифференцированного подхода и включает разнообразные формы и методы работы: групповые и подгрупповые занятия, праздники, развлечения, тематические музыкальные вечера, театральные пятницы, недели творчества, дидактические игры, выставки рисунков и поделок, занятия в библиотеке, создание книг-самоделок. Знания, полученные на занятиях эстетического цикла, должны отражаться в игровой деятельности воспитанников. Они с удовольствием музицируют, показывают мини-спектакли, танцуют, пересказывают сказки, занимаются собственным сочинительством.

В детском саду может быть организована сеть дополнительных образовательных услуг: могут функционировать кружки эстетической направленности по изобразительной деятельности, музыкальной, театральной, по народным художественным ремеслам, хореографический кружок. Цель кружковой работы – обогащение духовного мира детей различными средствами; формирование эстетического отношения к окружающему миру; развитие природных данных детей. В дошкольном учреждении может существовать учебно-методический комплект: программы художественно-эстетического воспитания и методические рекомендации; перспективные планы по приоритетному направлению работы, кружковой и студийной работы, организации культурно-досуговой деятельности детей по всем группам; конспекты занятий, сценарии

досугов и праздников; дидактические музыкальные игры и по изобразительности; библиотека познавательной литературы по знакомству детей с миром искусства.

Реализация программы художественно-эстетического развития дошкольников требует от воспитателей постоянного совершенствования своего педагогического мастерства. Она может осуществляться в нескольких направлениях: повышение квалификации воспитателей в рамках дошкольного учреждения через педагогические советы, семинары-практикумы, консультации, открытые занятия, смотры-конкурсы. Каждый год один из педсоветов в ДОО может быть посвящен творческому развитию воспитанников, на методических днях опытные педагоги могут проводить консультации по организации работы в данном направлении, практиковать открытые просмотры учебной и культурно-досуговой деятельности, могут проводиться театральные пятницы, недели творчества, дни открытых дверей для родителей, организоваться выставки детского творчества.

Для осуществления полноценного развития и воспитания ребенка-дошкольника необходимо согласование усилий дошкольного учреждения и семьи, в которой он воспитывается. Несмотря на то, что ребенок проводит в детском саду большую часть времени, семья остается важнейшим социальным институтом, оказывающим решающее влияние на развитие личности дошкольника. Поэтому сотрудничество с семьей можно построить по двум направлениям: вовлечение семьи в образовательный и воспитательный процесс, организованный дошкольным учреждением. При работе в данном направлении могут использоваться различные приемы и формы: дни открытых дверей, когда родители имеют возможность не только посетить любые занятия и режимные моменты в детском саду, но и принять активное в них участие; организация выставок-конкурсов, поделки для которых изготавливаются совместно родителями и детьми, привлечение их к участию в праздниках, театральных спектаклях, к изготовлению костюмов и театральных кукол. Все это помогает сделать их своими союзниками и единомышленниками в деле воспитания детей.

И.В. Никишина отмечает, что повышение психолого-педагогической культуры родителей осуществляется через родительские собрания и конференции, консультации, семинары-практикумы. Оценка эффективности работы по художественно-эстетическому воспитанию детей осуществляется с помощью педагогической диагностики, проводимой по всем разделам. Работа всего коллектива, акцент на эстетическом воспитании в течение четырех лет пребывания детей в стенах детского сада, дает свои результаты. К концу дошкольного возраста дети любят и понимают искусство. Большинство детей продолжают занятия в эстетических классах школ города, посещают кружки, музыкальную школу и школу искусств. Готовность к школе выступает своеобразным итогом и качественным показателем достижений развития ребенка в дошкольные годы в условиях воспитания и обучения в детском саду. Искусство: литература, скульптура, музыка, народное творчество, живопись, является незаменимым средством формирования духовного мира детей. Оно пробуждает у детей дошкольного возраста эмоционально-творческое начало. Оно также тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений [5, с. 5].

Для успешного освоения программ по художественно-эстетическому развитию необходимо грамотно организовать педагогический процесс. Реализация программы художественно-эстетического развития дошкольников требует от воспитателей постоянного совершенствования своего педагогического мастерства, которое осуществляется в нескольких направлениях:

- 1) повышение квалификации воспитателей в рамках дошкольного образовательного учреждения через педагогические советы, семинары-практикумы, консультации, открытые занятия, смотры-конкурсы;
- 2) ежегодное проведение в ДОО городских методических объединений для воспитателей по художественно-эстетическому развитию детей, представление своего опыта на городских семинарах и областных научно-практических конференциях;
- 3) повышение квалификации на курсах в институте повышения квалификации работников образования и культуры.

По мнению Ветлугиной Н.А., музыкальное воспитание в детском саду осуществляется музыкальным руководителем. Общее руководство всей работой по музыкально-эстетическому воспитанию детей является одной из важных функций заведующего детским садом и старшего воспитателя. Заведующий совместно со старшим воспитателем обеспечивает руководство планированием всего процесса музыкального воспитания. Они систематически контролируют выполнение требований «Программы воспитания и обучения в детском саду». Заведующий и старший

воспитатель создают необходимые условия для успешного осуществления работы по музыкально-эстетическому воспитанию, оснащая педагогический процесс необходимым оборудованием, техническими средствами, пособиями, методической и научно-педагогической литературой [1].

Общее и музыкально-эстетическое развитие дошкольников в детском саду осуществляют музыкальный руководитель и воспитатель. За общую постановку музыкального воспитания в детском саду отвечает музыкальный руководитель. Он проводит занятия в каждой возрастной группе, отбирает музыкальный материал, разрабатывает и планирует усвоение программных навыков, своевременно готовит наглядный материал, пособия, намечает и проводит (если это необходимо) индивидуальные занятия с подгруппами или отдельными детьми. Музыкальный руководитель отвечает за составление сценариев праздников, программ развлечений, их подготовку и проведение. Посредством консультаций и групповых занятий руководит работой воспитателей в области музыкального развития детей. Проводит работу с родителями, вовлекая их в общий процесс музыкального воспитания ребенка. В индивидуальной беседе, на консультации, собрании музыкальный руководитель дает советы: какие радио- и телепередачи можно слушать с детьми, какой песенный репертуар использовать в семье и т. д.

Воспитатели, выполняя свои функции и обязанности, активно участвуют в процессе обучения детей. Например, в младших группах воспитатель поет вместе с детьми (не заглушая детского пения). В средней и старшей группах помогает разучиванию песен и вместе с музыкальным руководителем оценивает исполнение уже выученного произведения. При обучении детей музыкально-ритмическим движениям в младших группах воспитатель участвует во всех видах движений, тем самым активизируя малышей. Воспитатель стимулирует творчество детей: подсказывает тему, распределяет роли, намечает в общих чертах развитие сюжета, направляет самостоятельную музыкальную деятельность детей, включает музыку в игры, прогулки, трудовой процесс, используя выученный с музыкальным руководителем материал. Воспитатель участвует в отборе музыкального материала, используя его на занятиях гимнастикой, изобразительной деятельностью, по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром.

#### **Примечания**

1. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. - М., 2003.
2. Дубогрызова Г.Н. Взаимодействие детского сада и семьи в художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста // *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. Научный журнал № 5. – Армавир, 2016 г.
3. Комарова Т.С. Программа эстетического воспитания дошкольников. М.; Педагогическое общество России, 2005.
4. Куревина О. А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. – М., Линка-Пресс, 2003.
5. Никишина И.В. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях. – Волгоград. 2007. – 156 с.
6. Терре С.И. Методическая работа - как средство повышения эффективности и качества образовательного процесса / С.И. Терре. - Иркутск: Дрофа, 2010
7. Чумичева Р.М. Ребенок в мире культуры. – Р –н/Д. 2001.

***Е.Ю. Лавлинская***

### **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*МБДОУ детский сад комбинированного вида №3 «Колокольчик»,  
Мостовский район Краснодарского края  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Дошкольный возраст является ответственным периодом в воспитании, развитии и становлении личности ребенка. В это время на его развитие существенное влияние оказывает общение со сверстниками, который может иметь довольно сложный характер. Знание возрастных и инди-



видуальных особенностей складывающихся отношений между детьми и возможных трудностей, которые у них возникают при этом, может оказать серьезную помощь взрослым при организации образовательной работы с дошкольниками.

Проблема общения является одной из глобальных психолого-педагогических проблем, так как оно является основным условием развития ребенка, важным фактором формирования личности. Влияние общения на развитие личности ребенка активно изучается в возрастной психологии. Исследования М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, С.Г. Якобсон показывают, что характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного эмоционального контакта в процессе совместной деятельности, то общения чисто речевого [2; 4; 5].

Результативность общения ребенка как со взрослыми, так и с детьми напрямую зависит от уровня коммуникативных умений. В исследованиях М.И. Лисиной и А.Г. Рузской общение ребенка со взрослым и сверстником рассматривается как разновидность коммуникативной деятельности, предметом которой является партнер по общению. Коммуникативная деятельность со сверстниками возникает в период раннего детства и имеет форму эмоционально-практического общения. В процессе становления личности ребенка важное значение имеет воспитание содержательного и позитивного отношения ребенка к окружающему миру, к другим людям, в том числе к самому себе и сверстникам [4; 5].

Все ученые единодушны во мнении, что детей необходимо учить общению, формируя коммуникативные умения, под которыми понимают способность эффективно взаимодействовать в процессе общения или выполнения совместной деятельности, управлять своим поведением; использовать наиболее рациональные и эффективные способы действий в решении коммуникативных задач [2; 3].

На основании своих исследований Л.С. Буре доказала необходимость соблюдения важного условия становления коммуникативных умений – формирование гуманистической направленности поведения дошкольников, проявляющейся в доброжелательности, стремлении прийти на помощь, оказать поддержку сверстнику, проявить сочувствие, выразить радость от успеха сверстника, а также желании чем-то порадовать его. Решение этой задачи возможно только при условии постоянного внимания воспитателя детского сада к возникающим у детей в повседневной жизни ситуациям.

Е.О. Смирнова отмечает актуальность проблемы обучения детей коммуникативным навыкам в настоящее время, когда они подвержены сильным психическим нагрузкам, т. к. число контактов современного ребенка с миром взрослых и сверстников увеличилось. Ребенка необходимо учить правильно вести себя, овладеть основами культуры речи, что позволит ему создавать доброжелательную, спокойную атмосферу общения с людьми и сверстниками и уменьшит возможность возникновения конфликтов. От того, как будут складываться взаимоотношения ребенка с группой, во многом зависит его эмоциональное благополучие, формирование положительной, позитивной самооценки, становление и закрепление личностного стиля общения и то, как ребенок будет относиться к окружающему его миру [6].

Важным условием формирования коммуникативных умений является организация совместной, содержательной деятельности детей, в которой они будут постигать особенности взаимоотношений, ценностные ориентации и правила культурного поведения. Между детьми дошкольного возраста обнаруживается достаточно широкий диапазон взаимоотношений, на фоне которых могут возникать разнообразные трудности.

Практика педагогической работы в детском саду показывает, что отношения детей в группе детского сада не всегда складываются благополучно. Наряду с положительными контактами возникают и осложнения, которые иногда приводят к «изоляции» ребенка из коллектива. Конфликтные взаимоотношения со сверстниками препятствуют нормальному общению с ними и полноценному формированию личности ребенка, так как нарушения общения сопровождаются отрицательным эмоциональным самочувствием. Такая ситуация как правило приводит к возникновению неуверенности в себе, недоверчивости ребенка к людям, а также проявлению агрессивности в поведении.

В этой связи возникает необходимость разработки конкретных мер, с помощью которых можно было бы предупреждать или преодолевать конфликтные ситуации, порождающие нарушение правильных взаимоотношений между детьми группы. Преодоление возникающих между детьми трудностей невозможно без знания их причин и природы, т.е. без теоретического осмысления обсуждаемой проблемы. Исследование причин возникновения этих трудностей расширяет пред-

ставление о сущности процесса общения вообще, помогает изучить в динамике формирование отдельных сторон личности ребенка. Поэтому так важно выявить детей, имеющих неблагоприятные положения в структуре групповых взаимоотношений и помочь им повысить свой личностный статус в группе сверстников, так как чем шире и богаче содержание общения, тем богаче и личность.

Важным условием формирования коммуникативных умений у дошкольников является грамотный выбор педагогом методов и приемов взаимодействия с детьми. Формированию коммуникативных умений в проявлении детьми отзывчивости способствует разыгрывание инсценировок с помощью кукольного театра, отражая в сюжетах знакомые детям жизненные ситуации (обида, неуспех в деятельности). Для закрепления умения проявить отзывчивость рекомендуется использовать картинки с набором сюжетов, хорошо знакомых по собственному опыту [1; 2; 3].

В процессе повседневного общения у детей необходимо закреплять умение находить выход из возникающих в жизни трудных ситуаций. Решению этой задачи могут содействовать такие методы, как опосредованное или прямое напоминание, косвенный или явный совет, просьба, намек. При решении жизненной ситуации у ребенка возникает ощущение, что он проявил самостоятельность и нашел способы ее разрешения. Однако, не всегда поступки детей в ответ на обращение сверстника соответствуют положительному отношению к нему: сверстник может грубо ответить, оттолкнуть, накричать. Иногда дети хотят общаться с определенными детьми из группы, как правило, лидерами, используют все средства, чтобы привлечь к себе интерес: от «подкупа» (игрушки, сладости) до внешней агрессии (разрушение постройки). Если ребенок, к которому такие дети испытывают симпатию, соглашается играть с ними, то они с удовольствием принимают на себя любые роли, не претендуя на ведущие, а «охлаждение» со стороны понравившегося сверстника вызывает недоумение, разочарование, что может вызвать ситуацию эмоционального неблагополучия, породить агрессивность и недоброжелательность к другим детям. Воспитателю необходимо помочь таким детям в установлении контактов со сверстниками, к которым есть симпатия, помочь приобрести навыки в значимом для него общении со сверстниками.

Наблюдения показывают, что в группах детского сада есть дети, которые сначала доброжелательно относятся к сверстникам, охотно общаются с ними, но не способны установить продолжительный контакт из-за отсутствия коммуникативных навыков. В результате такие дети начинают с осторожностью относиться к общению с окружающими. Если вовремя не помочь им, то в них могут развиться черты (робость, застенчивость, нерешительность), мешающие полноценному общению. Они не заметны на фоне других детей, но порой за этой незаметностью скрывается неудовлетворенная потребность в общении, что может привести к эмоциональному неблагополучию. Задача воспитателя детского сада – помочь таким детям наладить контакт со сверстниками, вовлекая их в совместную деятельность, при которой необходимы согласованные действия, учет мнений и интересов всех. С такими детьми предпочтительна деловая форма общения, позволяющая им стать интересными партнерами для детей в совместной деятельности. По мнению А.В. Лисиной, необходимо обращать внимание других детей на их предложения, высказанные робко и неуверенно, порой даже предвосхищая их замысел, но пользоваться осторожно, не захваливая, не имея под собой реальных оснований [5].

Решение этой задачи возможно только при условии предельного внимания педагога к возникающим у детей в повседневной жизни ситуациям эмоционального дискомфорта, показа и выражения своего отношения к их состоянию. Необходимо использовать в комплексе такие методы и средства:

- рассматривание картин, отражающие знакомые для ребенка жизненные ситуации, демонстрирующие поведение ребенка (тревогу, волнение, огорчение) и реакцию окружающих сверстников на эти состояния;
- чтение художественных произведений, в которых описывается какая-либо типичная ситуация, содержащая в себе моральный смысл с обсуждением описанных поступков;
- игры-упражнения, в которых детям предлагают решение ситуаций, содержащих в себе моральный смысл;
- положительная оценка реальных проявлений детей, отражающих сформированность у них гуманистической направленности поведения, пояснения детям смысла поступка, совершенного их сверстником.

Общение педагога с детьми занимает ведущее место в развитии коммуникативных умений детей, правильного поведения в коллективе. Педагог упражняет детей поступать в соответствии с определенной моральной нормой: пожалеть, поделиться с товарищем, оказать помощь, обратиться

внимание на состояние сверстника. Это общение приводит к образованию феномена «детское соучастие», рассматриваемое как первая ступень в развитии симпатии. Общение педагога с детьми, происходящее в форме наиболее эффективной, возникшей ситуации, является условием и средством формирования положительного отношения как между взрослым и ребенком, так и между сверстниками. При благоприятных условиях, созданных в группе педагогом, процесс общения будет способствовать тому, что социальные нормы станут внутренним состоянием личности ребенка, содержанием побудительных мотивов его поведения. Использование эффективных методов, приемов и средств, способствующих обучению дошкольников умению общаться, позволяет осознать ребенку свои возможности и реализовать свои интересы в общении со сверстниками, сформировать представление о себе, как о значимом субъекте для детского сообщества, которое он обогащает своими интересами, знаниями и ощущать поддержку окружающих.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков у старших дошкольников предусматривает специально организованную работу, основанную на знании возрастных и индивидуальных особенностей общения детей и грамотном выборе педагогических методов и средств.

#### *Примечания*

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. ФГОС/ Р.С.Буре. – М.: Мозаика-Синтез, 2014.- 63с.
2. Волков Б. С, Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд. -СПб.: Питер, 2008.- 272 с.
3. Дошкольная педагогика: учебник для бакалавров / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – М.: Издательство Юрайт, 2013.- 510 с.
4. Развитие общения дошкольников со сверстниками/ Под ред. Рузской А.Г. - М.: Педагогика, 1989.-216 с.
5. Развитие общения у дошкольников / под ред. Запорожца А.В. и Лисиной М.И. – М., 1974.
6. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. Учебное пособие. - М.: «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2012 - 220 с.

***А.Г. Лисицкая, А.Н. Короткова***

### **РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

На современном этапе развития общества, характерной особенностью которого является высокий уровень информатизации, отмечается падение читательской активности детей. Увеличилось число ребят, которые читают только в рамках школьной программы, замедлился процесс вхождения ребенка-дошкольника в книжную культуру, по мере взросления интерес к чтению у школьников ослабевает. А ведь литературное чтение играет огромную роль в формировании и нравственном воспитании личности, способствует развитию смыслового восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения ребенка. Чтение – это неисчерпаемый источник обогащения знаниями, универсальный способ развития речевых способностей ребёнка, его творческих сил, мощное средство развития эстетических чувств. Оно вводит в память ученика литературный язык, развивает у ребёнка дар слова, помогает познать мир и самого себя.

Формирование читательских интересов – это очень важная научно-педагогическая проблема. Ее актуальность обусловлена исключительной, неуклонно возрастающей ролью речи в жизни человека, которая служит универсальным средством общения, мощным каналом интеллектуального, в широком смысле, духовного становления личности, необходимым условием социальной активности каждого человека.

Различным аспектам изучения читательских интересов посвятили многие труды известные педагоги, психологи и методисты: Ш.А. Амонашвили, Л.И. Беленькая, Л.С. Выготский, М. Горький, Н.А. Добролюбов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Л.А. Николаева, О.И. Никифорова, Т.Д. Полозова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, Д.Б. Эльконин и др.

Особо необходимо отметить работу в этом направлении О.В. Джежелей, М.Г. Качурина, Г.Н. Кудиной, М.Р. Львова, З.Н. Новлянской, П.И. Пидкасистого, Т.Г. Рамзаевой, Н.Н. Светловской и О.В. Сосновской.

Спад интереса к чтению у учащихся начальных классов проявляется в нежелании читать книги во внеурочное время, в равнодушии, а порой и в отрицательном отношении к урокам литературы.

Среди причин падения интереса к чтению можно назвать: засилье информационного поля школьников различными видами современных технологий, направленность процесса изучения художественного произведения на его познавательную-дидактическую функцию, недостаточное внимание к читательским вкусам и интересам учащихся, слабый учет возрастных особенностей и жизненного опыта младших школьников. Часто самого учителя больше интересует степень овладения программным материалом, а не глубоко продуманная работа по развитию у детей интереса к знаниям, познавательной потребности.

Все вышесказанное подчеркивает необходимость систематической и целенаправленной работы над формированием читательского интереса у младших школьников.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования представлен «портрет выпускника начальной школы». Он складывается из личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Определяя метапредметные результаты освоения основной образовательной программы НОО, ФГОС НОО называет такое умение, как «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [1].

В связи с актуальностью обозначенной проблемы, мы предположили, что систематическое и целенаправленное применение компьютерных технологий на уроках литературного чтения повысит уровень читательского интереса у младших школьников.

Рассматривая теоретические основы проблемы научного исследования, мы выяснили, что читательские интересы – это избирательно-положительное отношение читателя к чтению книги, произведения печати, приобретающие для него значимость и эмоциональную привлекательность в меру соответствия его духовным потребностям и особенностям читательской психологии. Один из путей решения проблемы формирования читательского интереса у младших школьников мы видим в использовании ИКТ на уроках литературного чтения. Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность технологий, которые обеспечивают фиксацию информации, ее обработку и информационные обмены (передачу, распространение, раскрытие). К ИКТ относят компьютеры, программное обеспечение и средства электронной связи.

Целенаправленное и системное применение ИКТ даёт возможность учащемуся раскрыть свои способности, возбуждает интерес к литературному чтению, стимулирует и развивает потребность в анализе и самовыражении, позволяет окунуться в мир словесного искусства, используя привычные средства необычным способом; способствует повышению мотивации обучения учащихся, экономии учебного времени; лучшему представлению учебного материала, развитию литературных способностей младших школьников.

Для того чтобы проверить эффективность применения информационно-коммуникационных технологий на уроках литературного чтения, была организована опытно-экспериментальная работа.

Экспериментальная работа проходила в три этапа.

Для определения уровня ИКТ-компетентности педагогов на этапе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование. Уровень ИКТ-компетентности определялся исходя из количества набранных баллов.

Анализ результатов анкетирования показал, что даже половина учителей, принявших участие в анкетировании, не имеет достаточного уровня ИКТ-компетентности, не говоря уже об оптимальном уровне.

После проведения анкетирования и анализа полученных работ, нами был также проведен опрос педагогов. Учителям предлагалось ответить на следующий вопрос: «Применяете ли вы на уроках литературного чтения информационно-коммуникационные технологии?» Результат опроса педагогов показал: учителя, имеющие оптимальный и достаточный уровень ИКТ – компетентности применяют средства информационно-компьютерных технологий на уроках литературного чтения, но редко. Не смотря на это, учителя считают, что существует непосредственная связь между успешностью педагогической деятельности и уровнем ИКТ-компетентности педагога, по-

этому есть потребность в непрерывном развитии информационной культуры. А вот педагоги, которые имеют допустимый и слабый уровень ИКТ-компетентности, вообще, не применяют компьютерные технологии на уроках литературного чтения. Они говорят, что если высокое качество обучения можно достичь традиционными формами обучения, то нет необходимости в решении педагогических задач с привлечением ИКТ.

Следующим этапом констатирующего эксперимента было проведение анкетирования среди учащихся 2 класса, цель которого выявление уровня читательского интереса.

Из приведенных ответов учеников и таблицы видно, что только 13% учащихся имеют высокий уровень читательского интереса. Эти дети любят читать книги, самостоятельно выбирают их, обращая внимание на автора, название, иллюстрации. Ребята читают с желанием, делятся впечатлениями о прочитанном, самостоятельно посещают библиотеку. Все это свидетельствует о том, что школьники имеют широкие читательские интересы и достаточно глубокие познания по интересам.

50 % учеников 2 класса имеют средний уровень сформированности читательского интереса. Учащиеся читают те книги, которые советуют родители или рекомендует учитель. Они самостоятельно берут журналы, газеты; рассматривают иллюстрации; читают выборочно рассказы, стихи.

Низкий уровень сформированности читательского интереса имеют 37 % учащихся данного класса. У этих ребят нет интереса к чтению книг, они не могут самостоятельно их выбирать. При выборе книг, работая с журналами, газетами, обращают внимание на объем, рассматривают только рисунки. Младшие школьники с низким уровнем нуждаются в постоянном контроле.

Подводя итоги анкетирования учащихся 2 класса, хочется отметить, что заинтересованности в чтении дети не имеют. Уровень развития познавательного интереса учеников этого класса невысокий. Очевидно также, что учащиеся данного класса имеют узкий круг чтения.

На следующем этапе нашей опытно-экспериментальной работы был проведен формирующий эксперимент, который заключался, во-первых, в том, чтобы учителя повысили свой уровень ИКТ-компетентности; во-вторых, в систематическом применении на уроках литературного чтения ИКТ.

Педагогам мы посоветовали использовать следующие формы для повышения ИКТ-компетентности: мастер-классы; педагогические мастерские и наставничество; обучающие семинары; тематические семинары.

На уроках литературного чтения во 2 классе регулярно применялся материал с использованием ИКТ. На каждом этапе урока использовались определенные виды компьютерных технологий, которые несут в себе большой эмоциональный заряд и помогают развивать интерес к чтению.

На заключительном этапе определился конечный результат опытно-экспериментальной работы.

Исходя из данных опытно-экспериментальной работы, мы видим, что ИКТ-компетентность учителей изменилась в лучшую сторону. Результаты опроса педагогов с целью выяснения применяют ли они ИКТ на уроках литературного чтения, показали, что все учителя начальных классов, принимавшие участие в эксперименте, используют компьютерные технологии на уроках. К тому же, они подтверждают, что информационно-коммуникационные технологии позволяют не только формировать читательский интерес у младших школьников, но еще и облегчают труд учителя, позволяют легко заинтересовать детей, обеспечить более наглядное, совершенно новое восприятие материала.

Среди учащихся 2 класса было проведено повторное анкетирование с целью выявления изменений, которые произошли в развитии читательского интереса. Анализ полученных результатов показал, что 31 % учащихся 2 класса имеют высокий уровень познавательного интереса (до формирующего эксперимента только 13 %). Количество учеников с низким уровнем уменьшилось с 37 % до 6 %.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы, мы можем сделать вывод, что систематическое и целенаправленное применение ИКТ на уроках литературного чтения способствует формированию познавательного интереса младших школьников.

#### *Примечания*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Электронный ресурс: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ В ДОО НА ПАТРИОТИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ КАК СРЕДСТВО ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Патриотизм является  
не только важной  
задачей воспитания,  
но и могучим  
педагогическим средством.  
К.Д. Ушинский

Задачи и проблемы развития речи детей дошкольного возраста были актуальны во все времена. Поэтому развитию речи детей всегда уделялось должное внимание. Значение речи в формировании личности ребёнка являются первостепенными, поэтому задачи по её становлению занимают главное место в воспитании.

В дошкольном возрасте дети должны овладеть таким словарным запасом, который позволил бы им легко вести диалог со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, читать и понимать литературу, различные телевизионные и радиопередачи. Поэтому дошкольная педагогика рассматривает развитие словарного запаса у детей как одну из важных задач развития речи.

На протяжении многих веков в каждом человеке воспитывался патриотизм. С раннего возраста формируются первые представления о том, что нас окружает и происходит в современном мире. Это происходит через ознакомление с традициями социокультурной среды – местными историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями региона.

В связи с этим главной задачей педагогов и родителей является пробуждение в ребёнке любви к родине, формирование у детей таких черт характера, которые в дальнейшем помогут стать человеком и гражданином общества. Взрослые должны привить ребёнку любовь и уважение к родному дому, детскому саду, родной улице, городу, способствовать возникновению чувства гордости за достижения родной страны, любви и уважения к армии, гордости за мужество воинов; развивать интерес к доступным ребёнку явлениям общественной жизни.

Любовь ребёнка к Родине характеризуется яркой эмоциональной окраской. По словам Д.С. Лихачева «любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству».

А Дмитрий Ушинский считал, что система воспитания порождается историей народа, его материальной и духовной культурой. Благодатный педагогический материал веками накапливался в устном народном творчестве, в народно-прикладном искусстве и различных народных промыслах, в фольклорных произведениях, которые так близки и понятны детям дошкольного возраста. Из этого следует, что необходимо прививать детям любовь к УНТ и к ДПИ.

Детство – самый важный период в жизни человека. Это время, когда ребёнок, как цветок, растёт, развивается. Дети очень чутко реагируют на каждое слово, сказанное взрослыми. Поэтому задача взрослых привить детям любовь к прекрасному, научить их различным умениям и навыкам игры в коллективе, развить в них доброту, чувство товарищества и благородства, любовь к Родине и родным истокам. Поэтому именно дошкольный возраст является наиболее важным для формирования патриотизма у подрастающего поколения.

Приобщая детей к народной культуре, мы формируем у них патриотические чувства. Об этом говорил неоднократно Д.С. Лихачев, который утверждал, что «мы не должны забывать о своем культурном прошлом, о наших памятниках, литературе, языке, живописи: Национальные отличия сохраняются и в XXI веке, если мы будем озабочены воспитанием душ, а не только передачей знаний». Именно поэтому родная культура должна стать неотъемлемой составляющей ребёнка.

В УНТ сохранились особенные черты русского национального характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбию, верности. Знакомя детей с поговорками, загадками, пословицами, сказками, мы приобщаем их к общечеловеческим нравственно-эстетическим ценностям. Так, например, начинают празднования с Рождества и старого Нового года. Дети разучивают колядки, потом ходят в гости группами, поют, получая сладости в вознаграждение. Праздник «Масленица» очень любим воспитанниками детского сада. В ходе его проведения дети узнают о культурных обычаях народа: было принято встречать весну песнями, радостью, играми, потому что сама весна приносит тепло, пробуждение жизни. Весна – это солнышко, поэтому на «Масленицу» пекут блины, которые круглые и желтые, как солнышко. У праздника «Пасха» тоже имеются свои символы. Проводятся занятия по росписи пасхальных яиц. Здесь существует масса техник и методик, которые дают ребенку возможность развивать свои художественные способности.

Знакомясь с произведениями народного творчества, дети лучше понимают мудрость народную. В результате у детей появляется интерес, любовь и уважение к своему народу.

При правильном воспитании детей в дошкольном возрасте интенсивно развиваются ценностное восприятие окружающего мира, наглядно-образное мышление, творческое воображение, непосредственное эмоциональное отношение к окружающим людям.

Фольклорные занятия на патриотическую тематику помогают расширить словарный запас дошкольников. Формы этих занятий разнообразны и различны по степени близости к народным традициям. Педагог в своей деятельности должен иметь большой запас примеров УНТ (песенок, считалок, загадок, поговорок, пословиц, скороговорок) и умело включать их в занятия детей.

Использование малых форм фольклора решает задачи познавательного, нравственного, физического развития детей. Особенно велико его влияние на развитие выразительности детской речи, умение правильно, точно, образно выражать свои мысли, делиться впечатлениями от увиденного, услышанного и прочитанного.

Развитие речи у детей идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. Поэтому актуальность использования малых фольклорных жанров определяется неоспоримой и имеют важнейшее значение для подготовки детей к школе.

Следовательно, главной задачей детского сада является закладывание основ духовно-нравственной личности с активной жизненной позицией и с творческим потенциалом, способной к самосовершенствованию, к гармоничному взаимодействию с другими людьми, становлению устойчивой связи поколений. Считается, что раскрытие личности в ребенке полностью возможно через включение его в историю собственного народа. И это не просто знание о культуре, следование традициям и обычаям.

Русская культурная традиция естественно вобрала в себя нравственно-этические и эстетические ценности христианства. Воспитывая детей, необходимо знакомить их с нашей культурой. Необходимо рассказывать о героизме русских воинов разных времен и поколений. Это и Александр Невский, Дмитрий Донской, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, Петр I и т. д. Все они являются высоким нравственным примером для наших детей.

Рассказывая о героизме наших предков, необходимо тщательно отбирать для литературные произведения. Это русские народные сказки, известные произведения классиков, а также жития святых, адаптированные к дошкольному возрасту.

Одной из главных задач воспитателя является раскрытие духовного и нравственного потенциала изучаемых произведений классической литературы в доступной форме. Изучая данные произведения, ребенок увеличивает свой словарный запас.

Известно, что игровая деятельность имеет большое воспитательное и образовательное значение для дошкольников. При этом имеется в виду не только игры в прямом смысле слова, но и все виды деятельности, которые в народной традиции имеют характер игры (обряды, праздники, и др.). Особенность русских народных игр в том, что они, имея нравственную основу, учат ребенка тому, что ценно не любое личное достижение, а такое, которое не противоречит жизни детей. Примером этому может послужить праздник, который является именно такой большой и содержательной игрой. Поэтому, проживая с детьми, патриотические праздники мы воздействуем на эмоциональную сферу детей и оставляем в их памяти глубокий след.

Это помогает детям также лучше ориентироваться во временных понятиях. Цикличность патриотических праздников позволяет детям усваивать данный материал с раннего возраста до школы, постепенно усложняя его.

Одними из самых главных патриотических праздников в России являются День Защитника Отечества и День Победы. Существует определенная традиция проведения этих праздников. В течение месяца идет подготовка к празднику, но это не мешает всему педагогическому процессу, а наоборот, придает ему особый смысл.

На музыкальных занятиях дети разучивают различные патриотические песни. Это именно тот вид музыкальной деятельности, в котором работа над речью происходит наиболее эффективно. В пении дети проявляют активность, желание петь, испытывают удовольствие от коллективного хорового пения.

Общеизвестно, что пение развивает речевой аппарат детей, их дыхание, голос, формирует чувство ритма и темпа речи, улучшает дикцию, координирует слух и голос. Также пение помогает исправлять различные недостатки речи: невнятное произношение, проглатывание окончания слов, а пение на слоги способствует автоматизации звука, закреплению правильного произношения.

Основное средство овладения языком и развитие речевой активности – это повтор. А пение как раз и мотивирует детей повторять слова и фразы в наиболее приятной форме: песенных куплетов и припевов. Детям приносит это удовольствие, в результате они не осознают, что через повторение заучивают слова. Вот почему большинство текстов детских песен состоит из повторяющихся односложных слов. Таким образом, пение по своей сути исключает формальный и механический многократный повтор.

Еще одно преимущество песен – это рифм. Умение чувствовать рифму – важный навык для детей, особенно для тех, кто имеет речевые проблемы. Неосознанно для детей происходит удивительная образовательная деятельность – изучение основ поэзии.

Занятия по ИЗО также имеют важное значение в развитии речи детей дошкольного возраста. Ребята на занятиях готовят поздравительные открытки, тем самым развивая мелкую моторику рук и координацию движения пальцев. Если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится также в пределах нормы.

Важно отметить, что дети должны общаться не только со своими ровесниками, но и с ребятами разных возрастов. При этом дети младшего возраста с огромным вниманием наблюдают за действиями старших детей, а потом и сами включаются в общий праздник. Ребенок любого возраста и уровня развития находит необходимую ему возможность самовыражения. Это способствует развитию коммуникабельности и развитию речи.

#### *Примечания*

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. - М.: ЦГЛ, 2005. - 256 с.
2. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. Под ред. А.М. Виноградовой. - М.: 1999. - 215с.
3. Новицкая, М. Ю. Патриотическое воспитание в детском саду. М. Ю. Новицкая. - М. : ВЛАДОС, 2003. - 214 с.

***А.А. Маньшин***

### **ФАКТОРЫ, РАЗРУШАЮЩИЕ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Брак и семья – это социальные институты, к которым относятся каждый человек, живущий на земле. Все в нашем обществе тем или иным образом связано с этими институтами. Учёный из Белоруссии Е.М. Бабосов дал следующее определение браку: «Брак – это определенное правовое отношение, порождающее права и обязанности, вступивших в брачный союз мужчины и женщины по отношению друг к другу и к детям». Г.Ф. Шершеневичем в начале XX в. написал: «брак – это союз мужчины и женщины с целью сожителства, основанный на взаимном соглашении и заключенный в установленной форме».



В нашей стране в последнее время проблема распада семейно-брачных отношений стала достаточно актуальной, поскольку Россия занимает второе место в мире по уровню разводимости, существенно опережая другие страны.

На рост распада брачно-семейных отношений влияют следующие факторы:

- дифференциация экономической функции семьи. Женщина зарабатывает больше мужчины и становится более независимой;
- уменьшение влияния родителей на выбор супруга(и). Из-за чего заключаются «ранние» браки, которые в скором времени распадаются;
- освобождение от классовых, религиозных и национальных предрассудков;
- отсутствие негативных стереотипов у разведенных;
- изменение темпов жизни в городах;
- увеличение продолжительности жизни.

Причинами распада брачно-семейных отношений могут быть не только вышеперечисленные факторы, а также многие другие, как прямые, так и косвенные (казалось бы, не имеющие к распаду семьи отношения) проблемы. Исследователи семейных отношений выделили следующие факторы, приводящие брак к распаду:

1. Перегрузки и физическое истощение. Это касается в основном молодых людей, которые только начали учиться. Нельзя ходить в институт, а после него работать, причём всю рабочую неделю и параллельно воспитывать ребёнка дома. Проблема в том, что супруги видят друг друга, когда сил уже ни на что не остается. Ситуация обостряется, когда муж полностью отдаётся работе, а жена сидит дома и воспитывает ребёнка в одиночку. Это приводит к депрессии у женщины.

2. Экономические проблемы. Бывает такое, что супруги наберут кредитов, возьмут ипотеку, а когда придёт время платить по счетам, начинаются ссоры и конфликты в семье из-за нехватки денежных средств.

3. Эгоистичность. Все люди делятся на два типа: берущие и дающие. Брак между двумя дающими будет, скорее всего, счастливым. В браке между дающим и берущим, несомненно, будут возникать конфликты. Но брак между двумя берущими будет мало того, что не счастливым, но он может перетечь в самую настоящую войну! Из этого можно сделать вывод, что брак и эгоизм – вещи несовместимые.

4. Вмешательство родителей. Ранее в этой статье упоминалось, что малое влияние родителей на выбор супруга для ребёнка приводит к «ранним» бракам. Но и чрезмерное вмешательство родителей приводит к подрыву брачно-семейных отношений.

5. Нереальные ожидания. Это очень распространённая проблема в современных реалиях. Люди представляют, что их жизнь поменяется к лучшему после того, как они выйдут замуж или поженятся, но столкнувшись с реальностью, понимают, что тут далеко не всё так радужно как они себе представляли.

6. Вредные привычки. Сюда относятся такие категории зависимости как зависимость от наркотиков, алкоголя или азартных игр.

Иногда супруги пытаются сохранить брак, связав его большой численностью детей («от троих не уйдет!»). Однако упрямые факты говорят, что стабилизировать брак количеством детей не удастся: бездетных партнеров оставляют так же, как и многодетных.

В конце, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что существует большое количество различных факторов влияющих на распад брачно-семейных отношений, от этого никуда не деться, но нужно помнить, что с каждым из них можно справиться, если будет желание сохранить действующие отношения!

#### **Примечания**

1. Бабосов, Е. М. Прикладная социология. Минск : Тетра Системс, 2001.
2. Бузова, С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии / Белорус. гос. ун-т. Минск : Право и экономика, 2010.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999.
4. Шершеневич, Г. Ф. Учебник русского гражданского права. М.: Статус, 2005.

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К МУЗЫКЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Мир, в котором развивается современный ребенок, предъявляет качественно новые требования к дошкольному образованию. Современную жизнь уже сложно представить без использования информационных технологий, таких, как аудиоресурсы, мультимедийные презентации, электронные учебные пособия, цифровые образовательные ресурсы, обучающие компьютерные программы, интернет-справочники, интерактивная доска. Практическое использование обучающих компьютерных программ обусловлено потребностью в повышении качества обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет актуальность овладения педагогами компетенциями, необходимыми для творческого развития детей в различных образовательных областях, в том числе и музыкальном воспитании. Данные компетенции предполагают владение информационными технологиями и способностью их использования в воспитательно-образовательном процессе.

Особое, уникальное место в воспитании детей дошкольного возраста занимает музыка. Это объясняется спецификой этого вида искусства, и психологическими особенностями дошкольников. Музыку называют «зеркалом души человеческой», «эмоциональным познанием», «моделью человеческих эмоций» [Б.М. Теплов, В.В. Медушевский]; она отражает отношение человека ко всему миру, ко всему, что происходит вокруг и в самом человеке. Начальное музыкальное воспитание призвано сыграть в жизни человека очень важную роль.

Музыкальное воспитание рассматривается в музыкальной педагогике как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности. В современном обществе музыкальное воспитание рассматривается не как сфера, доступная лишь избранным особо одарённым детям, но как составная часть общего развития всего подрастающего поколения. Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский называл музыку могучим средством эстетического воспитания. Он писал: «Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания» [4, с. 12].

Музыкальное обучение в понимании общества перестало выполнять лишь узко специальную роль: обучение игре на музыкальных инструментах и получение музыкальных знаний. Его основная и важнейшая цель – развитие личности и мышления через занятия музыкой, воспитание профессионально-ориентированного любителя музыки. «Кем бы ни стал в дальнейшем ребёнок - музыкантом или врачом, учёным или рабочим, - пишет известный австрийский композитор и педагог К. Орф – важно воспитать в нём творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить, и этому надо помочь. Но привитые желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребёнка» [3, с. 8].

Вступление в силу новых Федеральных государственных образовательных стандартов и реформирование дошкольного образования раскрывает возможности применения более гибких моделей и технологий образовательного процесса, предполагающих активизацию самостоятельных действий детей и их творческих проявлений, равноправного общения педагога и ребенка. В ФГОС ДО наряду с имеющимися целями и задачами, отмечены те, которые соответствуют насущным запросам ребенка. Наиболее значимые из них можно определить следующим образом:

- создание педагогом условий, предоставляющих возможности каждому ребенку проявить свои индивидуальные способности при общении с музыкой;
- творческое развитие природной музыкальности ребенка;
- высвобождение первичной креативности, создание условий для спонтанных творческих проявлений;
- помощь в формировании внутреннего мира и самопознании (эмоционально-психическое развитие и психокоррекция).

У человека существует эстетическая потребность в эмоционально-двигательном самовыражении, наиболее адекватным способом удовлетворения которой является музыкально-

творческую деятельность. Понимание сущности и смысла музыкального обучения в современном мире под влиянием различных наук о человеке постепенно сдвигается в сторону осознания его не как дополнительного, а как необходимого. Сегодня учёные говорят о том, что музыкально-творческое воспитание человека, развитие его природной музыкальности – это не только путь к эстетическому образованию или способ приобщения к ценностям культуры, а очень эффективный способ развития самых разных способностей людей, путь к их самореализации как личности.

Новые подходы к музыкальному образованию требуют и использования абсолютно иных, наиболее эффективных педагогических технологий в развитии музыкальности детей. Главное назначение музыки, заключается в организации художественного общения детей. А музыкальное творчество, по сути, должно быть занятием радостным, увлекательным, открывать возможности общения детей средствами музыки.

Коренной вопрос педагогики музыкального образования, являющийся актуальным на разных этапах его развития – как заинтересовать и увлечь ребенка музыкой, требует выведения на первый план тех методов обучения и технологий, которые позволят вызвать в детях понимание и ощущение того, что музыка является неотъемлемой частью их жизни, явлением мира, созданным человеком. Это предъявляет качественно новые требования к дошкольному воспитанию с использованием современных информационных технологий (аудио ресурсы, мультимедийные презентации, электронные учебные пособия, цифровые образовательные ресурсы, обучающие компьютерные программы, интернет справочники, интерактивная доска). Показ информации на экране вызывает у детей огромный интерес. Движение, звук, мультипликация привлекают внимание, стимулируют познавательную активность, предоставляют возможность индивидуализации обучения.

Информационно-коммуникативные технологии открывают новые возможности образования не только для ребенка, но и для самого педагога. На занятиях по музыкальному воспитанию с помощью ИКТ можно играть, подбирать оформление к прослушанному музыкальному произведению, просматривать отрывки из опер и балетов, знакомить детей с композиторами. На праздниках, информационно - коммуникационные технологии могут быть использованы в качестве красочного оформления, заставки, сюрпризного момента т.д.

Использование ИКТ, разработка собственных мультимедийных проектов, учебно-методических, игровых пособий и внедрение их в практическую деятельность педагогов позволяет повысить качество организации воспитательно-образовательного процесса, сделать процесс обучения интересным, а развитие ребенка эффективным, открывает новые возможности образования не только для ребенка, но и для самого педагога

Процесс обучения может быть наиболее эффективен в том случае, если ребенок при этом внимателен и активен, а самый лучший опыт для ребенка тот, который по своей природе доставляет ему радость. Чтобы этот опыт принес ребёнку пользу, он должен иметь для него смысл. Поэтому, образование может быть продуктивным, если в его содержание будут заложены потребности современных детей, а процесс обучения и воспитания будет осуществляться с учетом их особенностей, потенциала и возможностей. А для этого педагоги должны разрабатывать и использовать в своей профессиональной деятельности инновационные технологии воспитания и обучения, опираясь на особенности современных детей. Необходимо создавать такие условия, в которых ребенок будет развивать воображение и творческие способности, проявлять познавательную инициативу, удовлетворит свою потребность к самореализации.

Помочь педагогам в решении этой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных. Для формирования и развития у детей музыкальных способностей, устойчивого познавательного интереса перед музыкальным руководителем должна стоять задача: сделать организованную образовательную музыкальную деятельность интересной, насыщенной и занимательной, т. е. материал должен содержать в себе элементы необычного, удивительного, неожиданного, вызывать у детей интерес к учебному процессу.

Организовать процесс обучения необходимо так, чтобы ребёнок занимался активно, с увлечением и интересом, и помочь в решении этого вопроса может использование мультимедийных пособий, которые могут разнообразить процесс знакомства детей с музыкальным искусством, сделать встречу с музыкой более яркой и интересной.

Поэтому, применение информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в работе с детьми заключается в том, чтобы педагоги использовали в своей работе мультимедийные

возможности компьютера для повышения мотивации к обучению и облегчения усвоения детьми учебного материала различной направленности. Мультимедийные презентации – это электронные диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты с элементами интерактивности (реакцию на действия пользователя).

Использование ИКТ, разработка собственных мультимедийных проектов, учебно-методических, игровых пособий и внедрение их в практическую деятельность педагогов позволит повысить качество организации воспитательно-образовательного процесса, сделать процесс обучения интересным, а развитие ребенка эффективным, открывает новые возможности образования не только для ребенка, но и для самого педагога.

В педагогической деятельности музыкального руководителя компьютер может выполнять следующую роль: источника информации; наглядного пособия (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации); средства хранения необходимых для работы материалов.

Использование ИКТ в музыкальном воспитании детей даёт следующие преимущества и помогает решить ряд задач:

- улучшить запоминание пройденного материала;
- усилить познавательный интерес воспитанников;
- предъявление информации на экране в игровой форме вызовет у детей огромный интерес;
- образный тип информации, который несёт в себе мультимедиа презентация, будет понятен дошкольникам;
- привлечь внимание ребенка движением, звуком, мультипликацией;
- задействовать различные каналы восприятия, что позволит заложить информацию в ассоциативном виде;
- развить интерес ребенка к самостоятельному выполнению заданий;
- сделать музыкальное занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения;
- сделать материал доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные;
- помочь существенно расширить понятийный ряд музыкальных тем, делая их доступными и понятными детям;
- обогатить методические возможности организации совместной деятельности педагога и детей, придать ей современный уровень;
- активизировать творческий потенциал ребёнка, способствовать воспитанию интереса к музыкальной культуре.

Таким образом, ИКТ открывают новые возможности в развитии форм и содержания различных видов музыкальных деятельности. Использование мультимедиа презентаций целесообразно с помощью мультимедийного проекторного экрана.

Задачи музыкального воспитания дошкольников осуществляются посредством нескольких видов музыкальной деятельности в детском саду: слушания музыки, пения, музыкально-ритмических движений, импровизирования на детских музыкальных инструментах, музыкально-дидактических игр. Средства новых информационных технологий включаются во все виды музыкальной деятельности, но наиболее актуально и эффективно использование информационно-компьютерных технологий в ходе слушания – восприятия детьми шедевров мировой музыкальной культуры.

Так, в процессе восприятия музыки это может быть демонстрация портретов композиторов, иллюстрации к музыкальному произведению, подборка слайдов или видео... С помощью ИКТ дети могут виртуально попасть в концертный зал, изучать творчество композиторов, познакомиться с разными музыкальными жанрами, инструментами народного и симфонического оркестра и т. д. Интересно, ярко и понятно можно познакомить дошкольников с разными видами искусства, такими как театр, балет, опера, продемонстрировав не только иллюстрации, но и видеоролики. Мультимедиа презентации позволяют обогатить процесс эмоционально-образного познания, вызывают желание неоднократно слушать музыкальное произведение, помогают надолго запомнить предложенное для слушания музыкальное произведение; зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал, разнообразит впечатления детей.

Показ мультимедийных презентаций, видеофрагментов, слайдов может осуществляться как на музыкальных занятиях, так и в совместной деятельности педагога с детьми вне занятий, в повседневной жизни детей, в ходе досуговой деятельности. Это могут быть тематические занятия, посвященные творчеству того или иного композитора, музыкально-литературные гостиные, музыкальные салоны. Эти формы работы с детьми, очень эффективны в практике работы современных дошкольных учреждений и имеют ряд преимуществ в решении задач художественно-эстетического воспитания.

#### *Примечания*

1. Богодзяж О. Инновационные технологии в развитии музыкальности дошкольников. - М., 2014.
2. Дубогрызова Г.Н. Использование информационно-коммуникативных технологий в организации музыкальной деятельности дошкольников // Инновационные технологии в дошкольном образовании: проблемы и перспективы. Материалы всероссийской научно-практической конференции. - Армавир, 2019.
3. Картушина, М.Ю. Проблемы современного музыкального воспитания дошкольников / М.Ю. Картушина // Управление ДОУ. - 2005. - № 5. - С. 42-46.
4. Рапуто А. Г. Использование в образовательном процессе сюжетного подхода в компьютерных презентациях. // Информатика и образование. – 2008. – № 2.
5. Шолина И.Н. Теоретические основы процесса приобщения школьников к музыкальным новациям в общеобразовательном учреждении. М., 2011.

***Е.М. Минчукова***

### **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*УО «Полоцкий государственный университет»  
г. Новополоцк*

Глобальные изменения, происходящие в настоящее время в обществе, требуют постоянно-го и существенного переосмысления, переоценки концепции, задач, форм и методов обучения многим предметам. Иностранные языки не составляют исключения, особенно сейчас, в условиях возрастающего межкультурного и межъязыкового общения.

Конкурентоспособность, как особенное и довольно новое качественное состояние современного специалиста, относится к числу важных стратегических ценностей, способствующих в сочетании с предприимчивостью и уверенностью в собственных силах преодолению психологических барьеров, подъему на новый уровень всей системы жизнедеятельности в условиях новых рыночных отношений.

Целый ряд исследователей в области лингвистики и методики разрабатывают технологии обучения иностранным языкам (ИЯ), методологической основой которых является концепция обучения, представленная теорией поэтапного формирования умственных действий применительно к речевой деятельности (В.С. Коростылев, В.П. Кузовлев, А.А. Вербицкий, Т.М. Сорокина, Г.Р. Щедровицкий).

Понятие «модель» трактуется по-разному с точки зрения разных наук. Рассматривая одно из таких определений, под моделью понимается такая мысленно представляемая и материально реализуемая система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна занимать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте.

Определение модели по Б.А. Штоффу содержит четыре признака:

- модель – это мысленно представленная или материально реализуемая система;
- модель отражает объект исследования;
- модель способна изменить объект;
- изучение модели дает новую информацию об объекте [7, с. 193].

Поиск инновационных технологий подготовки специалистов обращает внимание педагогов к моделированию как средству оптимизации процесса обучения.

Педагогическая модель представляет собой некий абстрактный объект, аналог исследуемого объекта или явления, отображающий структуру, свойства, взаимосвязи его элементов [2, с. 205].

Некоторые технологические подходы с определенной их дидактической обработкой могут быть использованы при моделировании процесса формирования конкурентоспособного специалиста на занятиях по ИЯ. Что касается высших учебных заведений, то можно выделить следующие принципы моделирования такой технологии.

1. Нацеленность технологии на реализацию идеи обучения ИЯ от общелингвистических конструкций к конкретно профессиональным.

2. Развитие креативного мышления в ходе обучения.

3. Постепенное повышение результативности обучения в соответствии с индивидуальными способностями студентов и их мотивацией к изучению ИЯ.

4. Осознание важности ИЯ для профессиональной деятельности в будущем.

5. Простота и доступность изучения ИЯ в условиях специализации.

Приведенная совокупность принципов имеет открытый характер и ориентирует на выстроенную последовательность и иерархию реализации содержания, использования форм, методов и средств обучения ИЯ. Последовательность реализации содержания учитывает особенности учебной и познавательной деятельности и применяется в следующем виде: от доступного, непосредственного восприятия – к внутренней структуре, определяющей сущность языковой деятельности и процесса освоения языка; от процесса общения – к взаимодействию с профессионально-трудовой деятельностью. Такая последовательность реализации содержания обучения дает возможность прогнозировать развитие делового общения на ИЯ и управлять межличностными отношениями.

Этот процесс соответствует теории системного синергетизма. Согласно точке зрения Н.М. Таланчука [5, с. 29-36], воспитание человека представляет собой системно-синергетический процесс, который может протекать в социально-педагогической инфраструктуре. Исходя из разработанной Н.М. Таланчуком системно-ролевой модели формирования личности, существует 5 сфер, таких, как семья, коллектив, общество, мир, я-сфера, в которых личность выполняет различные социальные роли.

• сфера – семья:

- сыновья-дочерняя роль;
- супружеская роль;
- отцовско-материнская роль;
- семьянин.

• сфера – коллектив:

- член детского коллектива (ученик);
- член учебного коллектива (студент);
- член трудового коллектива (сотрудник, работник).

• сфера – общество:

- гражданин страны;
- житель своего города.

• Я – сфера:

- индивидуальность;
- личность.

Человек наследует социальные ценности тогда, когда он входит в состав какого-либо общества, т. е. социума, и выполняет в нем определенные социальные роли. Осваивая роль (систему ролей), человек приобретает качества, позволяющие ему стать личностью.

Проанализировав качества личности, входящие в состав такого интегративного качества, как конкурентоспособность, и компоненты указанной выше системно-ролевой модели, можно сделать вывод о том, что конкурентоспособность следует рассматривать как компонент системно-ролевой концепции воспитания будущего специалиста. Так, например, профессионально-трудовой социальной роли личности соответствуют такие составляющие, как трудолюбие, творческое отношение к делу, профессиональная компетенция и мобильность; экономической – предприимчивость и деловитость, способность самостоятельно добиваться успехов в жизни; политической – умение защитить свои права и свободы, умение анализировать различные жизненные ситуации и т. д.

В целом можно видеть соответствие модели формирования конкурентоспособности личности и системно-ролевой модели формирования личности. Их адекватность подтверждается наличием следующих характеристик обеих моделей: 1) многоуровневость; 2) гибкость; 3) открытость; 4) широкая инфраструктура.

Выделенные основные принципы и анализ системно-ролевой модели формирования личности позволяют дать обобщенную описательную педагогическую модель формирования конкурентоспособности будущего специалиста, включающую в себя четыре основных блока:

- теоретико-методологический;
- целеполагающий;
- организационно-деятельностный;
- контрольно-рефлексивный.

**Теоретико-методологический блок** направлен на теоретическое обоснование и анализ умений и навыков самостоятельной учебной деятельности, способов и техники конкурентоспособной коммуникативной деятельности, составляющих операциональную базу ориентации в деловом общении. Поскольку ориентация представляет собой совокупность действий, осуществляемых с целью распознавания и оценки ситуации, проектирование, регулирование и контроль деятельности и поведения в изменяющихся условиях, то способы ее реализации могут быть сформированы только на основе овладения совокупностью соответствующих методов познания.

Эффективным средством, с помощью которого студенты способны освоить необходимую для коммуникативной ориентации совокупность методов, является последовательность выполнения аналитических действий.

Таким образом, целью первого блока является обоснование включения общения, как процесса взаимодействия субъектов, в другой сложный процесс – профессионально-трудовую деятельность. При этом образуется сложная система взаимодействия, расширяющая профессиональный тезаурус посредством включения в учебно-аналитическую деятельность производственных терминов, понятий и текстов.

**Целеполагающий блок** направлен на формулирование адекватных целей процесса развития конкурентоспособности у студентов вуза в ходе изучения ИЯ. В качестве основного результата учебной деятельности выступают развитые умения многосторонней коммуникации в профессиональной деятельности. Это определяет основные цели:

- отбор профессионально направленного учебного материала;
- развитие умений усвоения и систематизации больших блоков информации;
- формирование коммуникативной компетенции;
- развитие профессионально направленных речевых умений.

Включение в процесс изучения ИЯ профессионально ориентированного языкового материала дает возможность с самого начала обучения вовлечь студентов в атмосферу, приближенную к ситуациям делового общения.

**Организационно-деятельностный блок** направлен на организацию изучения ИЯ с упором на формирование конкурентоспособности будущего специалиста. Основной задачей начального этапа является подготовка обучаемых к восприятию сложных профессиональных терминов, понятий и оборотов. В этот период целесообразно использовать модульно-рейтинговый комплекс формирования языковой компетентности. У студентов возникает более четкое представление о понятийной базе будущей профессии. В то же время, поскольку эта база еще крайне ограничена, подобным учебным материалам целесообразно придать научно-популярный характер. К таким материалам можно отнести тексты и темы с включением лексики и грамматики, относящейся к профессиональному слою языка. Именно здесь уже начинает накапливаться некоторый запас специальной терминологии. В текстах и темах для устной речи рассматриваются научно-технические проблемы будущей специальности. Содержание их постепенно усложняется и затем практика в чтении, говорении и аудировании протекает в условиях, аналогичных тем, в которых студенту придется использовать ИЯ в профессионально-трудовой деятельности.

Поэтапный подход к специализации позволяет максимально строго отбирать материал для обучения, основываясь на практических нуждах выпускников. С другой стороны, не нарушается принцип доступности, так как на каждом из этапов содержание и языковая форма учебных материалов строго отвечает имеющемуся в данный момент уровню языковой подготовки студентов. В результате формирование речевых навыков и умений в процессе первичной отработки и практики существенно облегчается, а продуктивность и интенсивность работы повышаются.

Для осуществления обратной связи при корректировке профессионального обучения необходим **контрольно-рефлексивный блок**, в ходе реализации которого происходит оценка знаний на основе индивидуальных и коллективных заданий, многоуровневых вопросов, тестов. Целями контроля знаний являются выработка у обучаемых способности трансформации знаний в умения, формирование у студентов способности усваивать и систематизировать большой объем информации, развитие профессиональной речи.

Одним из стимулов к изучению курса должна стать объективность оценивания, поэтому в самом начале изучения темы студенты должны четко знать систему оценок.

Отечественная теория и практика обучения иностранным языкам уделяет контролю речевых умений особое внимание. Это обусловлено следующими предпосылками. Во-первых, именно коммуникативные умения выступают главным критерием обученности студентов иностранному языку. Во-вторых, на практике у обучаемых контролируют, в основном, языковые навыки (фонетические, лексические, грамматические). В этой сфере наработан значительный опыт, как у исследователей, так и у практиков.

Как известно, разработка государственного образовательного стандарта позволила выдвинуть коммуникативную компетенцию как основную цель обучения ИЯ. При этом для точного оценивания возникла необходимость определить уровни владения этой компетенцией. Основываясь на исследованиях зарубежных ученых, И.Л. Бим [1, с. 182] предложила модель уровневого подхода, в котором выделяются шесть уровней развития коммуникативной компетенции: 1) начальный; 2) средний; 3) продвинутый; 4) высокий; 5) профессионально достаточный; 6) высший.

Наиболее достижимым и реальным для вузов, на наш взгляд, является уровень профессиональной достаточности.

Результатом обучения ИЯ в высших учебных заведениях должна стать профессиональная коммуникативная компетенция в четырех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме). А.П. Старков [4, с. 17-20], учитывая двусторонность учебно-воспитательного процесса, анализирует контроль как двусторонний процесс прямой и обратной связями. Поддерживая эту идею, Е.И. Пассов отмечает, что «если учитывать, что взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения строится на корреляции их действий, то самоконтроль выступает как коррелят сопутствующего метода преподавания – контроля». Кроме того, ученый настаивает на мысли, что «контроль должен на протяжении большей части учебного процесса носить латентный (скрытый) характер для учащихся и содействовать их переводу на рефлексию (самоконтроль)» [3, с. 148], а весь процесс обучения общению должен быть основан на идее профилактики ошибочной деятельности.

С.К. Фоломкина выделяет определенные факторы, являющиеся предметом рассмотрения диагностики, а также параметрами, определяющими цели и задачи образования при подготовке конкурентоспособного специалиста применительно к ИЯ:

1) коммуникативная компетенция, предполагающая овладение знаниями и умениями в сфере межкультурной коммуникации;

2) профессиональная компетенция, представляющая собой совокупность профессионально значимых знаний и умений;

3) социальная компетенция, проявляющаяся в желании и умении вступать в контакты с другими людьми, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [6, с. 196].

Коммуникативный подход, как основа технологии обучения, как нельзя лучше подходит для определения степени готовности студентов общаться на профессиональном уровне.

На сегодняшний день актуальной остается проблема овладения ИЯ не только как средством межкультурного общения, но и способом повышения уровня профессиональной компетенции. Усиление роли ИЯ в развитии конкурентоспособности позволит обеспечить успешную социализацию выпускников вузов.

Для реализации этой задачи целесообразно использовать педагогическую модель формирования конкурентоспособности в процессе изучения ИЯ, которая представлена как совокупность последовательно реализуемых блоков, предполагающих теоретическое обоснование проблемы, постановку целей и задач, организацию обучения с использованием соответствующих материалов, форм и методов и оценку результатов деятельности.

Таким образом, структура педагогической модели во взаимосвязи всех ее компонентов позволяет рассмотреть в единой системе процесс формирования конкурентоспособности будущего специалиста при обучении ИЯ студентов неязыковых специальностей вуза.



### **Примечания**

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 2003. – С. 182-183.
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. испр. – М.: Академия, 2005. – 256с.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2005. – 172с.
4. Старков А.П. Функциональная направленность контроля. // Контроль в обучении иностранным языкам. Сб. статей. – М., 2001. – С. 17-20.
5. Таланчук Н.М. Синергетическая системно-ролевая концепция воспитания личности специалиста. // Инновации в профессиональном образовании: Теория и практика. – Казань: ИСПО РАО, 2001. – С. 29-36.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 2002. – 140 с.
7. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.: Мысль, 2006. – С. 193.

**О.Ю. Мыкотцева**

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Перед тем, как речь пойдет об условиях развития логического мышления младших школьников, рассмотрим, что вообще такое логическое мышление.

Логическое мышление – это вид мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции и готовые понятия [2, с. 247].

Развитие логического мышления ребёнка – это процесс перехода с наглядно-действенного на логическое мышление, где компонентами выступают логические умения, которые обеспечивающее целостное функционирование логического мышления.

Н.Ф. Тальзина, Н.А. Менчинская и Н.Б. Истомина считают, что у логического мышления есть способность к оперированию понятиями, суждениями и умозаключениями, а его развитие сводится к развитию логических приёмов мышления. По мнению Н.Ф. Тальзиной, логические приёмы и операции, считаются ведущими компонентами понятий, суждений, умозаключений [4, с. 175].

Как правильно организовать такое обучение, в педагогике нет единого подхода. Некоторые ученые, говорят, что приемы логики – это неотъемлемая часть наук, их основы включены в содержание образования, и у детей в процессе изучения школьного материала происходит автоматическое развитие логического мышления.

Есть еще один подход, он выражается в таком мнении, что если развитие логического мышления происходит только в процессе изучения учебного материала, то это будет неэффективно, не будут полностью усвоены приемы логического мышления, поэтому помимо учебных предметов нужны специальные, отдельные курсы по развитию логики.

Третья группа педагогов (Д.Д. Зуев, В.В. Краевский) думают, что развитие логического мышления учащихся должно осуществляться на конкретном предметном содержании учебных дисциплин через акцентуацию, выявление и разъяснение встречающихся в них логических операций.

Так, ученые сходятся во мнении о том, что при помощи мыслительных операций осуществляются рассуждение, сопоставление различных суждений, выполнения умозаключения.

В младшем школьном возрасте особая роль принадлежит развитию мышления. Когда ребенок начинает обучаться, мышление становится центральным в психологическом развитии ребенка и в системе других психологических функций становится определяющим. Под его влиянием психологические функции интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер [1, с. 144].

У младшего школьника мышление находится на переломном этапе развития. Здесь происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению.

В методической литературе говорится, что каждый учитель должен развивать логическое мышление учеников.

Но, школьная практика говорит о том, что далеко не всегда учителя начальных классов уделяют достаточное внимание развитию логического мышления, они считают, что необходимые мыслительные навыки могут развиваться сами, самостоятельно с возрастом. Это все приводит к тому, что у ребят замедляется рост развития логического мышления, в дальнейшем и вовсе интеллектуальные способности. Данное обстоятельство отрицательно сказывается на динамике индивидуального развития в будущем.

Таким образом, в настоящее время есть необходимость поиска условий, при которых развитие логического мышления было бы наиболее эффективным, чтобы повысить освоение учащимися учебного материала, при этом не увеличивать учебную нагрузку.

Условие – правила, установленные для той или иной области жизни, деятельности; обстановка для какой-нибудь деятельности, обстановка, в которой происходит что-нибудь [5, с. 240].

Для формирования и развития логического мышления могут быть созданы условия на всех предметах. Но математика, имея такую внутреннюю структуру, как учебный предмет, учит делать выводы, приводить доказательства, анализировать различные ситуации, сопоставлять и обобщать факты. На этой основе формирует у учащихся начальных классов приемы и навыки логического мышления. У.У. Соьер в книге «Прелюдия к математике» отмечает: «Можно научить учеников решать достаточно много типов задач, но подлинное удовлетворение придет лишь тогда, когда мы сумеем передать нашим воспитанникам не просто знания, а гибкость ума», которая дала бы им возможность в дальнейшем не только самостоятельно решать, но и ставить перед собой новые задачи [3, с. 356].

В течение ряда лет некоторые школы работают по развивающей системе Л.В. Занкова. Многие учителя, работая по данной системе, убеждаются в том, что развитие математических способностей учащихся обеспечивается, в первую очередь, развитием математического стиля мышления. Под математическим стилем мышления понимается разновидность логического мышления, отличающаяся развитыми специфическими качествами: глубиной, широтой, гибкостью, и вырабатываемая в процессе математической деятельности.

Развивающая система Л.В. Занкова направлена на общее развитие школьников. Но, необходимо заметить, большинство детей с трудом овладевают начальными приемами математического мышления, что можно объяснить стихийностью развития логического мышления. Выпускники начальной школы, у которых не сформированы основные логические приемы мышления, переходя в среднее звено, сталкиваются с огромными трудностями. Работа по развитию логического мышления в этой системе требует строго определенного порядка действий, потому что внутри системы один прием строится над другим.

Многие педагоги работают по традиционной системе, в силу своего опыта большинство заданий дается по образцу и на эти упражнения педагоги акцентируют внимание. В качестве обязательного материала используется большинство заданий, которые направлены на развитие логического мышления, она зачастую не носят системного характера и используются беспорядочно. В такой ситуации происходит переработка определенных частей курса элементарной математики, выделение типичных задач и обучение основным приемам решения. При этом многие полезные логические и эвристические приёмы, обладающие мощным развивающим потенциалом, остаются неиспользованными как в процессе овладения самой математикой, так и при изучении других дисциплин. Все вышесказанное говорит о том, что отсутствует четкая система целенаправленной работы по формированию логического мышления младших школьников.

На уроках необходимо систематически решать задачи, которые способствуют развитию логического мышления, формированию познавательного интереса и самостоятельности. С такими задачами учащиеся будут наблюдательные, будут мыслить творчески и оригинально.

Чтобы развитие логического мышления было эффективно, нужно использовать задачи на сообразительность, задачи-шутки, математические ребусы.

В качестве средств развития логического мышления могут выступать занимательные задачи (задачи «на соображение», головоломки, нестандартные задачи, логические задачи).

Чем активнее деятельность учащегося, тем успешнее будет его развитие, ведь развитие ребенка происходит только в процессе деятельности. То есть, самостоятельно развиваться логическое мышление не может, а только с усилий ребенка и с его активной деятельности. Это означает, что важнейшее условие развития логического мышления младших школьников – вовлечение их в активную поисковую деятельность.

Решение математических задач основывается на том, как сформированы логические операции – умение анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, устанавливать аналогии. Ведь в любой задаче заложены большие возможности для развития логического мышления. Для такого развития отличным инструментом являются нестандартные логические задачи.

Однако зачастую бывает так, что предложенная ученикам задача, анализируется, решается учениками вместе с учителем, но через день или два дается та же самая задача и уже ученики испытывают трудность при ее решении.

Применение различных форм работы над задачей приведет к наибольшему эффекту. Формы могут быть таковы:

- 1) решать задачи разными способами;
- 2) правильно организовывать способ для анализа задачи - от вопроса к данным или от данных к вопросу;
- 3) представить ситуацию, которая описана в задаче, к примеру, можно нарисовать картинку. Нужно обязательно представить детали, затем учитель обращает на них внимание детей. Можно разбить текст на смысловые части, также с помощью рисунка или чертежа моделировать различные ситуации;
- 4) сопоставлять похожие задачи, но в них изменить данные;
- 5) учащиеся самостоятельно составляют задачи.

Нужно демонстрировать сложную картину поиска решения, показывать всю трудность работы, нужно создавать условия соответствующей деятельности, так как развитие происходит в деятельности. Тогда учащиеся начнут понимать, откуда берется решение, его источники, станут активными участниками процесса решения. В результате, ими легче осваиваются затруднения, причины ошибок, оценивается найденный способ решения и ход логических мыслей. Каждый ученик должен принимать участие в решении как стандартных задач (активно или пассивно), так и задач развивающего характера, все это должно происходить неотрывно от урока.

Таким образом, можно делать вывод, что логическое мышление не дается человеку от рождения. Им он овладевает в процессе обучения, в течение всей жизни. Чтобы развитие логического мышления младших школьников проходило как можно эффективней, нужно создавать необходимые условия. Также возникает необходимость в отборе специальных заданий по математике, для развития логического мышления младших школьников.

#### **Примечания**

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.- 144с.
2. Психология человека. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. Под общей редакцией А.А.Реана, 2003.-247 с.
3. Сойер, У.У. Прелюдия к математике. [Текст] – М.: Просвещение, 2015. – 356 с.
4. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1998.- 175 с.
5. Тихомирова, Л.Ф., А.В. Басов. Развитие логического мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: «Академия развития», 1997. - 240 с.

**Е.Н. Овсянникова**

## **ГОТОВНОСТЬ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Современная система образования предъявляет к детям особые усложнившиеся требования. Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, в формировании его личности. С приходом в школу изменяется образ жизни ребенка, устанавливается новая система отношений с окружающими людьми, выдвигаются новые задачи, складываются новые формы деятельности.

По мнению многих исследователей (Л.Н. Винокур, Е.В. Новикова и др.) в силу различных причин, дети, имеющие проблемы в развитии, оказываются не способными быстро и безболез-

ненно усвоить систему школьных требований, включаться в учебный процесс. Это приводит к увеличению числа неуспевающих школьников.

Вопросу изучения причин школьной неуспеваемости посвятили множество работ такие отечественные исследователи, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Б. Давыдов, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер и другие. Практически все авторы считают, что проблема успешности обучения впервые проявляется как проблема готовности к школьному обучению.

Готовность ребенка к обучению в школе, а, следовательно, и успешность его дальнейшего обучения обусловлена всем ходом его предшествующего развития. Для того чтобы он мог включиться в учебный процесс, в дошкольном возрасте должен быть выработан определенный уровень умственного и физического развития, выработан ряд навыков, приобретен достаточно широкий круг представлений об окружающем мире. Однако недостаточно только накопить необходимый запас знаний, усвоить специальные умения и навыки, т. к. учение – деятельность, предъявляющая особые требования к личности. В конечном итоге ребенок должен осознать себя как субъекта учебной деятельности и соответственно строить свое поведение.

Формирование психолого-педагогической готовности к обучению представляет собой становление и развитие психологической системы учебной деятельности – совместной деятельности, которая осуществляется в системе «ученик-учитель», «ученик-ученик». Так как в современных образовательных технологиях активно используются групповые формы обучения, то важным качеством готовности к школьному обучению становится социальная зрелость [1].

Когда говорится о готовности к школьному обучению, имеют в виду не только физическую подготовленность, но и уровень интеллектуального, психического и социального развития ребенка дошкольного возраста, который необходим для успешного усвоения школьной программы. Год от года в школах повышают требования к уровню интеллектуального развития детей, в связи с чем многие родители делают акцент на развитие мышления ребенка, отдавая его с самых ранних лет в различные кружки-студии. При этом в современном обществе существует тенденция растить малыша дома, в лучшем случае определяя его в детский сад в последний год перед школой. Соответственно перед поступлением в школу наблюдается следующая картина – мышление развито на высоком уровне, ребенок умеет писать и читать, но его эмоциональная социальная сферы развиты недостаточно. Ребенок не умеет контролировать свои поступки, выполнять правила работы, не может усидеть на месте, соблюдать тишину. Кроме того, он «не наигрался» и учебная мотивация оказывается не сформированной так же, как и способность к фантазии и моделированию. В социальном плане у детей часто отсутствуют коммуникативные навыки, умение свои действия согласовать с другими людьми и представления о вежливости. То есть современные дети, опережая своих предшественников в интеллектуальном плане, «не дотягивают» до них в личностном и социальном развитии. В связи с этим логично возникает вопрос о гармонизации развития дошкольника.

В современной отечественной психологии отмечается до сих пор нерешенность проблемы подготовки ребенка к обучению в школе, которая заключается в решении сроков начала школьного обучения, определения критериев готовности ребенка к обучению в школе. Но современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что, если к моменту поступления в школу ребенок не накопит ярких впечатлений, полезных и интересных сведений, если у него разовьется потребность выяснить непонятное, узнавать новое, то у него не будет создана прочная основа для усвоения системы научных знаний в школьном обучении [1; 5].

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается также необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников уровень психического развития ребенка. Уровень актуального развития должен элементы установление, чтобы программа подготовки попадала в «зону ближайшего развития» ребенка.

«Зона ближайшего развития» определяется результатом, которого ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задач (Л.С. Выготский, Н.П. Гуткина) [2; 4].

Формирование психолого-педагогической готовности к обучению представляет собой становление и развитие психологической системы учебной деятельности – совместной деятельности, которая осуществляется в системе «ученик-учитель», «ученик-ученик». Так как в современных образовательных технологиях активно используются групповые формы обучения, то важным качеством готовности к школьному обучению становится социальная зрелость.

Вместе с тем ситуация школьного обучения требует от ребенка активного решения новых сложных коммуникативных задач: организации делового общения учеников друг с другом и с учителем по поводу изучаемого материала и др. Поэтому очень важно уже в дошкольные годы развить у ребенка высокие формы общения со взрослыми и сверстниками, что составит предпосылку формирования нового типа взаимоотношений между учителем и конечному учеником, между одноклассниками.

В дошкольном возрасте влияние общения на ориентировочно-исследовательскую деятельность ребенка опосредует воздействием общения на становление личности ребенка и его самопознание. Развитая потребность в общении стимулирует самопознание ребенка в целях регуляции деятельности – своей и партнеров, и ведет к становлению сложных механизмов познавательной активности.

Коммуникативный опыт – один из важнейших факторов, определяющий, как представляет ребенок свои потребности и связанные с ними возможности. Поэтому естественно предположить, что общение влияет на смелость детей в поисках новой информации, на их настойчивость при решении когнитивных задач. Таким образом, необходимым условием успешного обучения являются социальные способности ребенка [3].

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связано с развитием мыслительных процессов. От решения задач, требующих установление связей и отношений между проблемами и явлениями с помощью внешних ориентировочных действий дети переходят к решению их в уме с помощью элементарных мыслительных действий, используя образы. На основе наглядно-действенной формы мышления начинается складываться наглядно-образная форма мышления. С 5,5-6 лет дети становятся способны к первым обобщениям, основанным на опыте их первой практической предметной деятельности. Для полноценного развития ребенку дошкольного возраста необходимо общаться со сверстниками, взрослыми, играть в развивающие игры, слушать чтение книг, рисовать, лепить, фантазировать.

Речь ребенка является необходимым фактором готовности к школьному обучению. По мнению Л.С. Выготского, интеллектуальное и речевое развитие ребенка теснейшим образом взаимосвязаны [3]. Речь должна быть последовательной, развернутой, грамматически правильной и содержать логические отношения, а также критическое отношение к своим высказываниям.

При исследовании интеллекта с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для школьного обучения. Наиболее яркой такой характеристикой является обучаемость. Также к таким характеристикам относятся сформированность вербально-логического и наглядно-образного мышления. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием. Элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления, основными логическими операциями и смысловым запоминанием.

Одним из главных познавательных процессов от развития, которого зависит успешность обучения, является внимание. Недостатки в сфере внимания определяют 75 % школьных трудностей. В дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер, у многих детей наблюдается низкая концентрация и распределение внимания, высокая рассеянность. У детей с гиперактивностью одной из сопутствующих особенностей является дефицит внимания. Поэтому одной из главных задач подготовки детей к школе является задача развития процессов внимания.

Мелкая моторика или графомоторные навыки, является существенным критерием для определения готовности ребенка к школе. Ее сформированность позволяет ребенку должным образом овладеть письмом. Графомоторные навыки, в свою очередь зависит от форсированности зрительно-моторной координации, дыхательных функций, навыка самоконтроля и саморегуляции.

#### *Примечания*

1. Болотина Л. Р., Баранов С. П., Комарова Т. С. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд, испр. и доп. – М.: Академический Проект: Культура, 2011.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2004.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2012.
5. Свиридов Б.Г. Ваш ребенок готовится к школе. – Ростов н/Дону: Феникс, 2010.

## **РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ САМООЦЕНКИ ПЕРВОКЛАССНИКА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Младший школьный возраст – ответственный этап школьного детства. Во время поступления в школу у ребенка происходит смена социальной среды развития и взаимоотношения с окружающими людьми. Кардинально меняются детско-родительские отношения – у ребенка появляются множество новых обязанностей, требований к нему. Стоит учитывать, что семья не перестает существенно влиять на развитие ребенка, на его самооценку. Семья является одним из важнейших факторов развития и формирования самооценки младшего школьника. На детей влияют не только преднамеренные и целенаправленные воспитательные воздействия, но в равной или даже большей степени все особенности поведения родителей. Поэтому очень важно чтоб родители создали благополучную эмоциональную атмосферу для подрастающего ребенка в семье. Актуальность данной проблемы заключается в том, что от условий воспитания в семье зависит самооценка ребенка. Рассмотрим понятие «Самооценка». Самооценка – это компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. В младшем школьном возрасте присутствуют все виды самооценки: завышенная устойчивая, адекватная устойчивая, неустойчивая в сторону завышения или занижения. Самооценка может подавлять и стимулировать активность. Со временем у ребенка получается правильно оценивать себя, снижается тенденция переоценки своих возможностей и самого себя.

Самооценка ребенка на данном этапе прослеживает отражение его стремлений и надежд, отношение к достигнутому. Самооценка проявляется в том, как он оценивает себя, как относится к достижениям окружающих. Дети с завышенной самооценкой не всегда хвалят себя, но они могут отрицать все то, что делают другие. Ученики с заниженной самооценкой – могут переоценивать достижения товарищей.

Семья – это определенный морально-психологический климат, для ребенка это первая школа отношений с людьми. В семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. По природе своей семейное воспитание основано на чувстве. Ребенок в семье переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности. Семейное воспитание эмоционально, причиной этому является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства. Семья – первая культурная ниша для ребенка, включающая в себя предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное, информационное окружение ребенка.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 16 Гулькевичского района. В исследовании принимали учащиеся 1 «А» класса. В процессе исследования был применен групповой вариант методики «Лесенка». Целью данной методики является выявление системы представлений ребёнка о себе.

Результаты исследования показали, что у 45 % первоклассников участвовавших в эксперименте, завышенная самооценка; у 25 % – адекватная; 18 % – заниженная; 10 % – низкая; у 2 % – резко заниженная.

Таким образом, большинство детей (45 %) имеют очень высокий уровень самооценки. Это характерно для первоклассников и является для них возрастной нормой. Но есть иные случаи, где самооценка является заниженной, низкой и резко заниженной. Здесь необходима работа с родителями школьника: беседы, в которых следует объяснить индивидуальные особенности ребенка.

Например, если это первоклассник, то необходимо демонстрировать родителям положительные качества учащихся, отмечать успехи ребенка. Для того, чтобы увеличить положительное влияние семьи на воспитание ребенка родителям необходимо помнить, что важно всегда находить время, чтобы поговорить с ребенком, интересоваться проблемами ребенка, вникать во все возникающие в его жизни сложности и помогать развивать свои умения и таланты, не оказывать на ребенка давление, помогая ему самостоятельно принимать решения; представление о различных этапах в жизни ребенка, уважать право ребенка на собственное мнение.

### **Примечания**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. - М., 1992.
2. Бруменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М., 1991. – 300с.
3. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: Книга для учителя. – М., Просвещение, 1988
4. Минияров В. М. Психология семейного воспитания. – Воронеж, 2000. – 256 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1983.
6. Слостёнин В. А., И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; Под ред. В. А. Слостёнина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002.
7. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., Ленато АСТ, 1996.

**Ю.В. Острроверхова**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Необходимость преемственности отдельных ступеней системы образования – проблема давняя, но не потерявшая свою актуальность и на современном этапе повышения качества отечественного образования.

Известные российские психологи и педагоги, такие как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, внесли существенный вклад в развитие идей преемственности. Данные ученые считали, что преемственность является неотъемлемой частью принципа постепенности и систематичности в воспитании и обучении детей. А.С. Макаренко разработал такие формы преемственности, как перспективы завтрашней радости и передача традиций старших младшим.

Преемственность и перспективность требуют единого подхода к обучению и воспитанию. Очень важно, чтобы воспитатель детского сада и учитель начальных классов работали по единому принципу, ожидая единых конечных результатов. Без этого не может быть преемственности, не перспективности. Каждый воспитатель дошкольного учреждения должен составлять план своей работы, опираясь на те требования, которые будут предъявлены в школе первокласснику. В то же время, учитель начальных классов должен знать содержание программы воспитания дошкольного учреждения, для того чтобы грамотно выстраивать свою работу с учащимися начальной школы и не выходить за рамки необходимого как в сторону уменьшения, так и в сторону увеличения. Преемственность не терпит «скачкообразных» изменений содержания и методов обучения. Необходимо четко представлять, какие новообразования происходят на каждом этапе развития ребенка. Таким образом, воспитатель детских садов должен иметь ясное понимание того, что ожидает сегодняшних воспитанников через год-два, в свою очередь, учитель начальных классов – знать, какие важнейшие изменения происходили в жизни учеников за прошедшие годы.

Обеспечение преемственности может осуществляться только при тесном взаимодействии воспитателей дошкольного учреждения и учителей начальной школы.

Определив задачи своего периода обучения, воспитатель не должен забегать вперед, стараясь дать детям как можно больше материала для усвоения. Важно, чтобы дети овладели основными навыками, умениями и понятиями, что будет являться хорошим «фундаментом» для начального обучения в школе.

Реализация обеспечения преемственности в обучении дошкольников и младших школьников должна осуществляться через деятельностный подход в обучении и воспитании, включающий воспитанников и обучающихся в различные виды деятельности, способствующие разностороннему развитию личности.

Под понятием «подготовка к школе» в большей степени рассматривается более раннее изучение программы первого класса и направлена на формирование узких предметных знаний и навыков. В таком случае преемственность между дошкольным и младшими школьным возрастом определяется не развитием определенных качеств и предпосылок, необходимых для новой учебной деятельности, а наличием или отсутствием у ребенка определенных знаний по предметам программы первого класса. Однако, исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не гарантирует успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел их самостоятельно добывать и применять. В этом и заключается содержание деятельностного подхода, который положен в основу государственного образовательного стандарта.

Главная цель деятельности в воспитательном смысле – научить ребенка ставить перед собой цель и находить пути, средства и методы ее достижения; помочь ребенку сформировать у себя умение контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Поэтому, главным результатом подготовки к школе должно быть сформированность у дошкольника таких качеств, как инициативность, самостоятельность, любознательность, произвольность, творческое самовыражение – необходимых для овладения учебной деятельностью.

Между тем, стоит строго помнить о том, что преемственность между дошкольной и школьной ступенями образования не должна подразумевать под собой только подготовку детей к обучению. Важно сохранить самооценности, сформированные в дошкольном возрасте, в тот момент, когда закладываются важные черты будущей личности. Для благополучной адаптации к школе, следует формировать социальные навыки и умения будущего школьника.

Важнейшим направлением совместной работы дошкольного учреждения и начальной школы психологи и педагоги считают социально-личностное сопровождение ребенка посредством реализации единых подходов к определению цели, задач и содержания образования на каждом этапе обучения с учетом их преемственности и непрерывности.

На основе сближения опыта жизни старших дошкольников и младших школьников, начальная школа должна создать условия для дальнейшего развития детей.

Суть данного вопроса в своем высказывании отразил А.В. Запорожец: «Нельзя ограничиться задачей передачи ребенку отдельных знаний и умений, в большей степени необходимо решать задачу воспитания способностей, которые могут дать ребенку возможность в дальнейшем лучше усваивать различные знания и умения и творчески их применять».

Немаловажным педагогическим условием для плавного перехода с одной ступени образования на другую является создание единого образовательного процесса, объединяющее дошкольные и школьные годы.

В данном подходе важно составить план работы, который будет предусматривать деятельность по направлениям:

- организационная работа, включающая в себя организацию предметно-развивающей среды и жизненного пространства для внедрения детей в учебную деятельность, с учетом их индивидуальных интересов и возрастных особенностей. Также предполагается работы нерегламентированных форм деятельности детей (кружки), осуществление воспитания детей в игре;

- методическая работа – изучение и анализ программ начальной школы и дошкольного учреждения; внедрение новых форм педагогической учебы; педсоветы с участием воспитателей детского сада и учителей начальной школы;

- работа с родителями;

- работа с детьми.

Совместная работа дошкольного учреждения и начальной школы позволяет оценить адаптацию выпускников детского сада в целом и отдельно о каждом ребенке, оказать необходимую помощь, основываясь на данных наблюдений, проведенных психологом и воспитателями.

Важным фактором считается физическая активность ребенка в дошкольном учреждении. Учеными установлено, что при переходе из детского сада в начальную школу количество локомоций ребенка существенно снижается, его буквально «приковывают» к парте, не учитывая, что в этот период двигательная активность играет значимую роль в жизни детей.

Большое значение в этом возрасте имеет образование условных рефлексов, связанных с движением. Наукой доказано, что они в этот период формируются быстро, и двигательные навыки, если в их основе лежат условные рефлексы, значительно устойчивы.

Для ребенка, как растущего организма, биологическое значение движения имеет особое значение, как неотъемлемая часть физического развития и воспитания личности в целом.



В связи с данными исследованиями, бесспорно то, что при разработке содержания и методики обучения в начальных классах стоит учитывать психологические и физические особенности школьников. После перехода в начальную школу, социальная ситуация развития ребенка изменяется. Для успешной адаптации на новом этапе обучения младший школьник должен быть готов к новым формам сотрудничества, в противном случае дошкольная линия развития будет преобладать над школьной, которая в свою очередь не сможет благополучно начаться, и в результате ребенок приобретет невроз, повышенную школьную тревожность.

Программа личностного развития дошкольника, а затем и младшего школьника как единого целостного процесса может быть реализована тогда, когда и воспитатель и учитель будут иметь ясную картину основных линий развития каждого ребенка, а взаимосвязь содержания, методов, форм, стилей педагогического общения, опирающаяся на принципы гуманной педагогики, станет средством обеспечения преемственности в обучении, воспитании и развитии детей.

#### *Примечания*

1. Аншукова Е.Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой // Начальная школа. 2004. № 10
2. Выготский Л.С. «Мышление и речь» Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
3. Колесникова Е.В. «От слова к звуку» Издательство: Ювента Год издания: 2017 г.
4. ФГОС дошкольного образования: [Электронный ресурс]. URL: [http:// bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki](http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki) /- Дата доступа: 03.04.2019 г.

***М.В. Пенькова***

### **ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИСПРАВЛЯТЬ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение –  
средняя общеобразовательная школа № 3  
г. Армавир*

Недостатки в работе над ошибками являются одной из причин, снижающих успеваемость учащихся. Д.Н. Богоявленский, известный психолог, считает, что «работа над ошибками является непосредственным продолжением той же самой аналитико-синтетической деятельности ученика, которая была характерна для предшествующих этапов обучения, с той лишь разницей, что ошибки учеников свидетельствуют о непрочности или неправильности установления ими некоторых орфографических ассоциаций» [1, с. 98].

Работа по исправлению орфографических ошибок есть главный путь совершенствования орфографических навыков.

По поводу исправления ошибок между грамматистами и антиграмматистами длительное время велись споры. Сторонники грамматического направления, во главе с К.Д. Ушинским, считали, что осознание грамматических основ орфографии должно быть ведущим принципом при исправлении ошибок, потому что орфографический навык – это навык «разумный», складывающийся под руководством грамматики. Сторонники противоположной точки зрения (Борман, Лай) представляли себе процесс усвоения орфографии как механический процесс накопления «зрительных образов» слов. Поэтому единственным методом исправления ошибок должно быть многократное переписывание правильного образца.

Умение исправить ошибку ни в коем случае не должно быть занятием механическим, бессознательным. Д.Н. Богоявленский писал: есть «путь, по которому должно идти обучение детей и в том числе вестись работа над ошибками... Это путь сознательного обучения, основанный на осознании орфографических ошибок» [1, с. 13].

В современной психологии и педагогике сознательное обучение характеризуется такими основными признаками: учитель должен помочь ребенку увидеть, в чем заключается его ошибка, как надо ее исправить и почему ее надо исправить именно таким образом. Именно такой

навык, который возникает на основе осознания приемов правильного действия, и называется в психологии автоматизированным. Осознавая ошибку, ученик в словесной форме выражает те отношения, которые существуют в языке между данной орфограммой и соответствующим орфографическим правилом. И если он это сделает правильно, ему будет ясен ответ на оба вопроса: как и почему надо писать так, а не иначе. Эти возможности создают язык, речь как средство общения и взаимного понимания, как средство формирования мысли.

Таким образом, сознательное отношение к своим ошибкам с педагогической стороны характеризуется осознанием того, как надо исправить ошибку и почему это надо делать именно таким образом.

Психологами Д.Н. Богоявленским, С.Ф. Жуйковым вскрыт механизм формирования орфографического навыка как образование временных связей, что позволило определить природу орфографических ошибок, раскрыть психологические основы работы над ошибками.

Как известно, выработка временных связей происходит в результате сложной аналитико-синтетической деятельности коры головных полушарий. При этом происходит взаимодействие двух сигнальных систем.

Слова /устной и письменной речи/, воспринимаемые зрительно или на слух, являются реальными раздражителями.

Через посредство воздействия слова, то есть через регуляцию второй сигнальной системы, при овладении грамматическими понятиями и орфографическими правилами возможно образование орфографических ассоциаций. Эти ассоциации лежат в основе усвоения орфографии. То есть для формирования навыка необходима выработка ассоциаций между значимыми элементами языка, воспринимаемыми слухоречевым путем, и представлением графической формы тех же элементов. При этом требуется развитие обобщающей и абстрагирующей мыслительной деятельности. Роль орфографических правил заключается в том, что они устанавливают определенные отношения между языковыми обобщениями и их графической формой.

То, что правило является обобщением, означает, что зрительное представление данной орфограммы не является обозначением какого-нибудь единичного явления. Правило указывает на связь графической формы с ее значением, действие по правилу приобретает обобщенный характер. Графическая форма данного конкретного явления служит для обозначения одних и тех же структурных элементов языка. Поэтому можно сказать, что те ассоциации, которые вырабатываются при усвоении орфографических правил, имеют обобщенно-избирательный характер.

Орфографические навыки, как и всякие другие, характеризуются своей автоматизированностью.

Среди психологических исследований интересную попытку вскрыть психологический механизм автоматизации навыков представляют работы П.А. Шеварева. Автор отмечает, что при достаточном закреплении навыка мы действуем по правилу, но само правило не осознается. Это становится возможным, потому что этап отчетливого сознания правила сменяется действием на основе особого вида связей, образовавшихся в итоге применения правила. Этот тип связей автор называет «правилосообразным», или «обобщенным».

В орфографическом действии выделяются две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

Орфографическое действие состоит из следующих умений:

Умение обнаружить орфограмму (опознавательный этап);

Умение установить тип орфограммы и отнести ее к определенному правилу (выборочный этап);

Умение применить правило (этап решения орфографической задачи);

Умение осуществить орфографический самоконтроль (заключительный этап).

В начальных классах мы начинаем формировать у младших школьников орфографический навык. Встречаемся с массой трудностей, а прежде всего с тем, почему ребенок при выполнении упражнения допускает ошибку и стараемся определить причину этих ошибок.

По учению Д.Н. Богоявленского и С.Ф. Зуйкова, «орфографические ошибки являются показателем, что те нервные связи, которые лежат в основе грамматических знаний и их применения в орфографии недостаточно упрочены и закреплены, другими словами, что выработка необходимых стереотипных форм деятельности еще не закончена».

Именно в этом заключается основной источник ошибок и именно этим объясняется повторное появление их в работах учеников, несмотря на правильные приемы их исправления.

М.О. Пуховский установил, что в процессе превращения развернутой формулировки правила в его «обрывки», происходящем во время упражнений, особенно часто допускаются «неверные сокращения» правил, в результате чего «ошибки бывают обоснованы таким правилом в кавычках». Он отмечает также, что при таких «самодельных» сокращениях правил особенно часто происходит смешивание одного правила с другим.

Преодоление этих ошибок должно начинаться с исправления неправильности в функционировании данного обобщения.

Ошибочные обобщения появляются в результате:

- а) ложной аналогии, которую проводят учащиеся между разными написаниями;
- б) применения ошибочных приемов распознавания орфографических явлений;
- в) ошибочных обобщений орфографического характера;
- г) ошибочных обобщений грамматического характера [2, с. 73].

Если говорить о вреде ошибок, то с этой точки зрения гораздо большую «опасность», чем зрительный образ ошибки, представляют именно эти неправильные обобщения. Если такие ошибочные обобщения останутся неисправленными, не разъяснимыми, то отрицательное их влияние трудно преувеличить.

С другой стороны, никакие другие ошибки не могут быть лучше использованы для целей обучения, чем ошибки, сознательно допущенные учеником. Необходимо лишь своевременное, сделанное по свежим следам противопоставление неверному обобщению правильного.

Наиболее типичными ошибками являются те, о которых ученики говорят, что они делали их «не подумавши». В этих случаях причины ошибок могут быть разнообразны, причем они или совсем не осознаются или осознаются учеником смутно. Преодоление таких ошибок становится сложным психологическим процессом. Учителю, прежде всего, необходимо помочь ученику осознать те основания, которые могли привести его к ошибке, а уже потом противопоставить неверным обобщениям, аналогиям и тому подобное, то или другое правило. Опытный учитель обычно так и делает. Его педагогическое чутье помогает ему проникнуть в психологию ошибки, в те затруднения, которые возникали или могли возникнуть у ученика, он «выводит их наружу», а затем уже доказывает их ошибочность.

В обучении орфографии, а именно при работе над направлением ошибок, – это тот период, во время которого педагог требует от ученика думать над орфографией и объяснить, почему ту или иную орфограмму он написал так, а не иначе.

Приемы по анализу ошибок могут быть очень разнообразными в зависимости от типа того правила, к которому относится ошибка.

Прежде всего, приемы обучения изменяются в зависимости от характера орфограмм. Усвоение одних орфограмм /звуковых/ основывается на различии звучания слова; других – традиционных – на условном принципе письма; третьих – морфологических – на связи орфографического явления с грамматическими категориями. В отношении каждой из этих групп, подобно различию процесса их усвоения, различны и процессы исправления ошибок.

Обучение орфографии является составной частью успешного формирования у учащихся письменной речи. По мнению М.Р. Львова, в структуру письменной речи входят следующие операции: 1) осмысление темы высказывания; 2) отбор материала, относящегося к теме; 3) расположение его в нужной последовательности; 4) использование средств языка в соответствии с его нормами и задачами высказывания; 5) исправление написанного.

На начальном этапе обучения письменной речи должно быть уделено особое внимание: здесь закладываются основы научных знаний, формируется инициатива познавательной деятельности ребенка, умение самостоятельно пополнять свои знания и так далее.

Для того чтобы ученик овладел умением исправлять орфографические ошибки, необходимо организовать его деятельность, вооружить его приемами учебной деятельности. Под учебным приемом мы разумеем однотипные, правилосообразные действия, выполняемые определенным образом в соответствии с намеченной целью.

Опыт многих педагогов показывает, что использование на занятиях по орфографии алгоритмических предписаний, а также при работе над ошибками, наиболее эффективно в тех случаях, когда изучаются довольно сложные орфографические темы. Одной из таких тем является «Правописание безударных гласных в корне слова». Г.Н. Приступа предлагает применительно к правилу о правописании проверяемых безударных гласных корня следующий алгоритм:

1. Найти в слове ударный слог /поставить ударение/.

2. Выявить и выделить /подчеркнуть/ безударные гласные.
3. Подобрать однокоренные слова, поставить в них ударение.
4. Выделить или выбрать из них те слова, в которых проверяемая гласная стоит под ударением.
5. Объяснить написание однокоренного слова.

Необходимо отметить, что разные авторы предлагают свои алгоритмы. Количество шагов алгоритма для работы над ошибками зависит как от самого правила, так и от конкретизации тех действий, которые лежат в основе орфографического действия.

Алгоритмизация материалов, как показывает опыт, дает наиболее высокие результаты при выработке умений и навыков.

Особая роль в этом принадлежит алгоритмизации и алгоритмическим предписаниям, которые отражают внутренние связи между строением орфографическим правил и соответствующими мыслительными действиями, дают возможность не только более четко осознавать общие закономерности изучаемого материала, но и формировать у учащихся обще приемы познавательной деятельности. А.И. Власенков считает, что «алгоритмические конструкции» «большую пользу» оказывают отстающим учащимся, для которых трудно бывает овладеть новыми умственными действиями.

«Включение схем алгоритмов в систему обычного обучения, – считает Е.Г. Шатова, – дает ученику с самого начала системное представление о структуре умственного действия», в нашем случае орфографического. «Схема алгоритма – это, так сказать, идеально заданная модель его обобщенного действия, которая ориентирует ученика, как на последовательное выполнение отдельных операций, так и на получение конечного продукта» (в нашем случае – правильное написание слова) [3, с. 35].

В работе по исправлению орфографических ошибок, основываясь на алгоритм, должны учитываться этапы формирования умственных действий, предложенные П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной.

Первый этап – этап составления схемы ориентировочной основы действия.

Второй этап – этап формирования действия в материальном (или материализованном) виде.

Третий этап – этап формирования действия как внешнеречевого.

Четвертый этап – этап формирования действия во внешней речи про себя.

Пятый этап – этап формирования действия во внутренней речи.

Шестой этап – перенос умственного действия во внутренний план [3, с. 52].

В реальном процессе обучения эта работа протекает следующим образом. «Вначале составляется ООД. Она дается учителем в готовом виде или составляется совместно с учащимися. Причем, споры психологов и методистов о том, что лучше: ООД работы над ошибками заносится на специальную карту. Применительно к орфографии это может быть таблица, схема, модель, инструкция, алгоритм и другие опоры и графические средства. Такая учебная карточка является важнейшим средством материализации действия, так как в ней содержатся те данные, на основе которых будет выполняться то или иное действие (в нашем случае – орфографическое)».

Особенность деятельности обучающего на этом этапе состоит в том, что он раскрывает новые умственные действия перед учащимися во внешней форме. Обучаемый же использует ранее сформированные действия и с их помощью понимает логику нового действия, получая тем самым возможность его осуществить.

Роль такого предварительного представления о задании, заключенного в ООД, по мнению Г.А. Гальперина, очень и очень велика. Даже значительное увеличение повторных исполнений действий (без ориентировочной основы действий) по его наблюдениям, не возмещало предварительного представления о задании.

На втором этапе обучающий усваивает содержание действия, выполняя их в соответствии с заданными характеристиками, используя модель ООД.

Главное на данном этапе – отработка материализованного, развернутого сознательно выполняемого действия во всем составе операций.

Одновременно здесь должна проходить подготовка к переводу действия на следующий этап, отличающийся от данного прежде всего формой действия. Вот почему материальная форма действия с самого начала сочетается с речевой: учащиеся формулируют в речи все, что выполняют практически, материально.

Затем, на третьем этапе, эти же действия выполняются без опоры на указанные карточки, но в плане громкой речи.

Задание дается в письменном виде. Выясняются орфограммы, на которые были допущены ошибки. Затем правильный порядок действий называется или записывается учащимися по памяти. При этом речевое действие выступает в качестве непосредственного отражения материального действия. Карточки с записью инструкции или алгоритма уже не используются.

На четвертом этапе громкоречевое действие переносится: во внутренний план. Причем по содержанию это та же внешняя речь «про себя». С точки зрения формирования навыка умственного действия на данном этапе постепенно начинает сокращаться, приобретает все более свернутый вид.

И, наконец, последний этап – это действие во внутренней речи (в речи «для себя»), то есть умственном плане. Это уже качественно новое, так называемое идеальное действие. Одним из самых значительных его преобразований является свернутость, которая принципиально меняет вид и качество сформированного действия. Механизм этого действия, по мнению П.Я. Гальперина, состоит в том, что вначале материальное действие на каком-то участке заменяется идеальным действием (взором, вниманием), а затем этот участок постепенно увеличивается, и тогда начинает сокращаться все идеальное действие (многое имеется в виду) [4, с. 9].

Таков процесс умственных действий при его поэтапной обработке, применяемый при выполнении работы над орфографическими ошибками. Данный процесс помогает отработать обобщенный способ действий, который необходим при работе над ошибками.

Обучение орфографии С.Ф. Жуйков рассматривает как передачу учащимся определенной системы хорошо осознаваемых орфографических действий, все более обобщенных и гибких.

Способность к абстрагированию и обобщению успешно развивается при моделировании, схематическом изображении.

Для того чтобы предупредить разрыв между знаниями и практическими умениями, учащихся надо вооружить приемами умственных действий.

Ученик должен не только знать определение, правило, норму, но и достаточно четко представлять, как ими пользоваться на практике, из каких последовательно осуществляемых операций должен состоять акт их применения. Ученик может достаточно хорошо помнить формулировки многочисленных правил о правописании гласных в разных частях слова, выполнять много тренировочных упражнений на эти правила и в то же время сплошь и рядом допускать ошибки, все больше разувераясь в ценности своих знаний, в их полезности и нужности. Положение меняется, если учитель сначала наметит общую схему оптимального умственного действия по применению данных правил, потом – частные схемы, которые в ходе отработки свертываются и снова включаются в общую схему. Общая схема в данном случае будет иметь примерно такой вид:

1. Найди ударный слог.
- ↓
2. Найди безударные гласные и гласные после шипящих и **ц**.
- ↓
3. Определи состав слова.
- ↓
4. Определи: безударные в корне, приставки?
- ↓
- Нет Да
- ↓
5. Определи части речи. Примени правило.
- ↓
6. Примени правило.

Ученик при этом выявил вид орфограммы и на этой основе установил принцип ее проверки, после чего применил правило. Такой путь решения задачи свидетельствует об овладении обобщенным методом познавательной деятельности.

Важно, чтобы совершаемые учеником действия разнообразились и постепенно усложнились. Сначала он отбирает или последовательно располагает материал по определенному вопросу, выделяет главное в материале, группирует факты, сравнивает их; потом учащиеся все больше переключаются на установление связей между отдельными явлениями, доказательство тех или

иных положений, определение понятий, обобщения и выводы; наконец, в центре внимания должны оказаться установление значения изучаемого материала, выражение своего отношения к изучаемому, определение рациональных способов мышления при решении практических задач.

Использование моделей, схем приводит к совершенствованию внутреннего плана действий, способности ученика конструировать предстоящее действие мысленно, в уме.

Данная выше схема подготавливает к использованию других, более частных схем действий. Более частные действия, отрабатываемые на основе приемов, сокращаясь, автоматизируясь, включаются в действия более широкие, обобщенные, соответствующие приведенной выше схеме.

Подобные приемы не только приближают теорию к практике, делают ее более действенной, но и играют весьма важную роль в умственном развитии учащихся. Приводя в действие имеющийся у них фонд знаний, они способствуют систематизации, обобщению вновь приобретаемых знаний, включению их в системы уже сложившихся у ученика ориентировок, оценок, понятийных и оперативных схем.

Развитию переноса способствует нахождение учащимися способа умственных действий после того, как аналогичный способ был использован применительно к новому материалу.

Обобщенный способ выполнения работы над орфографическими ошибками при изучении темы «Правописание безударных гласных, проверяемых ударением» может быть перенесен и на другие темы русского языка по орфографии.

#### *Примечания*

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Академия, 1960.
2. Баранов М. Т. Работа над орфографическими ошибками. Из опыта учителя. – М., 1970.
3. Совершенствование методов обучения русскому языку. Сборник статей. /Под ред. А. Ю. Купаловой. – М.: Просвещение, 1985.
4. Гальперин П. Я. Управление процессом усвоения. Выпуск 4. – М.: 1990.

***Н.В. Подставкаина***

## **ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*МБОУ МО «Детский сад № 58 «Котенок»  
г. Краснодар*

Знаменитый педагог отечественной школы В.А. Сухомлинский писал в своих трудах: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев», «Рука – это инструмент всех инструментов» – считал еще Аристотель. Конечно, такие выводы не случайны.

Головной мозг ребенка воспринимает и осваивает очень большой объем информации. Когда какая-либо из его функций развивается не своевременно, на следующих этапах развития наверстывать упущенное очень трудно. Темпы развития мозга находятся в непосредственной зависимости от двигательной активности ребенка, и особенно – от уровня сформированности движений пальцев рук, то есть от мелкой моторики. У детей, регулярно выполняющих упражнения пальчиковой гимнастики, легче проходит обучение письму, нет сложностей с речью, они обладают хорошей памятью, хорошо развивается координация движений, активизирующая силу и ловкость рук. В период дошкольного возраста у ребёнка практически завершается процесс овладения речью. Однако есть много причин, когда речь не сформировалась на должном уровне, одна из которых – слабое развитие мелкой моторики рук.

Замечено, речевое развитие соответствует нормам, если развитие движений пальцев протекает согласно возрасту, а если развитие движений пальцев задерживается, то и речевое развитие отстает. У детей с нарушениями речи крайне редко можно наблюдать четкую координацию движений пальцев рук. В основном, им свойственна моторная неловкость, неточность в движениях, есть трудности в обучении при усвоении двигательной программы и переключении с одного вида деятельности на другой.

Ряд известных учёных в своих работах доказали, что степень развития речи у ребенка дошкольного возраста непосредственно зависит от уровня сформированности движений паль-

цев рук. Л.С. Выготский и Л.С. Волкова полагали, что положительное влияние на становлении детской речи оказывает правильное и своевременное развитие мелкой моторики пальцев рук.

Развитие движений кисти и пальцев рук в детском дошкольном образовательном учреждении строится педагогами на занимательно-игровой основе. Чаще всего, если развитие ребенка в целом протекает нормально, то формированию мелкой моторики рук хорошо помогают пальчиковые игры.

Пальчиковые игры – это демонстрация, показ, инсценировка различных небольших зарифмованных историй и сказок с привлечением пальцев рук. Занятия с детьми с использованием пальчиковых игр ведут к развитию у них мелкой моторики рук, позволяют улучшить двигательную координацию, избавляют ребенка от зажатости и скованности. Пальчиковые игры можно охарактеризовать как отличное универсальное, методико-дидактическое и развивающее средство. Методическая особенность таких игр заключается в том, что в их процессе на мозг ребёнка идет воздействие нервных окончаний рук и активизируется вся мозговая деятельность. На начальном этапе обучения детей в школе очень важно, насколько хорошо правильно были развиты мышцы мелкой моторики. Пальчиковые игры являются отличными помощниками на занятиях по подготовке руки ребёнка к письму, они эффективны при развитии координации. А чтобы параллельно воздействовать на развитие речи, педагоги сопровождают такие игры небольшими стишками, песенками–считалками. Каждое стихотворное произведение такого типа педагоги и родители способны и сами «переложить на пальцы», т. е. добавить дополняющие речь движения для пальчиков – для начала простейшие, элементарные, постепенно усложняя эти движения. С помощью пальчиковых игр ребёнок осваивает новые сенсорные впечатления, у него активизируется внимание. Кроме того, подобные игры способствуют формированию добрых взаимоотношений между взрослыми (педагогом или родителем) и детьми. Положительное влияние пальчиковых игр отмечается на развитие мелкой моторики рук, которая не только благоприятно влияет на развитие речи, но и готовит ребенка дошкольного возраста к рисованию и письму. Подобные игры с пальчиками способствуют развитию головного мозга ребёнка, его речи, выявляют творческие способности, активизируют фантазию. В целом же, чем лучше работа пальцев руки и всей кисти, тем правильнее и четче говорит ребенок. Рука человека оказывает важнейшее влияние на кору головного мозга, а благодаря этому деятельности кисти отводится важная роль в развитии головного мозга и правильном становлении речи. И именно по этой причине различимая словесная речь у ребёнка появляется тогда, когда двигательная функция его пальчиков достигает необходимой точности. Еще маленькие ручки ребёнка как бы готовят базовую основу для развития речи на следующем этапе формирования.

Регулярное привлечение в обучение и развитие детей пальчиковых игр, как показывает практика, способствует темпу роста умственного развития детей. Бесспорно, только пальчиковыми играми не получится достичь желаемых результатов. Вот почему это только один из способов развития мелкой моторики и речи, и его действенность будет больше, если уменьшится число противоречий между принципами в основе этих игр и принципами, которые лежат в основе всей системы воспитания и развития детей в семье и в дошкольном образовательном учреждении.

Привлекая пальчиковые игры, важно следовать двум основным принципам обучения в этом возрасте – следовать «от простого к сложному» и «самостоятельно по способностям». Такое взаимодействие даст возможность разрешить в игре сразу несколько задач:

- пальчиковые игры могут дать ребенку так называемую «пищу для ума»;
- они всегда создают такие условия, которые опережают развитие и формирование способностей;
- выполняя даже самое простое задание самостоятельно, ребенок более активно и успешно развивается.
- доступно широкое разнообразие игр по содержанию, и, как в любых других играх, нет места принуждению, и напротив, создается атмосферу доброжелательности и свободы творчества;
- совместное участие в подобных играх детей, пап и мам, бабушек и дедушек, а также педагогов в дошкольном образовательном учреждении, постепенно способствует появлению очень важного умения – сдерживаться, не мешать партнеру, ребенку самому продумывать действия и принимать решения, не выполнять за него то, что он уже способен сделать сам.

Условно пальчиковые игры можно разделить на две группы, и это зависит не от степени сложности упражнения или задания, а от объема привлечения всевозможной наглядности и атрибутики:

- 1 группа – пальчиковые игры без использования предметов – в игровых действиях данной группы наиболее важное значение отводится игровой мотивации, по тому, что только она и

есть тот самый привлекательный момент, который побуждает ребенка к действиям своими пальчиками. К такой группе можно отнести:

Игры-манипуляции, например, «Сорока-белобока», «Ладушки», «Пальчик-с-пальчик, где ты был?», «Мы делили апельсин» и др. Все эти игры помогают развитию воображения, и каждый пальчик для ребёнка становится определенным объектом. Существуют так же сюжетные пальчиковые упражнения: «Пальчики здороваются», «Цветочки», «Мы писали...», «Ёлочка» и т. д., а также упражнения, которые дают возможность детям изображать различные предметы быта, животных, птиц, насекомых, растений и многое другое.

Пальчиковые кинезиологические упражнения или «гимнастика мозга»: «Колечко», «Кулак – ребро – ладонь», «Ухо – глаз», «Симметричные рисунки», «Горизонтальная восьмёрка».

Интересны пальчиковые игры, которые сочетаются с самомассажем кистей и пальцев рук ребенка. В этих играх применяются классические для массажа движения – поглаживание, растирание, разминание, надавливание, покалывание, пощипывание (от периферии к центру). «Моем руки под горячей струёй воды», «Надеваем рукавички», «Засолка капусты», «Греем ручки», «Молоточки», «Щиплют гуси травку». Чтобы самомассаж кистей рук был более эффективным, дополнительно можно использовать самые простые и доступные предметы: массажный мячик, грецкий орех, каштан, желудь, карандаш и многие другие. Театр в руке: «Синичка», «Старая сказка», «Осьминожки», «Зайчики», специальные готовые куклы, которые одеваются отдельно на каждый пальчик. Все вышеназванные игры дают возможность повысить общий тонус, способствуют развитию памяти, внимания, снижают психоэмоциональную нагрузку.

– 2 группа упражнений – пальчиковые игры с применением всевозможной атрибутики, с конкретными предметами; обучающая игра со штампами: с одним штампом, с карандашом–штампом и т.д. Кроме классической пальчиковой гимнастики, для формирования и развития мелкой моторики руки ребенка полезными являются упражнения с предметами. В таких играх для проведения массажа ладоней и пальчиков используют детские машинки самого маленького размера, любые карандаши – то есть то, что всегда легко можно найти под рукой. Эффективное влияние оказывает перекатывание между ладонями шестигранного карандаша.

Пальчиковые игры были известны еще в древности у самых разных народов. Например, в Китае использовались упражнения с небольшими каменными и металлическими шариками. Считалось, что регулярные занятия с ними помогают улучшить память, функционирование сердечно–сосудистой и пищеварительной систем, снижают эмоциональное напряжение, способствуют развитию координации движений, силу и ловкость рук, и в целом позволяют поддерживать жизненный тонус не только детям, но и взрослым. В Японии же широкой популярностью пользуются упражнения для ладоней и пальцев рук с грецкими орехами.

Правильное и полноценное становление речи и мелкой моторики с помощью пальчиковой игры невозможно без чуткого руководства взрослого. Эффективная деятельность по данному направлению может осуществляться только в результате тесного сотрудничества педагогов и родителей. Одно из условий достижения результативности в данной работе – все задания, которые ребенок выполняет совместно с педагогом в дошкольном образовательном учреждении, должны закрепляться и повторяться дома, в семье.

*И.В. Полякова*

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

*ГКУ СО КК «Армавирский СРЦН»  
г. Армавир*

Сфера свободного времени и досуга, в частности, всегда являлась объектом научного интереса. В своей совокупности различные науки, такие как философия, социология, экономика, психология рассматривали и определяли свободное время, как доминирующее пространство, в котором происходит физическое и духовное развитие человека.

Обоснование этого положения мы уже находим в работах древнегреческих философов и, в частности Аристотеля, где свободное время связывается со свободой жизнедеятельности человека. Ш. Фурье, Р. Оуэн выдвигали положения о необходимости увеличения свободного вре-



мени для всестороннего развития личности, Шопенгауэр называл досуг венцом человеческого существования, так как только он делает человека полным обладателем своего «я» [2; 9].

Изучением досуговой деятельности занимались известные отечественные и зарубежные педагоги и психологи:

- роль досуга как социально-психологического феномена раскрыта отечественными психологами С.П. Шацким, Е.А. Флериной, К.Г. Менчинской и др.;
- социально-педагогические аспекты досуга изучали в истории отечественной науки – Соколов Э.В., Терехова О.В., Шмаков С.А., Шурыгина И.И.

Научное обоснование досуговой деятельности наряду с игровой, учебной и трудовой впервые было сделано отечественным педагогом В.А. Воловик в работе «Педагогические формирования и развитие клубного коллектива» в 1984 году.

Несмотря на то, что свободное время представляет ведущую сферу жизнедеятельности человека, в которой происходит его становление, в наименьшей степени ей уделено внимание в педагогике. Доминирующая роль в ней всегда отдается учебной деятельности. Вся прочая деятельность представляется как внешкольная, или культурно-просветительная работа. В образовательных учреждениях, особенно в дошкольных, ее содержание определяется качеством профессиональной подготовки, интересами, потребностями педагогов и воспитателей. Поэтому вопросы организации досуга студенческой молодежи в педагогическом вузе предельно **актуальны**, особенно в настоящее время.

Организованная досуговая деятельность – это не только отдых в свободное от учебы время, но и направленный процесс воспитания и образования ребенка в привлекательных для него формах, находящийся за рамками образовательного процесса. Правильная организация досуга играет неосценимую роль в развитии личности ребёнка. А развитие личности воспитанников должно происходить как в учебно-познавательной деятельности, так и в свободном общении, в организации разнообразной деятельности детского коллектива.

Дети и подростки остро нуждаются в самостоятельной активной деятельности, связанной с проверкой или демонстрацией силы, ловкости, теоретических знаний и практических умений. Эта потребность абсолютно естественна и объективна, а активная деятельность в детском и подростковом возрасте – самое результативное средство развития личности.

Правильно организованная досугово-воспитательная деятельность содействует формированию не только здоровых психофизических качеств и интеллекта, но и воспитывает трудолюбие, как естественную потребность реализации знаний, а значит, содействует нравственному воспитанию личности. При любом виде досуга дети неизменно испытывают состояние раскрепощённости и, следовательно, более готовы к восприятию информации, отличной от их собственной точки зрения. Отдых, как одна из форм досуга снимает усталость и напряжение, восстанавливает физические и духовные силы ребенка.

Развлечение, как досуговая деятельность имеет компенсационный характер, возмещая, зачастую, однообразный труд или учебу. Развлекаясь, школьник включает в свой досуг те физические и духовные способности и склонности, которые он не может реализовать ни в учебной деятельности, ни в отдыхе. Однако не меньше в педагогическом смысле значение имеет и то, что в процессе развлечений обогащается эмоционально-чувственная сфера ребенка, формируется опыт эмоционально-ценностных отношений.

Нами была разработана программа по досуговой деятельности несовершеннолетних воспитанников социально-реабилитационного центра «*Мир детских праздников*». В этой связи данная программа весьма актуальна, поскольку участвуя в досуговых мероприятиях, дети реализуют потребность в общении со сверстниками, что играет немаловажную роль в их личностном развитии.

В учреждении имеются все условия для развития творческого потенциала, эстетического вкуса, нравственности и патриотизма ребенка, для создания правильной организации детского досуга. Данная программа позволяет выстроить организацию досуга так, чтобы, участвуя в праздничных мероприятиях центра, в инсценировках и драматизациях, каждый ребенок смог раскрыть и реализовать свой творческий потенциал.

Главной целью программы является создание благоприятных условий для организации содержательного, интересного и полезного досуга детей и их участия в праздничных мероприятиях, вовлечение воспитанников в коллективную творческую деятельность, развитие коммуникативных навыков. Эта цель реализуется в ходе решения следующих задач:

- воспитание чувства прекрасного, развития эстетического вкуса, художественного мышления, реализация творческих и индивидуальных способностей детей;
- сплочение воспитанников центра через совместную досуговую деятельность;
- формирование коммуникативных умений, удовлетворение потребности детей в общении;
- сохранение духовно-нравственного здоровья воспитанников, приобщение их к нравственным и духовным ценностям;
- развитие всесторонне развитой личности несовершеннолетних.

Программа «Мир детских праздников» включает в себя план досуговых мероприятий, как на учебный год, так и на каникулярное время. Традиционными в этом отношении являются: праздничные программы, приуроченные к определенным календарным датам и организованные для воспитанников и их родителей, а также сотрудников учреждения; драматизации музыкальных сказок; развлекательные мероприятия для несовершеннолетних разного возраста; мероприятия, проводимые в каникулярное время для несовершеннолетних.

В реализации программы принимают участие воспитанники социально-реабилитационного центра с 3 до 18 лет.

Программа построена с соблюдением следующих принципов: добровольности, общественной направленности, учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, предоставления самостоятельности и опора на инициативу, учета интересов ребенка, сотрудничества и сотворчества детей и взрослых.

*Методы, используемые нами в ходе реализации* данной в программы следующие:

- метод театрализации (инсценировка сказок, рассказов, театра-экспромта и т. д.);
- метод воспитывающих ситуаций (пропаганда здорового образа жизни, основы безопасности жизнедеятельности, формирование межличностных отношений);
- метод импровизации;
- соревновательный метод (используется в конкурсно-развлекательных и спортивных мероприятиях);
- метод формирования познавательного интереса;
- метод интерактивного общения (используется для активизации зрителей на концертах и праздниках).

Нами разработаны разнообразные *формы проведения досуговых мероприятий*: праздники, детские утренники, дискотеки, конкурсно-развлекательные программы, конкурсно-игровые программы, театрализованные представления, концерты, инсценировки и драматизации.

*Были определены ожидаемые результаты:*

- участие обучающихся в досуговых мероприятиях;
- повышение культуры досугового общения несовершеннолетних;
- развитие творческих способностей воспитанников;
- развитие коммуникативных качеств воспитанников и сплоченность детского коллектива;
- раскрытие творческой индивидуальности воспитанников.

#### **Примечания**

1. Гришечкина Н.В. Детские праздники. Издательство «Академия развития». Ярославль, 2008.
2. Дзюба П.П. Праздники и забавы. Издательство «Феникс». Ростов н/Д., 2006.
3. Михайлова М.А. Детские праздники. (Игры, фокусы, забавы). Издательство «Академия развития». Ярославль, 1997.
4. Нищева Н.В. День рождения – лучший праздник (Сборник сценариев и конкурсов для детского сада). Санкт-Петербург, 2007.
5. Никульникова А.Н. Школьная площадка (Сценарии игр и праздников). Новосибирск, 2006.



## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К МУЗЫКЕ

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир

Существенным видом музыкальной деятельности можно назвать восприятие музыки, т. к. оно возникает в ряду других видов музыкальной деятельности раньше и сопутствует всем остальным.

Восприятие – необходимая ступень приобщения человека к эстетической культуре. Исходя из определения процесса восприятия данного в общей психологии А.В. Петровским, «восприятием – называется отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств, в ходе которого происходит упорядочивание и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий» [6, с. 29].

Музыкальное восприятие – это воздействие на сознание и подсознание человека, художественной организационной системы музыкальных звуков при непосредственном раздражении слухового анализатора, в процессе которого происходит систематизация отдельных слуховых ощущений и эмоций в целостный музыкальный образ, систему образов, умозрительно художественную картину, рождающих и развивающих целую гамму различных впечатлений.

Внимание известных музыкальных психологов обращено на изучение музыкального слуха, исследование музыкальных способностей и музыкального восприятия. А.Г. Костюк рассматривая педагогические и эстетические проблемы восприятия пишет: «Ведущим в музыкальном восприятии являются эмоции, ассоциации, двигательный опыт» [1, с. 20]. Н.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев определяют восприятие музыки, как действие, направленное на решение определенной задачи, которая является условием построения образа. Музыкальное восприятие есть процесс отражения, становления в сознании человека музыкального образа. В основе этого процесса лежит оценочное отношение к произведению [7].

Восприятие музыки, как и все другие его виды, носит активный характер, при котором ухо (также как и глаз при зрительном восприятии предмета) «ощупывает» характерные особенности музыкального произведения, его общие «выразительные контуры» и отдельные средства муз. выразительности [7]. Такое слуховое «ощупывание», опознание музыки непосредственно связано с моторной реакцией организма: Поэтому на ранних стадиях развития музыкального восприятия большую роль играют внешние движения: пропевание мелодий, показ рукой при пении высотных соотношений звуков, движение и игры под музыку. Музыкальное восприятие обладает определенными свойствами.

*Эмоциональность.* Переживание красоты каждого музыкального образа, чувств и мыслей, пробуждаемых музыкой.

*Целостность, образность.* Музыкальное восприятие, как и всякое другое, характеризуется целостностью, но это осуществляется на основе проникновения в отдельные музыкальные элементы речи: мелодию, гармонию, ритм, темп. Естественно, что мало подготовленный слушатель не может адекватно воспринять всю систему средств, создающую музыкальный образ, как это способен сделать музыкант-профессионал. Тем не менее, он схватывает в произведении его целостный образ – настроение, характер произведения.

*Осмысленность.* Всякое восприятие, в том числе и музыкальное, тесно связано с мышлением. Специфической особенностью мышления является то, что оно всегда эмоционально окрашено. Второй его особенностью является связь с деятельностью музыкального слуха, без которого оно вообще не могло бы иметь место.

*Ассоциативность.* И.П. Павлов понимал мышление как ассоциативную деятельность, а ассоциацию считал универсальным явлением психологической жизни человека. Ассоциативность – это одно из характерных свойств и музыкального восприятия. Музыка может вызвать у слушателя разнообразные эмоции, образные, зрительные, смысловые, двигательные ассоциации. Есть мнение, что обилие ассоциаций является признаком богатой творческой фантазии и общей художественной одаренности человека.

В отличие от слухового ощущения, которое отражает только звуковую сторону раздражителя, музыкальное восприятие представляет звук в целом, в совокупности его свойств. Эмоции возникающие при восприятии музыкальных произведений находятся в зависимости от содержания вызываемых образов, представлений и впечатлений, а также могут изменять содержание восприятия.

Физиологической основой процесса музыкального восприятия и восприятия в целом, является «рефлекторная теория восприятия». Опираясь на труды П.М. Сеченова о рефлексах, И.П. Павлова о высшей нервной деятельности можно сделать вывод, что в основе музыкального восприятия лежат условные рефлексы, временные нервные связи, образующиеся в коре головного мозга при воздействии на слуховой рецептор системы музыкальных звуков.

Необходимым инструментом музыкального восприятия является музыкальный слух. Определяя его как совокупность способностей для активного восприятия музыки, музыкальный слух предполагает высокую тонкость восприятия:

- 1) отдельных музыкальных элементов (ритм, лад и т. д.);
- 2) качеств музыкальных звуков (высота, громкость, тембр);
- 3) функциональных связей (чувство ритма, гармонический слух).

Активно музыкальный слух развивается в процессе музыкальной деятельности. Музыкальная деятельность детей – это различные способы, средства познания детьми музыкального искусства (а через него и окружающей жизни, и самого себя. Познание музыкального искусства ввиду специфики музыки осуществляется через эмоциональное ее восприятие. Осмысление эмоционально-образного содержания музыки углубляет, дифференцирует ее восприятие, воздействует на последующую исполнительскую или творческую деятельность детей. Не случайно доступность музыкальной деятельности, восприятия уже в первые дни жизни ребенка позволяет начать музыкальное воспитание с раннего детства. Восприятие музыки доступно ребенку с момента рождения. Колыбельная песня матери – первое его знакомство с музыкой. Разнообразные музыкальные впечатления, которые ребенок получает в раннем детстве в процессе восприятия музыки, накладывают неизгладимый отпечаток на всю последующую музыкальную деятельность. Яркие музыкальные представления, накопленные в раннем детстве, сопоставимы с восприятием речи взрослого в период, когда ребенок сам еще не может говорить.

В восприятии музыки главная роль принадлежит эмоциям как специфической реакции слушателя. Б.М. Теплов, исследуя художественные способности, установил, что «в основе восприятия всех искусств лежит эстетическое переживание произведения. Чтобы понять музыкальное произведение, важно его эмоционально пережить» [8, с. 43].

При слушании музыки у ребенка возникают определенной силы положительные или отрицательные эмоции, отражающие его конкретное психическое состояние. При положительных переживаниях формируется признание ценности музыки, эстетическое к ней отношение, происходит духовное обогащение личности. Слышать, воспринимать музыку – это значит различать ее характер, следить за развитием образа: сменой интонаций, настроений. Восприятие у ребенка и взрослого неодинаково в силу различного музыкального и жизненного опыта.

Для качества восприятия имеет значение тип нервной системы человека, наличие способности длительного сосредоточения. Музыкальное восприятие – это активный, творческий процесс. Эмоциональное содержание музыки выражено в музыкальных интонациях. Чтобы воспринять музыкальное произведение, надо проследить за сменой интонаций, которые одновременно и образуют музыкальную форму, и несут в себе содержание, осмысление «чувственной программы» музыкального произведения важно для полноценного восприятия. Восприятие музыки детьми раннего возраста отличается произвольным характером, эмоциональностью. Постепенно, с приобретением некоторого опыта, по мере овладения речью, ребенок может воспринимать музыку более осмысленно, соотносить музыкальные звуки с жизненными явлениями, определять характер произведения.

Часто источником возникновения музыки являются реальные звучания природы и живые интонации человеческой речи. Музыковед И. Нестьев, отмечает, что с древних времен человек стремится воспринимать то, что он слышал вокруг себя, щебетание птиц, грохот грома, журчание ручья [7, с. 16]. Произведения, отмеченные этими чертами, активно воспринимаются детьми 6 лет. Музыкальное восприятие активизируется в сочетании с практическими действиями, помогающими ему как бы «пропустить» музыку через себя, выразить во внешних проявлениях свои впечатления. Дети старшего дошкольного возраста могут различать не только общую

эмоциональную окраску, но и выразительные интонации: вопросительные, утвердительные, просящие и т. д.

Характеристика эмоционально-образного содержания музыки является наиболее уязвимым местом в восприятии музыки дошкольниками. Дети без труда определяют моменты образительности («падают листочки», «капает дождик»), выделяют отдельные средства выразительности (темп, динамику). Однако их высказывания о характере музыкального произведения, чувствах, настроениях выраженных в нем, не отличаются разнообразием. Часто дети делят музыку на веселую и грустную, что примитивизирует, обедняет восприятие. И только в процессе музыкального восприятия дети приходят к пониманию того, что музыка может выражать самые различные эмоциональные состояния человека, их тончайшие нюансы.

Восприятие музыки взрослым человеком отличается от детского тем, что музыка способна вызывать более богатые жизненные ассоциации, чувства, а также возможностью на ином, чем дети, уровне услышать и осмыслить музыку. Вместе с тем, качество восприятия не связано только с возрастом. Незрелое восприятие отличается поверхностностью. Оно может быть и у взрослого человека. Качество восприятия во многом зависит от вкусов, интересов. Если человек рос в «немузыкальной среде», то у него зачастую формируется негативное отношение к «серьезной» музыке. Такая музыка не вызывает эмоционального отклика, если человек не привык сопереживать выраженной в ней чувствам с детства.

Н.А. Ветлугина в статье «Возраст и музыкальная восприимчивость, пишет: «Развитие музыкальной восприимчивости не является следствием возрастного созревания человека, а является следствием целенаправленного воспитания» [2, с. 11]. Если человек обладает развитым восприятием, он постигает смысл произведения даже при одном прослушивании. В детстве, когда опыт восприятия еще мал, как правило, требуется несколько прослушиваний, чтобы произведение стало более осмысленным, прочувствованным.

Опыт слушания музыки имеет большое значение для деятельности восприятия. Однако даже чисто эмоциональное восприятие музыкального произведения в раннем детстве может быть действенным, глубоким, если ребенок сосредоточенно слушает музыку, не отвлекаясь, адекватно эмоционально реагируя на ее характер. Как уже отмечалось, у взрослого человека глубина восприятия зависит от сложившихся вкусов, предпочтений. В дошкольном возрасте, когда эти предпочтения только формируются, важное значение приобретает качество произведений, которые слушают дети, и уровень их исполнения.

Таким образом, целенаправленное организованное музыкальное восприятие дошкольников способствует, дальнейшему развитию музыкального восприятия и музыкально-эстетической культуры.

#### *Примечания*

1. Костюк А.Г. О мелодической ориентации музыкального восприятия. – М., 1980.
2. Костюк А.Г. Восприятие музыки и художественная культура слушателя. - М. Просвещение, 1987.
3. Назайкинский Е.О. Музыкальное восприятие, как проблема музыкознания. – М., 1980.
4. Назайкинский Е.О. Оценочная деятельность при восприятии музыки. – М., 1980.
5. Назайкинский Е.О. О психологии музыкального восприятия. – Л., 1972.
6. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1970.
7. Радынова О.П. Слушаем музыку. – М., 1990.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 1962.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

***И.И. Путилова***

### **ИГРОВЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Непрерывное совершенствование информационных средств и технического музыкального оборудования определило в процессе глобальной информатизации такую область, как информа-

тизацию в сфере музыкальных технологий. Тесная связь между музыкой и технологией – это намного больше, чем просто интересный факт. Музыка является отражением имеющейся технологии, улучшение которой непрерывно расширяет средства музыкальной выразительности. Музыкальная информатизация является популярным, новым явлением в жизни современного человека.

Рассматривая актуальность проблемы использования компьютерных музыкальных технологий в современном образовании, следует заострить свое внимание на состоянии этой проблемы в работе с детьми дошкольного возраста. Существует большое количество компьютерных игровых программ для детей дошкольного возраста, среди которых достаточное количество занимают программы направленные и на музыкальное развитие детей.

Рассмотрим более подробно некоторые компьютерные музыкальные программы, направленные на музыкальное развитие дошкольного возраста.

*Интерактивная музыкальная игра «Щелкунчик»* относится к серии детских компьютерных программ «Играем с музыкой». Эта детская развивающая программа удачно сочетает в себе увлекательную игру, музыкальную энциклопедию и сказочное приключение в мире музыки. Чарующие мотивы из одноименного балета, завораживающие звуки симфонического оркестра, сказочные персонажи – вот то, что позволит ребенку погрузиться в мир классической музыки, почувствовать и оценить всю ее красоту и волшебство. «Щелкунчик» поможет ребенку развить слух, музыкальные способности, научит различать музыкальные инструменты. Программа включает в себя шедевры классической музыки в исполнении симфонического оркестра, а также девять игр на развитие музыкальных способностей и слуха ребенка.

Игровая часть программы представлена как серия загадок и викторин, объединенных общей сюжетной линией: путешествуя по сказке, ребенку предстоит найти ключ, который открывает дверь в секретную комнату, где заперт Щелкунчик. Музыкальная энциклопедия познакомит детей с биографией выдающегося русского композитора П.И. Чайковского и историей создания балета «Щелкунчик».

Другая *интерактивная музыкальная игра – «Алиса и времена года»*, также входит в серию игр «Играем с музыкой» и знакомит ребенка с классической музыкой. В этой игре слились воедино два классических произведения музыки и литературы – «Времена года» Антонио Вивальди и «Алиса» Льюиса Кэрролла. Игра включает в себя оригинальные музыкальные головоломки, основанные на музыке Антонио Вивальди, интересные задания, а также игры на тренировку музыкального слуха и памяти. На всем пути Алису будет сопровождать таинственный Чеширский кот, который даст ему массу полезных советов и заодно прочитает небольшие стихи. Эта игра содержит в себе двенадцать забавных музыкальных игр, энциклопедию музыкальных инструментов и веселые стихи.

*Развивающая музыкальная игра «Волшебная флейта»* продолжает серию детских программ «Играем с музыкой». Как и другие программы этой серии, «Волшебная флейта» состоит из пяти игр на развитие музыкальных способностей и слуха ребенка, викторины для любознательных, энциклопедии музыкальных инструментов, краткой биографии композитора, включает в себя музыку из оперы В.А. Моцарта «Волшебная флейта». Игровые задания объединены общим сюжетом. Юному музыканту вместе с маленьким Моцартом нужно вернуть в страну сновидений Солнце, украденное Царицей Ночи.

Загадки и викторины помогут ребенку научиться зрительно и на слух различать инструменты, позволят развить музыкальный слух и память. Если во время игры маленький слушатель столкнется с какими-либо трудностями, на помощь ему придет Папагено – веселый птицелов царицы Ночи, который объяснит суть задания и подбодрит юного музыканта. А чтобы знакомство с оперой Моцарта «Волшебная флейта» оказалось не только приятным, но и запоминающимся, ребенок в любой момент может обратиться к энциклопедии, где содержатся сведения о биографии композитора и история создания его творения. И все это под аккомпанемент завораживающих звуков оркестра, воссоздавшего музыку Моцарта специально для этой игры.

Серия компьютерных музыкальных интерактивных игр «Играем с музыкой», в которую входят такие электронные издания как «Щелкунчик», «Алиса и времена года», «Волшебная Флейта» предназначенные для детей дошкольного и младшего школьного возраста, являются образовательными проектами, позволяющие знакомить детей с шедеврами мировой классики. Эти шедевры позволяют ознакомить детей не только с либретто балета «Щелкунчик» или историей создания «Волшебной флейты», сколько попытаться научить детей слушать музыку и различать в исполняемых музыкальных фрагментах звучание отдельных музыкальных инструментов.

Каждая игра состоит из серии музыкальных загадок-пазлов, в которых ребенку надо путем прослушивания музыки разгадать данную загадку. Игры развивают аудио и визуальную память, прививают навыки критического мышления и решения возникших проблем.

*Обучающая программа «Сен-Санс: «Карнавал животных»* из серии «Восприятие и творчество» предназначена для детей от 4 до 10 лет. Эта игра знакомит детей с одним из самых лучших произведений французского композитора Камиля Сен-Санса. Увлекательные задания, анимированные цветные картинки и интересные пояснения откроют для ребенка мир музыки и привьют к ней любовь.

Особенности программы: упражнения на развитие творческого начала, художественной и музыкальной памяти; мультипликационное сопровождение и комментарии к музыке; четырнадцать музыкальных тем-образов «Карнавала»; гибкая раскраска-рисовалка; около сотни готовых изображений и возможность создавать свои собственные рисунки.

*Интерактивная музыкальная игра «Клиффорд. Угадай мелодию!»* предназначена для детей от 4 до 7 лет и развивает память, логику, творческое мышление и музыкальный слух. Игровые задания направлены на освоение детьми элементов музыкальной грамоты, таких средств музыкальной выразительности как мелодия, темп, ритм, лад, тембр, интонация, динамика. Выполняя несложные задания, ребёнок получит представление об азах музыкальной грамоты – нотах, ритме и музыкальных стилях. Во время игры малыш потренируется в решении ситуационных, логических и творческих задач, поупражняется в математике и логике.

*Музыкальная программа «Твинисы. Веселые нотки»* приглашает детей в волшебный мир звуков. Она наверняка придется детям по вкусу, ведь больше всего на свете они любят петь и танцевать в большой шумной компании. Ребята смогут разучить новые танцевальные движения, послушать, как звучат разные музыкальные инструменты и даже поиграть на них. Программа состоит из разных игровых заданий.

- **Звуки-загадки.** Совсем несложно угадать звуки, которые издают животные и музыкальные инструменты.

- **Музыкальный мольберт.** Каждый элемент волшебного рисунка имеет свое звучание. Можно рисовать и ... слушать свою картинку!

- **Поющий сад.** Здесь у каждого цветка своя песня. Чем лучше за ним уход, тем гармоничнее его мелодия.

- **Лабиринт.** Чтобы послушать песенку, нужно собрать все ее нотки раньше, чем их съедят динозаврики.

- **Ансамбль.** Как здесь здорово – можно петь с твинисами, играть на различных музыкальных инструментах и записывать песенку в собственном исполнении.

- **Свисток.** Нужно прослушать простую незатейливую мелодию и попробовать повторить ее.

- **Танцы.** Какие у этих твинисов забавные движения! Так и хочется повторить их.

- **Ладонишки.** Вот это веселье – хлопать в ладошки вместе с Физз в такт музыке!

- **Видеотека.** Здесь можно посмотреть видеоролики с участием самих твинисов.

Добрые и заботливые друзья-твинисы составят ребенку отличную компанию. Ведь за любое дело, будь то пение, рисование, игры или просмотр видеороликов, они берутся с огромным энтузиазмом! И, как настоящие друзья, они готовы в любую минуту прийти на помощь своему маленькому товарищу. Вместе с ними ребенку предстоит ответить на вопросы шуточной детской викторины, выполнить увлекательные задания на развитие координации движений, мелкой моторики и концентрации внимания.

*Обучающая программа «Давайте сочинять музыку».* Ведущие игры дадут малышу начальные уроки музыки: научат разливать высокие и низкие звуки и объяснят, что такое темп мелодии. Расскажут о музыкальных инструментах, помогут запомнить, как звучит каждый из них, и даже научат сочинять свои собственные композиции».

Мультимедийная музыкальная программа *«Музыкальный класс»* позволяет найти подробное описание различных типов музыкальных инструментов (старинных, классических, современных), а также услышать их звучание. В программе можно почерпнуть много интересных и необходимых сведений о теории музыки, например, узнать, что такое гармония, интервал, мелодия, нота, тон и др. Получить представления о различных музыкальных стилях. В музыкальных играх «Крестики – нолики», «Музыкальные кубики» дети в процессе игры дети знакомятся и расширяют свои знания о музыкальных инструментах, длительностях, ансамблях, нотной грамоте, составляют музыкальные диктанты. Таким образом, данные технологии направ-

лены на развитие у детей широкого спектра музыкальных способностей. Интересные сюжеты, а также веселые и забавные герои и яркое, эстетичное оформление делают эти компьютерные игровые программы привлекательными для детей.

Для эффективной работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с компьютерными игровыми программами педагогу в своей работе важно понять, что только обширные знания, постоянные наблюдения за детьми и их успехами, совершенствование своего педагогического, профессионального и технического мастерства будут способствовать решению задач разностороннего воспитания и развития личности ребенка, формирования основ его художественной и музыкальной культуры, развития музыкальных, творческих и коммуникативных способностей, умения жить в этом современном информационном пространстве с использованием компьютерных технологий.

#### *Примечания*

1. Белецкий С. В. Естественный путь познания речи как основа новых технологий обучения музыке. Омск, 2000.
2. Леонова Л. А. Дошкольник и компьютер. Воронеж, «МОДЭК». 2014.
3. Сушкевич Н. С. Информационные технологии в системе музыкального образования. Монография, Минск, 2002.
4. Трусова В., Медведев Е. Музыкальная азбука на PC. СПб. 2003
5. Фомина Г.В. Детский сад как элемент единой информационной системы. М., 2005.
6. Щепихин И. Информационные технологии в системе музыкального образования. Звуковые виртуальные студии № 2 М., 2008.

***Д.В. Редкозубова***

### **ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ЗНАКОМСТВЕ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Актуальной проблемой для современных дошкольников и младших школьников является развитие речи, в частности – обогащение словарного запаса. За годы обучения в младшей школе обучающемуся предстоит пополнение словаря в объеме, достаточном для общения внутри детского и взрослого социума, успешного продолжения обучения, способности воспринимать литературные произведения, теле- и радиопередачи, знакомиться с народной культурой и т. д. Без усвоения новых слов и их значений невозможен процесс познания мира и объектов действительности, повседневной жизни, природы и самого себя. При работе по расширению словаря дети узнают семантику слов, учатся употреблять их в уместном контексте, а именно – в описании предмета, действия, движения, их свойств, связей и отношений – это необходимый компонент обучения родному языку, развития мышления и формирования разносторонне развитой личности.

Речь современного школьника испытывает на себе влияние широкого использования сленговой и разговорной лексики в произведениях детской субкультуры (мультфильмы, литература, компьютерные игры), нехватки примеров грамотной литературной речи в повседневной жизни. Источниками обогащения словарного запаса преимущественно является речевая среда в семье и среди друзей, а также СМИ и книги, и только на третье место по степени влияния на речь детей занимает учебная деятельность [6, с. 295]. Учитывая это, следует особенно тщательно подойти к отбору материала, на основании которого будет проводиться основная словарная работа. Большим лингвокультурологическим потенциалом обладают фольклорные произведения, обладающие широким разнообразием жанров и глубиной содержания. Устное народное творчество представляет собой обобщение и систематизацию опыта предшествующих поколений, раскрывает сущность национального самосознания, а изобилие жанровых форм позволяет выбрать наиболее интересную форму подачи материала.



Тема обогащения словарного запаса дошкольников и младших школьников исследована в трудах таких ученых, как М.Т. Баранов, Г.В. Бобровская, М.Р. Львов, С.В. Плотникова, Л.В. Филиппова, Т.В. Царькова. Тексты произведений устного народного творчества насыщены историзмами, диалектизмами и архаизмами, специфическими средствами выразительности, своеобразным синтаксисом и звуковой организацией речи. Лексика фольклорных произведений отсылает читателя к множеству предметов, явлений и действий, которым нет места в повседневной жизни современного школьника (предметы обихода, трудовые и обрядовые действия). Процесс семантизации новых слов способствует пониманию литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций, осознанию своей этнической и национальной принадлежности. Работа со средствами выразительности формирует эстетические чувства и навыки чтения и понимания произведений устного народного творчества.

Изучение художественного текста в современной начальной школе включает в себя следующие этапы: 1) подготовительную работу; 2) этап первичного синтеза; 3) анализ произведения; 4) этап вторичного синтеза; 5) творческую работу по следам прочитанного [5, с. 148-158]. Согласно рекомендациям А.Ю. Никитченкова, работа по обогащению словарного запаса школьника проводится в два приема. Перед чтением нового текста с обучающимися проводится выяснение значений сложных для прочтения слов, и тех слов, значение которых детям неизвестно. Стандартными приемами семантизации можно назвать подстановку синонимов и антонимов, метод показа, метод логического определения или развернутого описания, словообразовательный анализ, обращение к толковому словарю [2, с. 31-34]. Далее, во время первого прочтения текста и составления первого впечатления, акцентирование внимания на новой лексике помешает восприятию текста как целостного произведения. Вернуться к словарной работе Никитченков предлагает во время анализа произведения: «Лексическая работа на этапе анализа направлена, прежде всего, на уточнение семантики слов с целью углубления в подтекст, на выявление специфики изобразительно-выразительных средств устного народного творчества, и именно на этом этапе работы язык русского фольклора предстает перед читателем как особая художественная система» [4, с. 66].

В методической литературе описаны следующие ступени работы учащихся по освоению новой лексики: обнаруживание в тексте, семантизация и активизация [6, с. 297]. Также рекомендуется планировать словарную работу так, чтобы «в словарь учащихся на одном уроке вводилось не более 3-5 новых слов, и еще с несколькими словами проводилась бы работа по уточнению значений, выяснению их оттенков» [2, с. 31]. Опираясь на данную информацию, проанализируем потенциал произведений устного народного творчества, изучаемых в первом классе общеобразовательной школы, с точки зрения обогащения словарного запаса.

Первые фольклорные произведения, с которыми встречаются школьники, обучающиеся, к примеру, по программе «Школа России» – это сказки, загадки, пословицы, потешки и небылицы. Они формируют первые представления о жизни, быте и традициях русского народа. Названия малых фольклорных жанров: прибаутка, потешка, скороговорка, пословица, поговорка, загадка, небылица – имеют исконно-русское происхождение и сами по себе представляют новую лексику, чье значение можно определить при морфологическом анализе. Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская указывают на такое преимущество малых жанров народного творчества, как небольшой объем, который облегчает целостное восприятие произведения и выделение его жанровых характеристик, что «облегчает работу маленького читателя, которому трудно было бы начать с освоения чисто художественных жанров» [1, с. 8].

Многие потешки и небылицы хороши тем, что могут быть уже знакомы обучающимся, что дает возможность акцентировать внимание на значении новой для ребенка лексики. Во время работы с этими произведениями возможно использование игровых действий, способствующих знакомству со словами, значение которых ученику еще неизвестно.

Также широкие возможности предоставляют пословицы и поговорки. Возможно их использование как самостоятельного объекта изучения и анализа, так и инструмента для работы со сказками, рассказами или баснями (сопоставить пословицу и сказку, выразить основную мысль или мораль басни, подобрать фрагмент сказки, объясняющий пословицу и т. д.). Использование в работе с пословицами картинок, иллюстраций помогает осознанию ее общего смысла, ее обобщенности и многозначности, расширению зрительных представлений, развитию образного мыш-

ления и воображения. Малый размер данных произведений позволяет ограничивать количество незнакомых слов, используемых на одном занятии.

Для усвоения семантики новых слов и оттенков их значений хорошо подходят загадки. Загадка, по характеристике Т.П. Микушовой, «одна из ярких форм устного народного творчества. Отгадывание загадок способствует развитию речи, мышления и воображения детей. В ней используются метафорические образы, олицетворения, многозначные слова, эпитеты, сравнения. Все это расширяет словарный запас младших школьников, привлекает их внимание к предметам, животным, людям. Загадки знакомят ребенка с переносным значением слов, со звуковым и грамматическим строем русской речи, помогают анализировать изобразительные средства языка, определять их функциональное значение» [3, с. 40]. Акцентировать внимание школьников можно и на том, что доказать правильность ответа на загадку можно исключительно совокупностью признаков, которые в полном составе могут принадлежать только одному объекту, а одиночный признак может быть свойствен разным животным, растениям, предметам.

Самый распространенный жанр в любом фольклоре – сказка. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги, влияют на развитие связной монологической речи. Сказки помогают опознать и подобрать название к широкому спектру эмоций: веселье, радость, смех, нежность и в то же время ужас, жалость, горе. Это способствует развитию этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.

Выводы: обогащение словарного запаса младшего школьника посредством изучения произведений устного народного творчества является одним из необходимых компонентов изучения родного языка и гармоничному развитию личности. Словарная работа в процессе знакомства с национальным фольклором способствует формированию качеств, отражающих личностные, предметные и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования такие, как: осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами и многих других.

#### **Примечания**

1. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: методическое пособие. М.: ИЦ Гарант, 1993. 192 с
2. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с
3. Микушова Т. П. Роль произведений малых фольклорных жанров в общем и литературном развитии младших школьников // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2016. № 3. – С.36-41.
4. Никитченков Теория и практика преподавания фольклора в начальной школе: учебное пособие. М.: МПГУ, 2011. – 188 с.
5. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
6. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Просвещение, 1979. – 431 с.

***О.Н. Родионова, С.М. Гальченко, Н.В. Ключникова***

### **РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

*ГКУ СО КК «Армавирский реабилитационный центр»  
г. Армавир*

Воображение – это важнейшая высшая психическая функция, которая лежит в основе успешности всех видов творческой деятельности человека. По мнению многих известных психо-

логов сензитивным периодом для развития воображения является именно дошкольный возраст (Выгодский Л.С., Дьяченко О.М., Запорожец А.В., Палагина Н.Н., Эльконин Д.Б. и др.).

Как известно из исследований отечественных психологов и педагогов, на развитие воображения оказывают влияние различные факторы: расширение представлений об окружающем (Выготский Л.С., Зворыгина Е.В. и др.); специальная организация предметной среды (Зворыгина Е.В., Недоспасова В.); развитие детского словотворчества и других видов продуктивной творческой деятельности детей (Выготский Л.С., Запорожец А.В., Дьяченко О.М., Эльконин Д.Б. и др.).

Одной из задач ФГОС ДО является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства, не зависимо от... психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)» [3].

Игра у детей с ОВЗ является одним из видов деятельности, в процессе которой решаются общеразвивающие и коррекционные задачи. В процессе игры осуществляется познавательное развитие детей: решение и закрепление представлений об окружающем, активность и глубина восприятия. В игре развиваются и отрабатываются необходимые двигательные умения, осуществляется формирование первичных нравственных ориентаций. Игровая деятельность имеет огромное значение для формирования отношений в детском коллективе, в том числе и в условиях инклюзивного образования [1].

Основная цель сюжетно-ролевой игры как основы социализации личности ребёнка с ОВЗ является формирование навыков моделирования взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками.

На наш взгляд, планируя проведения сюжетно-ролевых игр в целях развития воображения детей с ОВЗ, необходимо предусмотреть:

1. Проведение игр разной тематики, но обязательно близких и понятных ребёнку.
2. Объединение нескольких сюжетных линий в одной игре.
3. Объединение нескольких сюжетных игр в одну коллективную игру (при условии, если имеется достаточное число играющих).

Научить ребёнка сюжетно-сложению, умению развёртывать сюжет можно играя вместе с ним. Тактично включаясь в игру ребёнка, взрослому необходимо вначале развить, усложнить уже имеющиеся в игровом опыте ребёнка сюжеты. Например, игра «семья» имеет широкие возможности для этого. Взяв на себя роль бабушки, которая приехала в гости, взрослый может показать детям способы сюжетно-сложения («семья» – «базар» и др.), научить умению вести развёрнутые ролевые диалоги, диалоги-беседы и т. д.

В дальнейшем, получив у ребёнка статус умеющего играть, взрослый может предлагать свои темы для предстоящих игр, свои планы-сюжеты и т. д.

Содержание игры определяется сюжетом. В старшем дошкольном возрасте это могут быть: различные ситуации из бытовой и профессиональной деятельности людей; моделирования отношений между людьми, людьми и животными, между реальными и сказочными персонажами и т. д. Необходимым условием для развития творческой, коллективной ролевой игры является обогащение её содержания, которое предусматривается при планировании взрослым «предварительной работы» и «обогащения игры».

При планировании сюжетно-ролевой игры необходимо уделить внимание обогащению и уточнению знаний детей в области той сферы деятельности людей, которая будет разыгрываться. Для этого используются следующие приёмы: беседы, экскурсии, рассказы, разговоры с детьми с привлечением иллюстративного материала, чтение художественной литературы, просмотр телепередач, мультфильмов и т. д.

Так же, при планировании сюжетно-ролевых игр разной тематики, взрослому необходимо продумать способы введения в игру различных проблемных ситуаций, а на ранних этапах развития игры полностью продумать организацию и проведение сюжетно-ролевой игры, подготовить необходимые атрибуты, продумать использование в игре предметов-заместителей и словесных обозначений. Для того чтобы научить детей с ОВЗ умению вести игру по условному плану, взрослый может по отдельным темам игр продумать и предложить свой план – сюжет, который, естественно, в процессе игры будет изменяться и дополняться детьми. В дальнейшем к изготовлению игрушек-самоделок, организации игровой среды и придумыванию плана-сюжета игры – подключаются дети.

Игровая среда, предметы. Для того чтобы у детей могла возникнуть длительная, творческая сюжетно-ролевая игра, необходимо правильно организовать игровую среду. Игровая среда

представляет собой богатую базу предметов-заместителей и разнообразных игрушек, являющихся дополнительными компонентами развития игровых сюжетов. Чем меньше у ребёнка будет готового оборудования, чем больше различных подручных материалов в виде предметов-заместителей и бросового материала, тем шире поле деятельности, на котором должно расцвести воображение.

Серьёзное отношение взрослого к подбору предметов-заместителей – одно из условий грамотного руководства игрой.

Роли. Один из ответственных моментов в сюжетно-ролевых играх это начало игры, выделение ролей и их распределение. При распределении ролей можно использовать такие приёмы: свободное распределение ролей по принципу, кто кем хочет быть; непосредственное назначение на роль взрослыми; совместное обсуждение кандидатуры; конкурс на роль; очерёдность при распределении ролей; при помощи считалки, жеребьёвки.

В процессе игры взрослый может применять в игре также приёмы замены ролей, как «отпуск», «приём на работу», «понижение в должности», «вторая (третья) смена» и др.

Роли необходимые для игры и их количество определяются сюжетом игры и количеством играющих детей. В качестве «детей» могут быть использованы – куклы, в качестве домашних животных – мягкие игрушки. В целях развития творческого воображения детей, взрослый может вводить в игру условных персонажей, а так же подсказать детям возможность принятия на себя нескольких совмещённых ролей («мама» – «врач в поликлинике» – «покупатель»).

От степени развития сюжетно-ролевой игры зависит участие в ней взрослого. На первых порах, когда у детей недостаточно развиты организаторские умения, отсутствует надлежащий опыт или организуется новая, незнакомая детям сюжетно-ролевая игра, педагог может взять на себя ведущую, руководящую роль. Это даст возможность более эффективно учить дошкольников развивать и обогащать содержание игры, без конфликтов распределять роли и игровой материал, тактично влиять на взаимоотношения детей, приучая их уважать на взаимоотношения детей, приучая их уважать интересы и права друг друга. Вместе с тем такое руководство игрой со стороны взрослого должно быть осторожным, чтобы не подавлять инициативу и творчество детей, а всячески способствовать их развитию.

На последующих этапах взрослый, взяв на себя второстепенную или эпизодическую роль в целях развития содержания игры, использует советы, напоминания, предложения, вводит в игру различные проблемные ситуации.

Обогащение игры происходит за счёт создание и введение в игру различных игровых ситуаций («начало рабочего дня», «болезнь ребёнка», «приход в детский сад «новенького» и т. д.); объединение игр с различными сюжетами («семья» – «больница» – «магазин» – «аптека» и др.); введение в игру необычных персонажей (Буратино в игре в «школу» и т. д.); создание ситуаций, для разыгрывания которых не хватает готовых игрушек, и необходимо подобрать или изготовить необходимые предметы, используя не оформленный материал.

Взаимодействие взрослого с детьми (методы и приёмы руководства сюжетно-ролевой игрой). Технология игры предполагает реализацию различных позиций взрослого в игре в зависимости от характера взаимодействия детей и взрослого, от степени включённости его в игру:

- *позиция игровой включённости*, предусматривает включение взрослого в игру на равных с детьми, взяв на себя главную или второстепенную роль. Эта позиция даёт возможность прямого влияния взрослого на ход игры и взаимодействия в ней участников. Так, если организуется новая игра взрослый, взяв на себя одну из главных ролей, полностью руководит игрой детей: помогает в создании игровой обстановки, подбирает необходимые атрибуты для игры, распределяет роли между играющими, влияет на их взаимодействие и т. д. На следующем этапе больше возможностей для проявления творческой активности, инициативы и организаторских умений предоставляется детям. Взрослый, являясь участником игры, беседует с детьми, советуется, обсуждает ситуацию и возможное её разрешение; расширяет социальные представления детей приёмами с использованием предложений: «Я слышала, что...», «Я знаю, что...», а так же поощряет инициативы и выполнение действий персонажами. В дальнейшем взрослый, беря на себя второстепенные роли («маленький ребёнок», «старенькая бабушка» и т. п.), является лишь пассивным участником игры, имея при этом возможность, по необходимости вводить в игру проблемные ситуации;

- *позиция частичной включённости.* Взрослый, беря на себя эпизодические роли («гость», «покупатель», «сантехник» и т. п.) имеет возможность влиять на ту или иную ситуацию в игре,

вводить в игру различные проблемные ситуации, преследуя цель развития сюжета игры, активизации творчества детей;

- *позиция увеличенной дистанции* взрослые занимают тогда, когда дети готовы к самостоятельной деятельности в игре. Взрослый косвенно влияет на ход игры через советы, направляющие вопросы к детям, напоминание о прошлых играх детей, о том, что они видели; через систему введения игровых ситуаций, своевременно изменение игровой среды, а так же обсуждая с детьми игру после её завершения.

Раскрыть игровой образ ребёнку помогают индивидуальные беседы, рассматривание картин, иллюстраций, фотографий; чтение и инсценирование отрывков из произведений художественной литературы.

При затруднении выбора темы для игры, сюжета, взрослый может сам предложить тему, интерес к которой возникает у большинства детей. При этом возможно использование игровых и не игровых приёмов.

Заключение игры и способы анализа игровых ситуаций. Смысловая законченность игры является одним из основных достижений в развитии сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников. При подготовке к игре, необходимо заранее предусмотреть варианты окончания игры. После игры можно провести коллективное её обсуждение. Это даёт возможность внести коррективы, изменения, наметить эпизоды, которые детям хотелось бы разыграть в следующий раз. Обсуждение может проходить как в форме коллективной беседы на тему «Как мы играли», так и в игровой форме (директор школы, собрав учителей на педсовет, просит доложить, как прошёл учебный день, каких успехов добились ученики, высказывает своё мнение). Во время таких обсуждений дети выражают своё отношение к поведению игроков, вместе выясняют, что можно организовано играть, кто проявлял выдумку, творчество; что можно внести нового в игру.

Требования, предъявляемые к участникам игры и результатам игры. При организации и проведении любых сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие творческого воображения у детей, необходимо учитывать уровень развития сюжетно-ролевой игры дошкольников и степень проявления в ней творческого воображения детей, а также особенности игровых интересов у детей, которые выясняются в процессе наблюдений за детьми бесед с ними. Учитывая полученные данные, намечается тематика игры, уровень её сложности, введение в игру тех или иных ситуаций, направленных на развитие творческого воображения детей, а также степень включённости в игру взрослого.

Особое значение в процессе взаимодействия взрослого и детей в игре имеет направленность самого взрослого на игровое творчество, умение входить в образ взятой на себя роли; естественно радоваться удачам и успехам детей, разделять неудачи, возникшие в процессе игры; умение не нарушая ходы игры предугадать и устранить возникшую конфликтную ситуацию.

#### *Примечания*

1. Лебедеко И.Ю., Родионова О.Н. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста: организационный аспект // Известия волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 8 (103). с. 20-25.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2974>

3. ФГОС дошкольного образования – Российское образование. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html).

***О.Н. Родионова, Н.В. Ключникова, С.М. Гальченко***

### **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ**

*ГКУ СО КК «Армавирский реабилитационный центр»  
г. Армавир*

Здоровье и физическое развитие ребенка является одним из наиболее важных показателей качества дошкольного образования. Значимость решения данной задачи отражена в нормативных документах, регулирующие деятельность дошкольных образовательных учреждений.

Согласно п. 3 ст. 18 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» сеть дошкольных образовательных организаций действует «для воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья» [3].

ФГОС ДО (2013 г.) направлен на решение задач и охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [4]. Физическое развитие детей в дошкольной образовательной организации предусматривает становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.), в том числе культурно-гигиеническими навыками.

Здоровье формируется с детства. Педагог в дошкольной образовательной организации обязан обеспечить комплекс мер по защите и обеспечению полноценного развития ребенка. Этими средствами определяются конечные результаты детства – с какой степенью здоровья, физических, интеллектуальных возможностей, с какими гарантиями активного долголетия ребенок выйдет во взрослый период жизни. Истоки многих заболеваний взрослого человека начинаются в детском возрасте. Поэтому, какими будут детство и условия роста и воспитания ребенка, таким и будет состояние здоровья взрослого человека. Через охрану, укрепление и сохранение здоровья детей происходит «культивирование» периода детства. Культивирование детства – главный стратегический путь к цивилизованному, процветающему, умному и доброму обществу будущего.

Гигиеническое воспитание – это часть общего воспитания, а гигиенические навыки – это неотъемлемая часть культурного поведения.

Отечественные педагоги (Ф.С. Левин-Щирин, В.Г. Нечаева, В.А. Горбачева и др.) и психологи (В.С. Мухина, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.) доказали, что дети дошкольного возраста способны осознанно усваивать, правила и нормы поведения и взаимоотношений.

Согласно ФГОС ДО (2013 г.) дошкольное образование предусматривает решение ряда задач, среди которых формирования общей культуры личности детей, в том числе детей с ОВЗ [4]. Общая культура личности включает в себя:

- формирование ценностей здорового образа жизни;
- развитие социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств;
- инициативность, самостоятельность и ответственность ребенка;
- приобщение к социокультурным нормам.

Культурно-гигиенические навыки обеспечивают социализацию детей с ОВЗ. Формирование культурно-гигиенических навыков создает условия для психического развития: действуя с предметами и орудиями, усваивает их функции, узнает их качества. При выполнении бытовых процессов он наблюдает, сравнивает, анализирует, устанавливает причинно-следственные связи.

Исследователь Г.А. Урунтаева отмечает, что освоение культурно-гигиенических навыков обеспечивает становление личности, самосознания, причем не только в раннем, но и в дошкольном возрасте. Культурно-гигиенические навыки направлены на самого ребенка, то есть действия, их составляющие, совершаются с самим собой, изменяют самого себя, а не предмет [2].

Мы согласны, что культурно-гигиенические навыки – важная составная часть культуры поведения. Необходимость опрятности, содержание в чистоте лица, тела, прически, одежды, обуви, продиктована не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений.

В младшем дошкольном возрасте формирование культурно-гигиенических навыков детей дошкольного возраста связано со следующим: ест аккуратно, чистит зубы и полощет рот. Аккуратно моется, и насухо вытирают руки и лицо. Одевается и раздевается самостоятельно в правильной последовательности. Вытирает ноги перед входом в помещение. Выполняет отдельные хозяйственные поручения взрослых. Знает правила культурного поведения за столом, и в общении со взрослыми и сверстниками.

В среднем дошкольном возрасте формирование культурно - гигиенических навыков детей дошкольного возраста связано со следующим: большая самостоятельность и тщательность в самообслуживании. Закрепление навыков культурного поведения: здороваются, прощаются, благодарят, оказывают услуги взрослому. Расширяются трудовые навыки: поддерживают порядок в помещении, моют игрушки, дежурят по столовой и в уголке природы.

В старшем дошкольном возрасте формирование культурно-гигиенических навыков детей дошкольного возраста связано со следующим: расширение и закрепление навыков культурного поведения. Совершенствуются гигиенические навыки: правильно пользуются столовыми прибо-

рами, соблюдают правильную осанку за столом и правила поведения, следят за чистотой тела и опрятностью одежды, приводят в порядок волосы, совершенствуются трудовые навыки. Совершенствуются навыки личной гигиены и культурного поведения, которые становятся привычкой.

Как мы уже отметили, воспитание культурно-гигиенических навыков имеет значение не только для здоровья, но и для успешной социализации детей с ОВЗ.

Для определения уровня сформированности культурно-гигиенических навыков нами были определены критерии гигиенического поведения и показатели к ним.

Критерии уровня развития культурно-гигиенических навыков детей 3-4 лет:

Критерий 1. Навыки опрятной еды

- правильное пользование столовой и чайной ложками, вилкой, салфеткой;
- не крошить хлеб;
- пережёвывать пищу с закрытым ртом;
- не разговаривать с полным ртом.

Критерий 2. Навыки мытья рук и личной гигиены

- мыть лицо, уши, руки;
- смочить руки;
- взять мыло, намыливать до появления пены;
- смыть мыло;
- сухо вытереть руки, аккуратно сложить полотенце.

Критерий 3. Навыки одевания одежды в определённом порядке

- снять обувь;
- расстегнуть пуговицы с помощью воспитателя;
- снять платье (брюки);
- аккуратно повесить с помощью воспитателя;
- снять рубашку и аккуратно повесить с помощью воспитателя;
- снять колготки, повесить на рубашку (платье).
- надеть в обратной последовательности.

Исходя из критериев, нами выделены четыре уровня сформированности культурно-гигиенических навыков у детей с ОВЗ:

*Высокий уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у детей с ОВЗ:* проявляют положительные эмоции, самостоятельно и аккуратно моют руки и лицо, пользуются мылом, вытираются после умывания и вешают полотенце, моют руки по мере загрязнения. За столом правильно пользуются ложкой и салфеткой, не крошат хлеб и не проливают пищу, пережёвывают с закрытым ртом. Умеют самостоятельно одеваться и переодеваться в правильном порядке, аккуратно складывают и вешают одежду, стремятся всегда быть аккуратными, опрятными, следят за своим внешним видом.

*1 Средний уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у детей с ОВЗ:* проявляют положительные эмоции, самостоятельно моют руки и лицо, по мере необходимости пользуются мылом, вытираются после умывания, не снимая полотенце, иногда моют руки по мере загрязнения. За столом правильно пользуются ложкой, иногда не аккуратно едят, но пользуются салфеткой, пережёвывают с закрытым ртом. Умеют самостоятельно одеваться и переодеваться, но в затруднительных моментах просят помощи взрослых, складывают и вешают одежду; не всегда соблюдают последовательность одевания, стремятся быть аккуратными, опрятными, иногда не замечают небрежности во внешнем виде.

*Уровень ниже среднего сформированности культурно-гигиенических навыков у детей с ОВЗ:* не проявляют положительных эмоций, после напоминания взрослых моют лицо и руки, иногда пользуются мылом, забывают вытираться после умывания, редко моют руки по мере загрязнения. За столом допускают ошибки в использовании ложки, крошат хлеб и иногда проливают пищу, при пережёвывании разговаривают. Умеют одеваться, не соблюдают последовательность одевания, постоянно просят помощи у взрослых, складывают одежду, но забывают её убирать, редко следят за аккуратностью и опрятностью.

*Низкий уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у детей с ОВЗ:* не проявляют положительных эмоций, с помощью взрослых моют руки и лицо, не вытираются после умывания, не моют руки по мере загрязнения. За столом неправильно пользуются ложкой, салфеткой не пользуются, крошат хлеб и проливают пищу, пережёвывают с открытым

ртом. Не умеют самостоятельно одеваться и переодеваться, не складывают одежду, выглядят неаккуратно и не опрятно, не следят за внешним видом.

Процесс интеграции детей с ОВЗ в общество сверстников определяет специфику психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [1]. Важным фактором развития культурно-гигиенических навыков является коллектив сверстников, в котором дети с ОВЗ наблюдают положительные примеры, могут производить сравнения, получить помощь при затруднениях.

Поэтому организация режимных моментов направлена не только на соблюдение гигиенических норм и правил, но и на развитие личностных качеств дошкольников с ОВЗ.

Поэтому значимым в работе с дошкольниками по формированию культурно-гигиенических навыков становится создание положительно-эмоционального отношения к навыку у детей с ОВЗ при помощи следующих приемов: детальный показ и постепенное наращивание одного усвоенного звена на другое и закрепление освоенного действия.

В формировании гигиенических навыков необходимо помнить, что цепь действий, выработанных в приложении к одному объекту у детей с ОВЗ, не переносится в такой же форме на другой. Например, одна и та же команда «вымой руки» и «вымой яблоко» выполняться по-разному. Ребенок должен накопить большой опыт (варианты «мытья»), чтобы без готового, заученного стереотипа произвести нужные действия и соблюсти их последовательность.

Хорошим средством закрепления знаний являются игры и дидактические упражнения. Руководя играми детей в совместной деятельности можно напомнить им о гигиенических процедурах («Не рано ли вашей «дочке» завтракать, не забыла ли она что-нибудь сделать?»). Контролируя как выполняются гигиенические навыки, задать наводящие вопросы («А где мыло?», «Почему у мальчика неопрятный вид?»).

В своей работе мы используем дидактические игры и упражнения «Кукла простудилась», «Сделаем куклам разные прически», «Вымоем куклу», «Как мыть руки» «Как мы моем ладошки», «Покажем кукле, как умеем одеваться (раздеваться)», «Расскажем кукле, как надо правильно кушать», «Покажем, как складывать одежду перед сном (убирать ее в шкафчик)».

Было интересно с детьми выполнять разнообразные пантомимы «Покажите движениями, что нужно делать, чтобы быть здоровым»: дети изображают пантомимы: чистят зубы, умываются, делают зарядку, ходят на лыжах и пр.

Нашей основной целью было не только сообщать детям с ОВЗ новые знания о культурно-гигиенических правилах, но и вырабатывать оценочное отношение к различным формам поведения, привычкам человека, влияющим на его здоровье, развивать потребность соблюдать гигиенические нормы и правила в быту.

То есть мы исходили из того, что процесс приобщения детей с ОВЗ к культурно-гигиеническим навыкам не будет полным, если сформированные у ребёнка представления не будут находить выражения в разнообразных формах его собственной деятельности.

### **Примечания**

1. Лебедеенко И.Ю., Родионова О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.// Инновационные технологии в науке и образовании Материалы Международного электронного симпозиума. УВО «Махачкалинский инновационный университет», УДПО «Махачкалинский центр повышения квалификации». - 2015.,С. 24-30.

2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» <http://минобрнауки.рф/documents/2974>

4. ФГОС дошкольного образования – Российское образование. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/ml1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/ml1155.html).



## **КАК ПРИВИТЬ ЛЮБОВЬ К ЧТЕНИЮ**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение –  
средняя общеобразовательная школа № 17  
г. Армавир*

Начальная школа является фундаментом знаний для ребенка в будущем. И к одному из важных предметов мы отнесем литературное чтение. Если учащийся не научился бегло читать в начальной школе, не будет иметь успех в средней и старшей школе. Вы скажете: «Зачем читать книги, когда есть интернет и всю информацию можно найти там?». Смею с вами не согласиться, чтение играет огромную роль в жизни каждого человека и определяет его успех. Именно поэтому мы, учителя в школе, и дома, родители, должны прививать любовь к чтению. Радует, что большинство современных родителей, хотят, чтобы их дети были читающими. Но роль учителя в привитии навыка вдумчивого и правильного чтения, очень велика. Перед нами стоит огромная задача, заинтересовать ребенка чтением книг и оторвать от гаджетов. В конце четвертого класса дети должны уметь: бегло читать, понимать и уметь пересказывать текст, уметь выбирать книгу по своим интересам, в соответствии с возрастом. Большая проблема состоит в том, что ребенок с трудом переходит от слогового чтения к чтению словами и делает массу ошибок при чтении. Но существует проблема иного характера. Это, когда хорошо читающие дети не желают читать книги вне школьной программы. Думая, что, если они бегло читают им не нужно тратить время и силы на прочтение другой литературы. Но чаще всего такие дети не могут пересказать текст и донести главную мысль. Чаще такие дети не способны пересказать прочитанное, так как просто не понимают и не запоминают, содержание и основную мысль текста. Проблема не только в гаджетах и планшетах, но и в неправильном отношении родителей к чтению. Некоторые читающие дети, придя в первый класс, теряют интерес к чтению, потому что им дана неправильная установка от родителей. Ведь беглое чтение, это не есть результат успеха ребенка. Поэтому надо грамотно относиться к этому, на первый взгляд простому вопросу. Родителям необходимо работать с психологами, логопедами и другими специалистами, все индивидуально рассмотреть, относительно своего ребенка. Главная задача в формировании навыка чтения, не травмировать ребенка, не давить на него, а привить любовь. Как показывает практика, если в семье читающие родители, то и дети тоже будут любить читать «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме». Детям надо читать книги, с раннего возраста. И если родитель грамотно работает в этом направлении, то и в школе ему не будет сложно. Учителя сталкиваются с тем, что дети не хотят читать. И поэтому приходится, тесно работая с родителями, решать эту проблему. В моем четвертом классе, учащиеся читают каждый день дополнительную литературу, заносят свои мысли о прочитанном в тетрадь. Во втором классе ребята каждую неделю читали разные произведения конкретного автора. В третьем классе каждый ребенок изъявил желание читать книги по своим интересам. Кто-то заинтересовался фантастикой, кто-то научно-публицистической литературой, а кому-то осталась близка художественная. То есть сначала мной был показан путь к книгам, а потом они сами смогли выбрать то направление, которое их интересует. В начале каждого урока литературного чтения, учащиеся читают 5 минут свою книгу, потом несколько человек выборочно пересказывают кратко, основную мысль и содержание. Это вызывает интерес и у других детей. Они обмениваются книгами, на переменах обсуждают то, что не успели рассказать на уроке. Я нашла свой путь для решения данного вопроса. Читающий человек – это мыслящий, анализирующий, интеллигентный и культурный человек. И если заложить крепкий фундамент, то вырастет сильная личность. Ответственная задача стоит перед учителями начальных классов. Но все решаемо, путем долгого и кропотливого труда. Успехов всем, уважаемые коллеги!

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Формирование у школьников 1-4 классов вычислительных навыков остаётся одной из главных задач начального обучения математике, поскольку вычислительные навыки необходимы как в практической жизни человека, так и в учении.

Начальное обучение математике закладывает основы для формирования приёмов умственной деятельности: школьники учатся проводить анализ, сравнение, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений. Изучая математику, они усваивают определённые знания и способы действий. Универсальные математические способы познания способствуют целостному восприятию мира, позволяют выстраивать модели его отдельных процессов и явлений.

Многофункциональные учебные действия обеспечивают усвоение предметных знаний и интеллектуальное развитие учащихся, формируют способность к самостоятельному поиску и усвоению новой информации, что составляет основу умения учиться. Усвоенные в начальном курсе математики знания и способы действий необходимы для решения многих практических задач во взрослой жизни.

Вычислительные навыки рассматриваются как один из видов учебных навыков, функционирующих и формирующихся в процессе обучения. Они входят в структуру учебно-познавательной деятельности и существуют в учебных действиях, которые выполняются посредством определенной системы операций. Вычислительный навык обучающихся характеризуется следующими показателями: правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщенностью, автоматизмом и прочностью.

*Правильность* – ученик правильно находит результат арифметического действия над данными числами, т.е. правильно выбирает и выполняет операции, составляющие прием.

*Осознанность* – ученик осознает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения. Это для ученика своего рода доказательство правильности выбора системы операции. Осознанность проявляется в том, что ученик в любой момент может объяснить, как он решал пример и почему можно так решать.

*Рациональность* – ученик выбирает для данного случая более рациональный прием, т. е. выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату арифметического действия.

*Обобщенность* – ученик может применить прием вычисления к большему числу случаев, т. е. он способен перенести прием вычисления на новые случаи. Обобщенность так же, как и рациональность, теснейшим образом связана с осознанностью вычислительного навыка, поскольку общим для различных случаев вычисления будет прием, основа которого – одни и те же теоретические положения.

*Автоматизм* – ученик выделяет и выполняет операции быстро и в свернутом виде, но всегда может вернуться к объяснению выбора системы операции. Осознанность и автоматизм вычислительных навыков не являются противоречивыми качествами. Они всегда выступают в единстве: при свернутом выполнении операции осознанность сохраняется, но обоснование выбора системы операции происходит свернуто в плане внутренней речи. Благодаря этому ученик может в любой момент дать развернутое обоснование выбора системы операции.

*Прочность* – ученик сохраняет сформированные вычислительные навыки на длительное время.

Формирование вычислительных навыков, обладающих названными качествами, обеспечивается построением курса математики и использованием соответствующих методических приемов.

При выборе способов организации вычислительной деятельности необходимо ориентироваться на развивающий характер работы, отдавать предпочтение обучающим заданиям.

Устные вычисления развивают логическое мышление учащихся, творческие начала и волевые качества, наблюдательность и математическую зоркость, способствуют развитию речи

учащихся, если с самого начала обучения вводить в тексты заданий и использовать при обсуждении упражнений математические термины. Устный счет способствует математическому развитию детей. Опираясь при устных вычислениях сравнительно небольшими числами, учащиеся яснее представляют себе состав чисел, быстрее схватывают зависимость между данными и результатами действий, законы и свойства действий.

Устный счет имеет широкое применение в обыденной жизни; он развивает сообразительность учащихся, ставя их перед необходимостью подбирать приемы вычислений, удобные для данного конкретного случая, кроме того, устный счет облегчает письменные вычисления.

В последнее время уровень навыков вычислений у учащихся резко снизился: они плохо и нерационально считают, кроме того, при вычислениях все чаще прибегают к помощи технических средств – калькуляторов. Но было бы ошибкой решать эту задачу только путем зазубривания таблиц сложения и умножения и использования при выполнении однообразных тренировочных упражнений. Не менее важная задача современной школы – развитие у учащихся в процессе обучения познавательной самостоятельности, творческой активности, потребности в знаниях.

На уроке математики формирование устных вычислительных навыков занимает большое место. Одной из форм работы по формированию вычислительных навыков являются устные упражнения.

**Н.С. Самитова**

## **РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад комбинированного вида № 2 «Кубаночка»  
ст. Брюховецкая*

Дошкольный возраст – это возраст, в котором у дошкольников закладываются основные способности познания, общения и деятельности, а также происходит активное познание окружающего мира.

Дети старшего дошкольного возраста развивают и усваивают новые психологические черты и формы поведения, благодаря которым они становятся маленькими членами человеческого общества, социума. Развитие личности старшего дошкольника включает две стороны. Одна состоит в том, что он постепенно начинает понимать окружающий мир и осознаёт своё место в нём, что порождает новые мотивы поведения, под влиянием которых ребёнок совершает те или иные поступки. Другая сторона – это развитие чувств и воли, обеспечивающие действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств.

Старший дошкольник активно включается в совместную деятельность со сверстниками, учится согласовывать с ними свои действия, считаться с интересами и мнением товарищей [4].

В процессе обучения и воспитания необходимо развивать активность дошкольников, развивать их познавательные потребности, которые воплощаются в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на изучение нового, интересного, увлекательного вокруг нас, во всём мире [9].

Педагоги детского сада «Кубаночка» активно используют в своей работе проектный метод, они работают в соответствии с современным федеральным государственным образовательным стандартом, интегрируя всё образовательное пространство, разные виды детской деятельности. Технология проектирования требует от педагогов соответствующих знаний и умений. Поэтому повышение профессионального мастерства в рамках проектной деятельности актуально для каждого педагога [2].

Проект – это принятая и освоенная детьми цель, актуальная для них, это сама детская деятельность, это практическое творческое дело, поэтапное движение к цели, это метод педагогиче-

ски организованного освоения ребёнком окружающей среды, это звено в системе воспитания и развития личности [7].

Проектный метод – это оптимальный тип деятельности для усвоения дошкольниками знаний. Именно проектный метод активно помогает дошкольникам, развивает их творческие способности, пробуждает любознательность, познавательную активность, инициативность.

Существуют определенные требования к использованию метода проекта. В основе любого проекта обязательно должна лежать проблема, для решения, которой требуется исследовательский поиск, исследовательская активность; также проект – это «игры всерьёз», результаты её значимы для детей и взрослых; обязательные составляющие проекта: сама детская деятельность, со-творчество дошкольников и взрослых (педагогов, родителей, социальных партнеров), развитие коммуникативных способностей дошкольников, познавательных и творческих навыков; применение полученных знаний на практике [7].

Существует четыре основных вида проектов:

1. Исследовательские или информационно-исследовательские проекты – это те проекты, в ходе которых дети находят ответы на интересующие их вопросы, стремятся к разрешению противоречий между тем, что известно и что хочется узнать, знакомятся с путями поиска информации, основными источниками информации являются люди и книги.

2. Практико-ориентированные проекты – это те проекты, основная образовательная цель которых является вызывать у детей желание и умение вносить преобразования в жизнь близкого социума, то есть группы, семьи, детского сада.

3. Творческие проекты – это те проекты, которые направлены в первую очередь на развитие художественно-творческих способностей дошкольников.

4. Комплексные проекты – это те проекты, которые предполагают в ходе своей реализации сочетание целей двух или нескольких видов проектов [6].

Чем разнообразнее и интереснее проектная деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее идет его развитие [9]. Организуя, проектную деятельность, педагоги повышают уровень развития исследовательской активности [1]. Потому что развитие исследовательской активности у детей – это вопрос очень актуальный на сегодняшний день [8]. Исследовательская активность – это выраженное и настойчивое стремление личности, направленное на поиск решения проблемы с помощью поисковых действий, исследовательских умений.

Н.Н. Поддьяков рекомендовал понятие «исследовательская активность» рассматривать как более похожее, нежели различное. В понятии «исследовательская активность» наиболее четко выражен потребностно-мотивационный аспект [9].

Для того чтобы развивать исследовательскую активность необходимо учитывать три основных внешних условия: общение с взрослыми и сверстниками; субъективная позиция ребенка в деятельности; направленность деятельности на познание окружающего мира.

Исследовательская активность создает условия, при которых происходит психическое развитие ребенка, которое важно для процесса саморазвития.

К старшему дошкольному возрасту заметно возрастают возможности исследовательской активности ребенка. Этот возрастной период важен для развития исследовательской потребности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на открытие нового. Поддержать и развить исследовательский интерес детей к объектам и явлениям окружающего мира, возможно, поощряя и стимулируя исследовательскую активность в выполнении проектов. Главный путь развития исследовательской активности – это организация ребенком собственных исследований в проектной деятельности.

Исследовательская активность наиболее ярко проявляется в проектной деятельности, направленной на познание и исследование. Процесс исследования новых объектов захватывает дошкольников особенно сильно тогда, когда они могут преобразовывать, изменять объекты с целью познания внутренних связей и отношений [9].

С этой целью мной был разработан и реализован совместно с воспитанниками и их родителями познавательно-творческий проект «Юный пешеход». Проект был реализован вне непосредственно-образовательной деятельности.

Совместно с родителями были разработаны направления реализации проекта:

- создание и обогащения развивающей предметно-пространственной среды по теме проекта;

- совместные активные образовательные формы с родителями и детьми (творческие мастерские, тематическая экскурсия, мультсеансы, флеш-моб);
- активные формы работы с родителями (информационная акция, встречи в семейном клубе, выставки плакатов);

Формирование основ безопасного поведения у дошкольников начинается с создания и обогащения развивающей предметно-пространственной среды в группе.

С этой целью мной были созданы макет перекрёстка, макет улицы с проезжей частью. Центр игровой деятельности был обогащён элементами для ролевых и сюжетно-ролевых игр; с помощью родителей была пошита накидка на стулья «Автобус», «Автомобиль», помогающие мобильно изменить среду в соответствии с интересами детей.

Совместные активные образовательные формы с родителями и детьми включали совместные творческие мастерские, где дети вместе с родителями конструировали автомобили, вместе рисовали, делали аппликации; тематическую экскурсию к перекрёстку, литературную викторину «Детские поэты о безопасности». Таким образом, цели проекта решались посредством реализации и интеграции всех видов детской деятельности.

Активные формы с родителями включали информационную акцию «Пусть наши дети будут в безопасности», встречу в семейном клубе «Три чудесных света» с сотрудниками Госавтоинспекции. Родители приняли активное участие в выставке плакатов «Осторожно, улица!».

Итоговым событием проекта стала игра с элементами квеста «Светофор на тропе безопасности», в которой команды дошкольников и родителей смогли продемонстрировать знание правил безопасного поведения.

Таким образом, в ходе проекта удалось заложить у детей основы безопасного поведения, обогатить развивающую предметно-пространственную среду, разнообразить сюжеты самостоятельной игровой деятельности и установить партнёрские отношения с родителями.

Известно только одно, что ребенок усваивает прочно и надолго все то, что слышит, видит и делает сам, поэтому наша задача, как можно больше давать возможности детям самим делать открытия в окружающем нас мире.

Таким образом, сейчас особенно важно и необходимо объединить усилия всех, направив их на развитие познавательно-исследовательской активности детей, используя метод проект

#### **Примечания**

1. Журнал «Дошкольная педагогика» № 5, 2013г., № 4, 2009г., № 8, 2009.
2. Журнал «Справочник старшего воспитателя» № 1, 2014, № 9, 2013г., № 2, 2013.
3. Методика детского экспериментирования. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 208 с.
4. Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л. А. Венгера.–2-е изд., перераб. и доп.– М.: Просвещение, 1985.–272 с, ил.
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
6. Образовательная область «Познавательное развитие» (Методический комплект программы «Детство»): учебно-методическое пособие / З.А. Михайлова, М.Н. Полякова, Т.А. Ивченко, Т.А. Березина, Н.О. Никонова; ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 304 с.
7. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах. Выпуск 2 / Сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – 240 с.
8. Проектный метод в организации познавательно-исследовательской деятельности в детском саду / сост. Н. В. Нищева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2013. – 304 с.
9. Развитие познавательно - исследовательских умений у старших дошкольников. Авторы – составители: З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева, Л.М. Кларина, З.А. Серова – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.-160 с.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА  
С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКУ**

*УО «Полоцкий государственный университет»  
г. Новополоцк*

Одной из главных задач современного образования является приобщение молодежи к мировым ценностям, формирование у студентов умения общаться и взаимодействовать в мировом пространстве с представителями разных культур, представлять собой мотивированных субъектов общества. В связи с этим возникает необходимость пересмотреть некоторые подходы к процессу обучения иностранному языку.

Вопросы лингвокультурологического образования отражены в работах многих ученых: В.А. Масловой, В.П. Фурмановой и других. В научных публикациях философов, социологов, педагогов современный этап образования рассматривается как ключевое звено в процессе передачи необходимого социально-культурного опыта, как способ «вхождения» личности в мир культуры. В работах М.Н. Лазутовой, А.Н. Леонтьева, В.И. Каширина язык в системе культуры рассматривается как важнейшая ее подсистема, выполняющая множество функций. В настоящее время базисным языком нации признается тот, которым пользуется образованная и просвещенная часть населения, в то время как просторечье, жаргоны и диалекты представляют собой экзотические формы, служат социальной меткой (Ю.И. Леденев, М.Н. Кожина, О.Б. Сиротинина, Т.И. Чицова и другие).

Языковой аспект информационно-образовательного пространства обеспечивает полноту и целостность полиязыкового вузовского образования. Это определяет проблемы языкового поля всех участников учебно-воспитательного процесса (преподавателей и обучающихся) через оценивание профессионального речевого поведения, анализ собственных коммуникативно-риторических возможностей, оценки уровня мотивации к обучению и изучению.

Процесс обучения иностранному языку (ИЯ), как и любая другая образовательная деятельность, протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у студентов имеются веские, убедительные мотивы, способствующие появлению желания активно заниматься изучением иностранного языка, с полной отдачей сил и творческим подходом. Высокая степень мотивации способствует интерпретации ИЯ в различных ситуациях межкультурного взаимодействия на основе взаимопонимания и толерантности, с учетом равноправного диалога культур.

Понятие мотивации рассматривается как соотношение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, а именно ее желаний, потребностей и возможностей. В изучении ИЯ мотивация выражается в понимании студентом целей и задач обучения как лично для него значимых и необходимых.

Главным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы личности в психологии, является положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношения смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин).

Если обратиться к определению мотивации такими учеными как В.Г. Асеев, Л.И. Божович, И.А. Джидарьян, Ж. Ньютенн, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, то можно проследить, что они выделяют ее одним конкретным мотивом, единой системой мотивов и особой сферой, включающей в себя потребности, мотивы, цели, интересы, ценности, эмоции, задачи, желания в их сложном переплетении и взаимодействии. Мотивами могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, потребности.

Понятие «мотива» не так широко как само понятие «мотивация», которое «выступает тем сложным механизмом соотношения личностных внешних и внутренних факторов поведения,

определяющих возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [1].

А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн считают, что мотив – это то, что отражается в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности. В качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности, т. е. под мотивом следует понимать именно определенную потребность [1; 5, с. 435].

Можно охарактеризовать мотив как внутреннюю потребность личности к тому или иному виду деятельности, общению, способу поведения и т. д. Мотивами являются, идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности, эмоции, задачи, желания, определенные потребности.

Мотивация изменяется в течение всего обучения в вузе. Можно проследить ее динамику на разных этапах обучения. Выделяют четыре уровня мотивации, возникновению которых способствует лингвокультурологический подход к обучению ИЯ:

– Первый уровень (низкий). Ему характерны некоторые мотивы, по сути своей незначительны: избегание неудобств и дискомфорта. Мотивация связана с личным удобством, при этом познавательные интересы неактивны, зависят от ситуации.

– Второй уровень – наблюдается возрастание внимания интерес к процессу обучения, его наполнению лингвокультурологическим материалом. Все положительные мотивы связаны лишь с достижением результата, ориентированы на достижение цели. В конечном итоге изучение иностранного языка выступает в качестве средства достижения цели.

– Третий уровень отличает сформированность всех компонентов. Наблюдается наличие четкой мотивации, стойкой направленности мотивов познания.

– Четвертый уровень характеризуется глубоким осознанием мотивов, мотивационной целеустремленностью.

Следует отметить, что повышение уровня мотивации студентов на различных этапах достигается и посредством включения в процесс обучения лингвокультурологического материала, что способствует формированию межкультурной коммуникации и значительно увеличивает уровень личной мотивированности. Лингвокультурологический подход в обучении ИЯ включает в себя следующие аспекты: 1) обеспечение образовательного процесса материалами, с высокой степенью культурной информативности, ориентированными на познавательные и профессиональные интересы; 2) специфические виды учебной деятельности, которые активизируют речемыслительную активность; 3) материалы, способствующие культурному самоопределению личности.

Е.И. Пассов выделял два вида мотивации изучения ИЯ:

1) общая коммуникативная мотивация: ее уровень часто не зависит от организации процесса обучения языку;

2) ситуативная мотивация: ее уровень определяется в решающей степени тем, «как мы обучаем, в частности, как создаем общение, какой используем материал, какие приемы и т. п.» [3, с. 20].

В роли объекта познания должна выступать культура, способствующая социализации личности. Следовательно, овладение ИЯ как конечная цель обучения достигается через язык как средство обучения и познания, так как возможность речевого взаимодействия достигается общностью сознаний коммуникативных партнеров, которая определяется общностью присвоенной культуры.

Студентов с высокой степенью мотивации характеризуют следующие черты:

- позитивный настрой на процесс обучения;
- повышенный интерес, желание к освоению нового и достижению целей;
- настойчивость и т. д.

Сформированность таких качеств личности, наравне со способностями к изучению ИЯ, определяют успешность формирования умений межкультурной коммуникации [5, с. 113].

Для поддержания мотивации необходимо постоянное стимулирование обучающихся, которое можно обеспечить посредством:

- использования аутентичного материала лингвокультурологического характера;
- непосредственного вовлечения студентов в иноязычную коммуникацию, имеющую социокультурный характер;
- стимулирования процессов рефлексии;
- побуждения к личностным достижениям.

Сегодня перед образованием стоит сложная задача формирования поликультурной конкурентоспособной личности, поэтому проблема повышения уровня мотивации у студентов в процессе изучения ИЯ не может быть решена без реализации лингвокультурологического подхода в обучении, так как соизучение языков и культур позволяет осуществить подготовку обучающихся к жизни в многонациональной поликультурной среде, замотивировать к личностному развитию и росту.

Процесс реализации лингвокультурологического подхода в обучении ИЯ с целью повышения уровня мотивации у студентов будет проходить успешно при наличии определенных организационно-педагогических условий.

Под организационно-педагогическими условиями понимаются такие условия, которые обуславливают процесс формирования у студентов умений межкультурной коммуникации, с целью повышения их мотивированности к обучению. Под необходимыми условиями понимается такое сочетание условий, которое незамедлительно вызывает требуемую деятельность, т. е. результативность протекания процесса обучения. Результативность характеризуется достижением и возможностью продуктивного функционирования процесса формирования умений межкультурной коммуникации [2].

К организационно-педагогическим условиям для эффективной реализации лингвокультурологического подхода с целью повышения уровня мотивации студентов к изучению ИЯ относятся:

1. Лингвокультурологическое наполнение содержания образовательного пространства. При лингвокультурологическом подходе акцентируется репрезентативный фрагмент национальной культуры в связи с комментируемыми культурными единицами анализируемых текстов. В своём описании лингвокультурологического поля Г. Канцлер выделяет следующие принципы полевого исследования: принцип целостности; принцип упорядоченности; принцип взаимоопределяемости; принцип полноты; принцип произвольности границ; принцип сплошного покрытия [4].

2. Включение в межкультурную коммуникацию на основе активных методов обучения. Лингвокультурологический подход к обучению отражает произошедший в последнее время в области теории обучения ИЯ сдвиг акцентов, заключающийся в переключении внимания с формирования знаний, навыков и умений на овладение ИЯ как приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. Таким образом, современная трактовка практического владения ИЯ связана, прежде всего, с наличием реального выхода на иную культуру и её представителей. Именно поэтому, наряду с лингвистическими знаниями и комплексом речевых навыков и умений, должен быть определён и комплекс культурологических знаний, наличие которых позволяет человеку пользоваться иностранным языком как средством общения и взаимопонимания с носителями изучаемого языка и их культурой.

3. Формирование качеств языковой личности в образовательном процессе. Это означает, что языковая личность способствует интерпретации ИЯ в различных ситуациях межкультурного общения на основе взаимопонимания и толерантности, с учетом равноправного диалога культур. Важнейшим структурным элементом личности, отражающем ее социальную сущность, является ее направленность. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие мотивы, вызывающие желание активно заниматься этой деятельностью, с полной отдачей сил и творческим подходом [4].

Выделенные организационно-педагогические условия позволяют успешно реализовать лингвокультурологический подход в обучении студентов ИЯ, использование которого значительно повышает уровень мотивации, познавательную активность, интерес к своей культуре и культуре страны изучаемого языка. Это особенно актуально сейчас, когда современное образование подразумевает использование ИЯ не только как средства коммуникации, но и как системы отображения национальной культуры и национального менталитета. Овладение ИЯ приобретает новую немаловажную функцию, так как выступает как средство приобщения к иной культуре, способом овладения новым социокультурным содержанием.

#### *Примечания*

1. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. № 2. – С. 3-18

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М. : Высшее образование, 1999. – 192 с.



3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ.сред. образования. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
4. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузовлева Н.Е., Царькова В.Б. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст]: уч. пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 714 с.

**И.И. Сахарова**

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ И КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ**

*МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской  
Муниципального образования Мостовский район  
Краснодарского края*

В настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам раннего детства. Этот интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что первые годы жизни являются периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка.

Основоположниками педагогики раннего возраста являются Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина. Большой вклад в разработку различных проблем воспитания детей раннего возраста внесли М.И. Чистяковская, Г.В. Лялина, О.Л. Печора, Л.Н. Павлова, Т.С. Бабаджан, В.Л. Петрова и др. Ученые отмечают, что уже в раннем детстве закладываются первоосновы социального, целенаправленного поведения, а эмоциональные реакции удовольствия, радости или огорчения способствуют развитию элементарных чувств, первых проявлений сочувствия, сопереживания, добра. Еще Я.А. Коменский обращал внимание на важность раннего возраста в жизни ребенка. Он говорил о необходимости эмоционального благополучия матери, об окружении ее красивыми вещами, о слушании хорошей музыки, что, по его мнению, способствует развитию ощущений ребенка.

Исследованиями психологов (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера, А.Н. Люблинской, С.Л. Новоселовой и других) доказано, что музыка имеет возможность воздействовать на ребенка на самых ранних этапах его жизни. Важно уже в раннем и дошкольном возрасте дать детям яркие музыкальные впечатления, побудить переживать музыку. Отмечается также, что ранний возраст является одним из ключевых в жизни ребенка, во многом определяет его будущее психологическое развитие. Музыкальное воспитание имеет большое значение для эстетического, нравственного, умственного развития, также развивается эмоциональная сфера ребенка. Ведущие специалисты в области педагогики и психологии убеждены, что музыкальное воспитание оказывает положительное влияние на психическое развитие ребенка в целом – стимулирует зрительное, слуховое восприятие, двигательную и голосовую активность, обогащает эмоциональную сферу различными переживаниями. Находясь под воздействием музыки, малыш окружен любовью, нежностью, поэтому он растет жизнерадостным, любознательным, активным, легче переносит неожиданные ситуации и разочарования. И даже если ребенок не станет музыкантом, он обязательно будет грамотным, разборчивым слушателем, ценителем хорошей музыки, добрым и отзывчивым человеком.

С учетом требований Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования в реализации области «Художественно-эстетическое развитие» (раздел «Музыка») особое значение придаётся слушанию детьми классической музыки. Как отмечают исследователи (Т.С. Бабаджан, Н.А. Ветлугина, М.Л. Петрова и др.) уже в первой младшей группе детям необходимо предлагать серьезные музыкальные произведения. И, как показывает опыт, малыши могут и хотят слушать настоящую музыку.

Привить малышам интерес к классической музыке и желание слушать ее, способность находить в этом радость, сопереживать выраженному настроению – задача, требующая от педагогов не только знаний и мастерства, но и внимания, уважения, особого доверия и любви к детям.

В.А. Петрова пишет: «Говоря о классической музыке, необходимо помнить, что дети должны слышать классическое произведение без купюр (сокращений, вырванных фрагментов), т. е. не восемь-десять тактов из тридцати двух авторских, а всю пьесу, исполняемую без переложений, в авторском варианте. Причем музыку нужно именно слушать, а не приспособлять для упражнений, маршировок, игр. Это очень важно. Только в этом случае может идти речь о слушании классической музыки» [23, с. 42]. Занятия музыкой должны, прежде всего, доставлять детям радость. Это главное условие их музыкального развития. Только при этом условии можно «зажечь» ребенка на всю жизнь любовью и интересом к музыке, сформировать потребность в ней, успешно развивать музыкальные способности. Дети не должны быть заорганизованы. Важно, чтобы они чувствовали себя свободно, раскованно, эмоционально-возвышенно на занятиях музыкой – тем видом искусства, который является эмоциональным по своей сути, по своему непосредственному содержанию. Ребенок нуждается в творческой свободе на занятиях, у него необходимо сформировать установку на творчество с первых шагов музыкального развития.

Задачи музыкальной работы с детьми второго и третьего года жизни включают в себя – развитие умения вслушиваться в музыку, различать контрастные особенности ее звучания, запоминать музыку. Когда дети умеют выполнять определенные правила слушания (сидеть тихо, не мешать соседу) и знают, что музыка о чем-то рассказывает, интерес к ней настолько велик, что обычно перед началом каждого музыкального занятия они просят взрослого спеть и поиграть. И педагог ведёт детей к дальнейшему этапу развития у них интереса к музыке, т.е. к различению ее программного содержания.

Желание слушать музыку формируется у малышей не благодаря бесконечному числу музыкальных произведений, а с помощью умелого использования репертуара, постепенного, обдуманного и обоснованного включения инструментальных пьес в слушание музыки. Так как инструментальная музыка обладает богатыми средствами музыкальной выразительности, дети очень скоро начинают сразу узнавать исполняемую музыку, и с большой радостью сообщают об этом. Педагог вначале поощряет такую активность слушателей, но в дальнейшем приучает их к тому, чтобы, узнав музыку, они дослушали исполняемое до конца и лишь после этого говорили вслух название сыгранного музыкального произведения.

Работа по музыкальному воспитанию детей раннего возраста находит продолжение в условиях семейного воспитания. Необходимо выстроить систему работы с использованием различных музыкальных игр и игровых упражнений, направленную на формирование эмоционально-положительного и дифференцированного отношения детей к музыке.

Поскольку в педагогике раннего возраста основные методы обучения – игровые, мы подобрали и систематизировали музыкальные игры и игровые упражнения, игры-пляски, игры с использованием фрагментов классической музыки, а также музыкальные игры с сюжетными игрушками, которые могут быть использованы в работе с детьми второго и третьего годов жизни, как в практике работы детского сада, так и в условиях семейного воспитания.

Музыкальный материал, который лежит в основе этих игр, представлен русскими народными мелодиями, хорошо знакомыми большинству взрослых. Классические произведения мы записывали родителям на CD диски или на флэш-носители. Музыкальные игры, которые мы использовали в совместной работе с родителями мы сгруппировали по следующим рубрикам.

Музыкальные игровые упражнения направлены на обогащение музыкально-слухового опыта, развитие чувства ритма, зрительных и слуховых ориентировочных реакций, общих движений, действий с предметами, звуковой активности; способствуют развитию подражания, побуждают к сосредоточению на игрушке, предмете, музыкальных звуках.

Игры-пляски развивают музыкальную активность, чувство ритма, дифференцированное отношение к музыке разного характера, голосовую и двигательную активность. Кроме того, приносят в общение радость и неожиданность, укрепляют чувство взаимного доверия. Игры-пляски помогут закрепить и развить имеющиеся у малыша движения (ползание, переступание, ходьба), стимулируют лепет и первые слова, актуализируют взаимное доверие, развивают чувство ритма, формируют представления о связи музыки и движения.

Игры с использованием фрагментов классической музыки приобщают малыша с первых дней жизни к шедеврам мировой музыкальной культуры, служат основой для формирования музыкального вкуса, развивают эмоциональную отзывчивость на музыку, стимулируют двигательную и звуковую активность, а также обогащают эмоциональное общение.

Музыкальные игры с сюжетными игрушками помогут научить малыша разнообразным действиям под музыку или пение взрослого; в простой и доступной форме закрепят представления о связи музыки и движения, о музыке разного характера, разовьют чувство ритма, музыкальную активность, будут стимулировать подпевание, лепет, звукоподражания.

Эти игры развивают эмоционально-деловое общение малыша со взрослым, учат связывать образ конкретной игрушки с определенной музыкой и действиями. Постепенно из игр под музыку они превратятся в настоящие музыкальные игры, в которых музыка диктует характер действий, ведет за собой.

Отсюда следует, что роль народной и классической музыки в музыкальном развитии детей раннего возраста велика, необходимо больше внимания уделять именно высокохудожественной музыке, что в практике работы современных дошкольных образовательных учреждений, к сожалению, не всегда наблюдается. Педагоги и родители, зная о том, какое значение в развитии ребенка раннего возраста играет музыка, недооценивают ее роль в работе с детьми, слушают музыку редко. Объясняют этот факт отсутствием времени, незнанием методики или отсутствием необходимых условий. Тем не менее, слушание народной, классической музыки обогащает воображение, развивает мелодическую и тембровую музыкальную память, внутренний музыкальный слух, учит детей понимать, любить музыку, радоваться ей.

Использование произведений классической музыки, различных музыкальных игр и игровых упражнений, игр-плясок с использованием народной и классической музыки, включение ее в различные режимные моменты с детьми раннего возраста будет способствовать активизации их музыкального развития, как в практике работы детского сада, так и в условиях семейного воспитания.

#### **Примечания**

1. Давыдова О.И., Богословец Л.Г. Работа с родителями в детском саду: учебн.-метод.пос. – М.: ТЦ «Сфера», 2015.
2. Карташев Н.В. Социально-педагогические основы музыкального воспитания детей в семье: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2007.
3. Организация художественно-эстетического воспитания детей в условиях взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и социума: учеб.-метод. пос. / под науч. ред. А.А. Майера. Барнаул, 2006.
4. Овчарова Р.В. Семейная педагогика: вопросы и ответы. М., 1996.
5. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников. М., 2014.

**Д.А. Свистельникова**

### **КОНЦЕПЦИЯ ДЕТСТВА В ПОЭЗИИ С. ЧЕРНОГО**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Период между концом XIX – первой четвертью XX столетий принято называть Серебряным веком русской поэзии. Это сложное и насыщенное время в истории развития отечественной литературы, характеризующееся наличием большого количества различных течений и направлений, объединяющим звеном которых было предчувствие глобальных перемен.

Начало XX века воспринималось как исток новой эпохи – детства всего человечества. Возможно, поэтому тема детства приобретает здесь особую значимость и становится одной из ведущих, занимая основное место в творчестве многих писателей и поэтов. Однако подход к пониманию и изображению детства у каждого направления и автора оказался свой.

Одним из выдающихся литературных деятелей данного времени был Саша Черный (Александр Михайлович Гликберг, 1880-1932 годы), известный большинству как поэт-сатирик, создававший свои произведения для взрослого читателя. Однако его вклад в детскую литературу не менее значителен. Произведения автора о детях и для них многогранны, представлены как прозой, так и поэзией.

Арзамасцева И.Н. и Николаева С.А. сообщают о том, что первое стихотворение Саши Черного для детей было написано в 1911 году, а первая сказка – в 1913 году [1, с. 385]. Так создатель

сатирических произведений для взрослых заявил об особом интересе к миру детства. Эмигрировав после революции 1917 года из России, он не перестал выпускать «взрослые» книги, но значительное место в своем творчестве отвел созданию работ, посвященных теме детства. Из исследования Жирковой М.А. узнаем, что, оставаясь Сашей только для маленьких читателей (свои произведения для взрослых автор подписывал псевдонимом «А. Черный»), он посвятил им стихотворную книгу «Детский остров» (1921), повести «Дневник фокса Микки» (1927) и «Кошачья санатория» (1928), а также нескольких сборников рассказов, в которых с головой окунулся в мир детства, отобразив детский язык, игры, особенности мироощущения ребенка [2, с. 40].

Приход Саши Черного в детскую литературу был обусловлен рядом причин, основной среди которых явилась детская психологическая травма, возникшая из-за недоброжелательной атмосферы в семье, постоянного гнета и давления со стороны отца, бегства и многолетнего скитания по России, которые впоследствии и определили характерные черты его личности и творчества. По словам Спиридоновой Л.А., Саша Черный, будучи чересчур стеснительным, замкнутым, тяжело находящим контакт со взрослыми людьми, совершенно преображался, вступая в общение с детьми, становясь веселым, внимательным и нежным [3, с. 433].

Немаловажной причиной, побудившей автора посвятить свое творчество юным читателям, стало то, что у него самого не было детей. Чтобы хоть как-то заполнить эту пустоту, Саша Черный выступал на детских утренниках, устраивал сирот в приюты. Ему легко удавалось устанавливать контакт с детьми и находить общий язык с ними, поскольку он сумел сохранить в своей душе черты, свойственные ребенку. Так, из работы Арзамасцевой И.Н. и Николаевой С.А. узнаем, что жена Саши Черного часто вспоминала о его любви к игрушкам, удивительной способности «придумывать себе занятие, не имевшее, как игры, никакой цели, кроме забавы...» [1, с. 385].

Таким образом, мир детства, как отмечает Жирковой М.А., был для поэта своеобразным островом любви, веселья и покоя, куда ему снова и снова хотелось уйти от проблем современной жизни и тягостных воспоминаний о прошлом [2, с. 51].

Как видим, тема детства в творчестве Саши Черного стала предметом изучения многих исследователей, среди которых можно назвать имена Арзамасцевой И.Н., Жирковой М.А., Минераловой И.Г., Николаевой С.А., Спиридоновой Л.А. и многие другие.

Так, Арзамасцева И.Н. и Николаева С.А., характеризуя художественный мир творчества С. Черного для детей, справедливо замечают, что «по его произведениям можно детально представить культуру детства первой трети XX века, когда «детский остров» казался взрослым чем-то вроде рая, счастливого убежища посреди моря политической и житейской суеты» [1, с. 387].

В исследованиях Жирковой М.А., посвященных творчеству Саши Черного, центральное место отводится изучению отношений между образом поэта и образом ребенка. Марина Анатольевна подчеркивает особый детскоцентризм поэтического мира автора [2, с. 58].

Минералова И.Г. выделяет в творчестве Саши Черного для детей две взаимодополняющие доминанты – лирическую и юмористическую, которые, по мнению исследователя, он мастерски соединяет в рамках одного произведения. По ее словам, его «метафора вносит в обыденный серый мир радость и печаль чувствований ребенка» [4, с. 478].

Спиридонова Л.А. отмечает, что «светлый мир детских чувств и интересов, в котором Черный ощущал себя своим, воплотил его положительный идеал – мечту о «естественном человеке», свободном от пороков взрослых» [3, с. 432]. Исследователь указывает, что многочисленные стихотворения автора для детей вызывают особый интерес у читателя благодаря неподдельной веселости и светлому юмору, но даже в них время от времени звучит мотив ностальгии [3, с. 433].

Проанализировав работы названных выше исследователей, отмечаем, что никто из них не останавливался на подробном рассмотрении вопроса о том, каким предстает мир детства в поэтических произведениях Саши Черного, с помощью каких красок он его рисует, кто такой ребенок в понимании автора, что характерно для него. Поиск ответов на них и определяет значимость и научную новизну нашей статьи.

Для того чтобы понять, каким Саша Черный видит мир детства, обратимся к рассмотрению его поэтического сборника «Детский остров» (1921 год), в который вошла большая часть стихотворений, посвященных этому важному и яркому периоду жизни человека. Название сборника является говорящим: автор подразумевает под детским островом некое пространство, полное любви, веселья, озорства, искренности, доброты и тепла, жителями которого становятся дети и сам поэт. Однако этот остров не изолирован от других взрослых, родные и близкие люди – неотъемлемая часть детского мира, несмотря на то, что их образы редко рисуются в стихотворениях. Жиркова М.А. справедливо подмечает, что чаще всего ребенок здесь показан без взрослых лю-

дей, наедине с собой, но одинок он никогда не бывает [2, с. 52]. Например, в стихотворении «Когда никого нет дома» герой, оставшийся ночью один, несмотря на присутствие страха, подбадривает себя, придумывает игры, после чего боязнь темноты исчезает:

В стекла смотрит месяц красный,  
Все ушли – и я один.  
И отлично! И прекрасно!  
Очень ясно:  
Я храбрее всех мужчин! [5, с. 32].

На детском острове, продолжает исследователь, отсутствуют определенные границы, напротив, создается чувство свободы: можно прыгать, бегать, кричать, кататься, громко смеяться. Здесь нет каких-либо сдерживающих факторов в виде заборов, запретов, поскольку все предназначено для ребенка [2, с. 52].

Также она выделяет в стихотворениях Саши Черного несколько ключевых пространственных объектов, где дети проводят все свободное время, большая часть из них относится к природной среде: поле, лес, огород, сад, пруд [2, с. 52]. Стоит отметить, что часто упоминается и о доме, но он лишен этажности, из него сразу можно выбежать в сад, огород или поле.

По различным деталям, разбросанным поэтом по всему сборнику, можно вообразить, что детский остров представляет собой деревушку, заставленную уютными домиками, ухоженными садами, засаженными огородами. Здесь есть пруд, множество просторных полей, густой лес, окружающий их. Все это привлекает ребят, становится местом детских игр.

Лес притягателен для ребенка, но не вызывает опасности: здесь можно любоваться цветами, наблюдать за насекомыми, гонять белок, собирать грибы и ягоды («Костер», «Зимой всего веселей», «Иммортели»).

Летний пруд для детей – это место купания и ловли рыбы («Храбрецы», «Приключение»), зимой же – площадка для катания на коньках и санках, о чем автор повествует нам в стихотворении «Волк»:

Ребятишки все на льду,  
На пруду. Дружно саночки визжат –  
Едем в ряд! [5, с. 49].

Поле – прекрасное место, где ребенок может побегать и порезвиться, выпустить на волю все свои эмоции, дать полет фантазии, насладиться красотой природы: синими васильками или лиловым цветом молодого картофеля:

За селом на полной воле  
Веет ветер-самолет.  
Там картофельное поле  
Все лиловеньким цветет («Летом») [5, с. 50].

Сад – площадка для детских игр и маленьких шалостей. Так, зимой Гриша лепит снежную бабу («Снежная баба»), а летом в саду прыгает и резвится мальчик по имени Боб из стихотворения «Бобина лошадка»:

День за днем – так две недели  
Мальчик Боб, вскочив с постели,  
Клал в живот ей шоколад  
И потом шел прыгать в сад [5, с. 43].

Дом для ребенка является не просто местом, где спят, принимают пищу и разговаривают. Это пространство, которое с легкостью способно стать игровой площадкой, на которой порой устраивается цирковое представление, стираются детские вещи или находится потерянная когда-то любимая игрушка. Дом – место, где каждый чувствует себя умиротворенно и расслабленно. Не случайно герой стихотворения «Приготовишка», который вернулся из школы:

Схватит хлеба толстый ком,  
Сбросит пояс с блузы  
И раскроет милый том –  
Робинзона Крузе [2, с. 54].

Указание на школу в сборнике появляется редко, и чаще всего ребенок, нарисованный Сашей Черным, занят в классе чем угодно, только не учебой, как, например, в стихотворении «В раю»:

А потом я учился там в школе, –  
Все качались и пели, – мне было смешно,  
И учитель, сердясь, прогонял меня в поле [5, с. 41].

Во всех произведениях, входящих в поэтическую книгу, преобладает теплое время года, так как основная часть игр и развлечений детей связана с улицей. Зима появляется на его страницах лишь несколько раз, например, в стихотворении «Про Катюшу» для создания контраста тепла и домашнего уюта и морозной, снежной природы:

На дворе мороз,  
В поле плачут волки,  
Снег крыльцо занес,  
Выбелил все елки...  
В комнате тепло,  
Печь горит алмазом,  
И луна в стекло  
Смотрит круглым глазом [5, с. 8].

В других произведениях («Снежная баба», «Волк», «На коньках») она показывается как время веселых зимних детских забав.

Детский остров наполнен солнечным светом, все вокруг «брызжет» и «блещет» им, а небо – словно василек:

Солнце брызжет, солнце греет.  
Небо – василек («На вербе») [5, с. 10].

Из данного стихотворения также видим, что на острове всегда царит атмосфера счастья и праздника: полно ярких красок, всюду слышатся громкие звуки, со всех сторон раздается детский смех:

В небо шар взлетел зеленый,  
А вдогонку – смех! [5, с. 10].

Здесь столько привлекательных вещей для ребенка: игрушки, шары, цветы, угощения, животные:

В будках куклы и баранки,  
Чижики, цветы...  
Золотые рыбки в банке  
Раскрывают рты [5, с. 10].

Таким образом, на детском острове Саши Черного царит идиллия, возникающая благодаря тому, что он живет жизнью ребенка, тем, что его интересует, заботит и увлекает.

Но представление о мире детства, созданном поэтом, будет не полным, если не познакомиться с его главным обитателем – ребенком, – и не выяснить, чем он живет.

Несмотря на то, что возраст героев стихотворений Саши Черного редко называется им, по некоторым деталям и подсказкам, оставленным поэтом, можно сделать вывод о том, что это девочки и мальчишки 3-7 лет – самого счастливого и беззаботного периода детства. Основным видом деятельности ребят данного возраста является игра, которая и была положена автором в основу сюжета большинства стихотворений. Ничто не может испортить веселого настроения ребят, разрушить воображаемый ими в процессе игры мир, подтверждение чему мы можем найти в стихотворении «Перед ужином»:

За воротами на лавочке сидим –  
Петя, Нюша, Поля, Сима, я и Клим.  
Я – большой, а остальные, как грибы.  
Всех нас бабушка прогнала из избы...  
Мы рябинками в избе стреляли в цель,  
Ну а бабушка ощипывала хмель.  
Что ж... На улице еще нам веселей... [5, с. 42].

А на улице столько всего интересного: щенок под лавкой, воробьи на бревне, гудок паровоза, червячок на ладони. То, что не привлекает внимания взрослого человека, для ребенка становится целым миром. Для него в игру может включаться все, что попадется на глаза: животные, игрушки, предметы быта, даже сами взрослые, как в стихотворениях «Костер», «Поезд», «Цирк».

В процессе игры проявляются такие качества, свойственные любому ребенку, как находчивость, непосредственность, сообразительность. Так, например, в стихотворении «Цирк» перед зрителями возникает настоящее цирковое представление. Здесь, как и в настоящем цирке, есть программа, взимается оплата за вход, но существуют и исключения, продиктованные личными отношениями ребенка с тем или иным взрослым: «... За вход пять рублей, / А с мамы – две копейки» [5, с. 12].

Игрушки – неотъемлемая часть в жизни каждого ребенка, именно поэтому Саша Черный создал так много стихотворений, где ребята показаны в общении с ними: «Про девочку, которая нашла своего Мишку», «Про Катюшу», «Бобина лошадка». В них поэт с особым вниманием и трепетом наблюдает за играющими детьми, подчеркивая при этом комичность детской серьезности, их предприимчивость и наивность.

Так, в центре стихотворения «Про Катюшу» находится девочка, пытающаяся уложить свои игрушки спать:

Катя – Катенька – Катюшка  
Уложила спать игрушки:  
Куклу безволосую,  
Собачку безносую,  
Лошадку безногую  
И коровку безрогую... [5, с. 8].

Несмотря на то, что эти игрушки уже не выглядят новыми и красивыми, Катюша все равно проявляет к ним особую любовь и заботу, ведь именно с ними связано столько греющих душу воспоминаний.

После того, как все игрушки уложены спать, девочка задумывается над тем, что бы ей еще предпринять, и решает по примеру мамы, свидетелем которого она часто была, затеять стирку, что еще раз доказывает всю серьезность отношения ребенка к ним. Кроме того данным поступком Саша Черный стремится показать невозможность для детей долго сидеть на месте без дела.

Неспособность ребенка долго сидеть сложа руки видна и в стихотворении «Снежная баба». Солнечный зимний день оказался настолько подходящим для различных забав, что Гриша не смог удержаться: «Влез он в валенки и в шубку, / Шапку в руки и айда!» [5, с. 47].

Примечательно в данном стихотворении также то, что автор ставит в один ряд живых существ и неживые предметы, например, снег, из которого лепит Гриша, является одушевленным: «Снег щекочет, снег смешит...» [5, с. 47]. Именно поэтому Снежная баба кажется живой, что заставляет мальчика переживать за то, чтобы она не замерзла в десятиградусный мороз. Гриша решает помочь ей, нарядив во все теплые вещи, найденные дома:

Взял в охапку  
Кофту, дедушкину шапку,  
Старый коврик с сундука,  
Два платка... [5, с. 47].

Одевая Снежную бабу, мальчик разговаривает с ней, как с другом. И только после того, как она была укутана, мальчик смог перевести дух и успокоиться. Рисуя данную картину, автор в очередной раз обращает внимание на чуткость и отзывчивость, которые свойственны детской душе.

Однако встреча с живой природой способна также вызвать страх у ребенка («Волк», «Храбрецы», «Плакса»). Незведанный мир становится в стихотворениях Саши Черного источником тревоги для детей и при этом вызывает улыбку у читателя, например, во время размышлений маленького Васюка, познающего все, что его окружает: «Ведь лягушки не кусают?». Но одновременно со страхом у ребенка появляется и отвага: «Пусть попробуют... Узнают!» [5, с. 29].

Конечно же, мир ребенка не будет ярким, если у него нет друзей. Вот почему большинство героев стихотворений поэта окружены детворой: бурная жизнь, приключения, веселье и радость, – далеко не полный список преимуществ, которые дает ребенку дружба. Естественно, что в данном возрасте ребята еще не осознают ее особой роли, но именно в это время делаются первые шаги в осознании ценности дружбы, открываются «законы товарищества»: поддерживать друг друга, приходить на помощь в любых ситуациях, делиться радостями и печалью.

Несмотря на то, что поэт не употребляет данный термин в своих произведениях, он отчетливо дает понять, что группу ребят разного возраста объединяет именно дружба, когда и «большому» и маленьким, «как грибы» [5, с. 42], интересно вместе проводить время: играть, попадать в приключения, а потом смеяться с нелепых ситуаций, произошедших с ним, как, например, в стихотворении «Волк»:

«Братцы, волк!..»  
Ух, как брызнули назад!  
Словно град. Врассыпную все с пруда -  
Кто куда.  
Где же волк? Да это пес -  
Наш Барбос! Хохот, грохот, смех и толк:

«Ай да волк!» [5, с. 51].

Арзамасцева И.Н. и Николаева С.А. отмечают, что в стране детства, созданной Сашей Черным, царит атмосфера братства не только детей, но и животных. Рассуждая над данным вопросом, исследователи приводят слова одного из крупнейших писателей русской эмиграции - Владимира Набокова, оставившего свое мнение по этому поводу: «Кажется, нет у него такого стихотворения, где бы не отыскался хоть один зоологический эпитет... Маленькое животное в углу стихотворения – марка Саши Черного, столь же определенная, как слон на резинке» [1, с. 386]. Действительно, в стихотворениях часто встречаются обезьянки, коты, собаки, кролики, воробьи, пчёлы («Арапкина молитва», «Цирк», «Воробей», «Хрюшка» и другие). Дети не только наблюдают за животными, но и понимают их чувства, язык, сопереживают и стараются помочь им. Примером тому может служить стихотворение «Мартышка», в котором мальчик не смог просто пройти мимо грустной обезьянки, понимая, что ей плохо живется в неволе, и постарался оказать ей помощь:

Отчего ты, мартышка, грустна  
И прижала к решетке головку?  
Может быть, ты больна?  
Хочешь сладкую скушать морковку? [5, с. 25].

Еще одной характерной чертой, которая присуща, по мнению Саши Черного, детям, является то, что они всячески подражают взрослым, причем это не осознается ими, а происходит само по себе. Так, в «Бобиной лошадке» герой пытается накормить игрушечную лошадку, как это делают взрослые по отношению к нему, однако придумывает свой, оригинальный, способ достижения цели:

Распорол брюшко лошадке,  
Всунул ломтик шоколадки  
И запел: «Не хочешь в рот,  
Положу тебе в живот!» [5, с. 43].

Распоротый живот вовсе не означает, что игрушка испорчена, просто ребенком движет сильное желание угостить лошадку чем-нибудь вкусным, именно поэтому он предлагает ей шоколадку, а не кашу или суп, а поскольку она не способна откусить ее зубами, приходится искать другой выход – и он находит, пусть и совсем не обычный.

В стихотворении «Про девочку, которая нашла своего Мишку» поэт показывает свойственную детям манеру передавать интонации речи взрослого, произносимые по отношению к ним. Саша Черный подчеркивает особую комичность данного действия несоответствием интонаций взрослых и ребят, пытающихся их повторить, обращаясь к друзьям, животным или игрушкам:

...Это что еще за мода?  
Как ты смел удрать без спроса?  
На кого ты стал похож? [5, с. 14].

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод о том, что в центре детской поэзии Саши Черного оказывается одухотворенный образ ребенка, внутренний мир которого так понятен и близок душевной организации автора. Какое бы его стихотворение, посвященное теме детства, мы бы не рассматривали, в каждом видна особая нежность и любовь поэта к маленькому человеку. Уникальность Саши Черного как детского автора состоит также в том, что он способен не только правдиво рассказать об играх и забавах ребят, их мечтах и переживаниях, но и в его умении связать мир взрослых, детей, животных, природы воедино и показать их неотделимость друг от друга. Все в его стихотворениях находится в тесном контакте, все обогрето любовью, как лучами летнего солнца.

#### *Примечания*

1. Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
2. Жиркова М.А.: Саша Черный о детях и для детей: учебное пособие. – СПб: Лема, 2012. – 99 с.
3. Литературная энциклопедия Русского Зарубежья 1918-1940. – Т. 1: Писатели Русского Зарубежья. – М.: РОССПЭН, 1997. - С. 432-435.
4. Русские детские писатели XX века: биобиблиографический словарь. –М.: Флинта, Наука, 1997. – С. 477 – 480.
5. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/sasha-chernyy/detskiy-ostrov-i-drugie-stihotvoreniya-dlya-detey/>.



## РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ДИНАМИКЕ И СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Проблема гендерного воспитания в последние годы становится всё более актуальной. Связано это, прежде всего, с нарушением социальных ролей, которое можно наблюдать повсеместно. В частности, женщины, которые традиционно считались «хранительницами домашнего очага», перестают быть таковыми, меняя свою роль на не характерную ранее для женщин деятельность. В средствах массовой информации активно пропагандируется образ сильной, независимой, самостоятельной женщины, строящей карьеру, принимающей активное участие в жизни общества и ведущей независимый образ жизни. Многие женщины активно развивают в себе мужские черты характера – мужественность, смелость, решительность, стойкость, самостоятельность. Мужчины, наоборот, теряют традиционный образ «опоры семьи», добытчика, защитника, воина, теряя ответственность и функции управления, приобретая женские черты характера, такие как истеричность, эмоциональность, утонченность, нежность, самолюбование, безынициативность и др. Специфичность данной ситуации приводит к образованию новых факторов, влияющих на становление личности в зрелом возрасте. «В наши дни для многих людей зрелого возраста встают специфические задачи налаживания холостого образа жизни или создание семьи и воспитание маленьких детей, выбор нового спутника жизни после развода и привыкание к жизни в новом браке, освоение новой профессии» [2 с. 223] То есть то, что раньше считалось немислимим и маргинальным в современности уже становится обыденностью. Можно было бы задать вопрос: «А что здесь плохого?» Может это естественный процесс эволюционного развития общества и личности? Может быть в новом веке, где технический прогресс, урбанизация и информационная революция сильно повлияли на состояние общества, это нормально? Сторонники этой точки зрения часто спорят о критериях «нормы», на основе которой можно судить о правильности этих изменений. Для того чтобы оценить действительный критерий нормы в данной статье, мы предлагаем рассмотреть всего лишь один аспект последствий изменения гендерных ролей – **рождаемость**. В развитых капиталистических странах с высоким уровнем жизни, рождаемость по какой-то причине, находится на критическом уровне. Россия также входит в число. По данным исследователей уже менее чем через 200 лет в России останется меньше 5 % коренного населения. И это не миф. Основная причина ударной депопуляции – низкая рождаемость. Если говорить конкретнее, то женщины не рожают детей. Строго говоря, пока больше никто другой не может этого делать. Построение карьеры, длительная учёба, невозможность найти достойного мужа, нежелание выходить замуж (в связи с возникновением новых обязанностей), страх испортить фигуру, потеря независимости и возможности свободной жизни – называются исследователями, как основные причины нежелания рожать детей [4].

«В демографии существует показатель, называемый суммарным коэффициентом рождаемости (СКР). Он отражает скорость размножения населения через указание среднего числа рождений, на одну женщину, необходимый для простого поддержания численности населения на одном уровне. Для России данный коэффициент должен составлять 2,3. По данным Росстата на 2012 год СКР в нашей стране составляет в среднем всего 1,54. Если рассмотреть по регионам, то даже этот показатель получается в результате высокой рождаемости в республиках Кавказа.

*Таблица 1*

**Суммарный коэффициент рождаемости по некоторым регионам России [3 с. 23]**

Регион	СКР
Ленинградская область	1,19
Московская область	1,40
Республика Ингушетия	1,99
Чеченская республика	3,41

Средний коэффициент 1,54 означает, что смертность значительно превышает рождаемость. Этот процесс вымирания в геометрической прогрессии можно отразить в таблице:

Таблица 2

Темпы сокращения коренного населения России [3 с. 24]

Год	Число женщин (млн. чел)	Число рождений (млн.)	Число смертей (млн.)	Население (млн. чел.)	% коренного населения
2012	17,7			135,1	95%
2037	13,4	27,3	46,3	116,1	82%
2062	10,1	20,6	39,8	96,9	68%
2087	7,6	15,6	33,2	79,3	56%
2112	5,8	11,8	27,2	64,0	45%
2137	4,4	8,9	21,9	51,0	36%
2162	3,3	6,8	17,5	40,3	28%
2187	2,5	5,1	13,8	31,6	22%
2212	1,9	3,9	10,8	24,6	17%
2237	1,4	2,9	8,4	19,1	13%
2262	1,1	2,2	6,6	14,8	10%
2287	0,8	1,7	5,1	11,4	8%
2312	0,6	1,3	3,9	8,8	6%

Таким образом, можно увидеть, что уже менее чем через 100 лет, свой 2112 год коренное население России будет встречать в меньшинстве относительно некоренного населения. Замещение происходит в основном за счёт выходцев из средней Азии (Узбекистан, Киргизия, Таджикистан) и Китая» [1].

Нарушение гендерных ролей приводит к депопуляции и вымиранию коренного населения. Это закономерно. Если должен работать какой-то механизм, а он не работает, то нет и результата. В данном случае результат – сохранение жизни будущих поколений.

Возникает естественный вопрос, что можно с этим поделать? Какие шаги необходимо предпринять, чтобы остановить, а ещё лучше повернуть этот процесс вспять. Как правило, для улучшения демографической ситуации правительство и государственные органы управления предпринимают символические попытки воздействовать на ситуацию с помощью экономической стимуляции через различные льготы, надбавки и выплаты. Но как показывает практика, эти меры неэффективны и не решают проблемы. Потому что причина низкой рождаемости кроется не в экономической плоскости, а в **социокультурной и личностной**. Для детального понимания того, что делается неправильно, необходимо обратиться к опыту прошлых поколений, где рождаемость была очень высокой, а гендерные роли соблюдались повсеместно. Формирование личности человека происходило, как и сейчас с раннего детства. Но в отличие от современности, обучение и воспитание детей разного пола происходило по-разному. Это можно объяснить логически, так как у каждого пола – своя задача и свои специфические навыки, которые необходимо в дальнейшей жизни применять на практике. Мальчиков традиционно обучали мужчины, девочек – женщины. В раннем детстве это были ближайшие родственники – с мальчиками занимались деды и отец, показывая, как нужно трудиться, владеть навыками самообороны, верховой езде. С девочками занимались мама и бабушки, обучая искусству ведения домашнего хозяйства, раскрывая секреты рукоделия и мастерства. С раннего детства, дети были всегда и везде помощниками своим родителям, младшим и старшим братьям и сёстрам, бабушкам и дедушкам. Обучение носило конкретный практический характер, что было не оторвано от жизненных реалий, в отличие от современной программы обучения в школе, где навыки и знания которые получают школьники, оторваны от жизни и не имеют практического применения. В дальнейшем, учёба проходила также отдельно. Позднее в царской России, также обучали отдельно – для девушек существовали институты благородных девиц, для парней – Кадетские, Суворовские, Нахимовские школы и училища. Причём, педагогический состав учебных учреждений тоже имел гендерные отличия. Парней обучали исключительно мужчины, боевые офицеры, имеющие награды и боевой опыт. Обучение проходило в условиях строжайшей дисциплины, воспитывающей терпение и волю. Таким образом, происходило формирование личности на основе **гендерного воспитания**. Стоит отметить, что в обучении девушек основной

упор в программе обучения делался не на получение ими **специальности**, а на развитие **качеств личности**, на воспитание манер поведения, этикета, умений и навыков, необходимых каждой женщине, чтобы быть готовой к взрослой жизни в качестве достойной **жены и матери**. Безусловно, современная система образования направлена на обучение с целью последующей работы. Именно устойчивая связка: профессиональное обучение – работа, в гендерном отношении, стирает различия ролей и функциональность. На сегодняшний день в развитых странах, где доля работающих на предприятиях женщин высока, наблюдается неуклонное снижение рождаемости. И, наоборот, в тех странах, где преобладают традиционные модели семейной жизни и трудовых отношений, рождаемость остаётся на высоких позициях (народы Кавказа, мусульманские страны). Сложившаяся на сегодняшний день система обучения женщин практически полностью лишает их возможности вести полноценную семейную жизнь. Начиная с детства обучение девочек происходит очень длительно, отвлечённым от реальной жизни предметам, совместно с мальчиками, одному и тому же. Затем, следует ещё один длительный период совместного обучения **профессии**, с целью **работы по специальности**, а чаще просто с целью получения высшего образования, как показателя общего уровня образованности, так как по специальности сегодня не работает большинство выпускников вузов [3]. В результате, получаем **парадокс** – женщины не имеют достаточной практической квалификации, умений и навыков, необходимых для создания традиционной семьи, а также **временных** возможностей для деторождения, так как самый благоприятный период для деторождения проходит в тот временной промежуток, который посвящён учёбе и работе. Только в результате незапланированной беременности этот порочный алгоритм может быть временно нарушен. Мужчины, сохраняя традиционную обязанность «кормильца семьи», не могут реализовать себя на рынке труда в связи с тем, что обучались совместно с женщинами, тем же самым умениям и навыкам, т.е. по своему содержанию представляют идентичную трудовую единицу. Обязанность остаётся, а возможностей нет... Кроме того, многие рабочие места на рынке труда заняты женщинами. В итоге получается, что женщины не рожают, а мужчины не зарабатывают, что неизбежно приводит к деградации семейных отношений и лавинообразному снижению рождаемости.

Из вышеприведённой информации можно сделать **вывод** о том, что для восстановления положительных демографических показателей необходимо основательное реформа системы образования с целью усиления гендерного аспекта в образовании. Содержательная часть учебных дисциплин должна быть существенно пересмотрена в сторону практической значимости и применимости, а также специализации в гендерном отношении. В социально-культурном аспекте необходимо изменить сложившуюся модель направленности на обучение женщин с целью **работы** на производстве или офисе, на модель реализации **естественного предназначения** каждой женщины - в первую очередь стать полноценной женой и матерью, хранительницей домашнего очага. Это ни в коем случае не ограничивает женщину, а раскрывает в ней её действительный уникальный потенциал, условие счастливой жизни, ибо не деньги делают женщину счастливой, а семейное благополучие.

#### *Примечания*

1. Синявин Д.С. Демографический кризис, как отражение кризиса личности // Диалогическая этика: Материалы III Международной научно-практической конференции (г. Армавир, 26-27 сентября 2017 г.) – Армавир: РИО АГПУ, 2017. – с. 169-172.
2. Столяренко Л.Д. Возрастная психология: учебник/ Л.Д. Столяренко, Д.В. Столяренко – Ростов н/Д : Феникс, 2017. - 442 с. (Высшее образование)
3. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/4007168> (дата обращения 15.03.2019)
4. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir24.tv/news/16287327/ne-hotyat-zamuzh-pochemu-rossiyanki-stali-obhodit-zags-storonoj> (дата обращения 15.03.2019)



## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

*МБДОУ детский сад №12  
пгт. Псебай, Мостовский район*

ФГОС дошкольного образования разрабатывается впервые в российской истории в соответствии с требованиями вступающего в силу 1 сентября 2013 году Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации». Стандарт включает в себя требования к структуре основных образовательных программ и их объему, к условиям их реализации, в том числе, кадровым, финансовым, материально-техническим и другим и результатам освоения основных программ. ФГОС может решить проблему доступа к качественному дошкольному образованию всех детей из разных социальных групп. Также задачей нового стандарта является повышение культуры педагогической грамотности семьи.

В рамках реализации ФГОС дошкольного образования можно выделить преимущества новой системы взаимодействия ДОУ с семьей:

- положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию детей. Родители уверены в том, что ДОО всегда поможет им в решении педагогических проблем и в то же время никак не повредит, так как будут учитываться мнения семьи и предложения по взаимодействию с ребенком. Педагоги, в свою очередь, заручаются пониманием со стороны родителей в решении педагогических проблем. А в самом большом выигрыше находятся дети, ради которых и осуществляется это взаимодействие.

- учет индивидуальности ребенка. Педагог, постоянно поддерживая контакт с семьей, знает особенности и привычки своего воспитанника и учитывает их при работе, что, в свою очередь, ведет к повышению эффективности педагогического процесса;

- родители самостоятельно могут выбирать и формировать уже в дошкольном возрасте то направление в развитии и воспитании ребенка, которое они считают нужным. Таким образом, родители берут на себя ответственность за воспитание ребенка;

- укрепление внутрисемейных связей, эмоционального семейного общения, нахождение общих интересов и занятий;

- возможность реализации единой программы воспитания и развития ребенка в ДОО и семье;

- возможность учета семьи и стиля семейных отношений, что было нереально при использовании традиционных форм работ с родителями. Педагог, определив тип семьи воспитанника, сможет найти правильный подход для взаимодействия и успешно осуществлять работу с родителями.

Проблема взаимодействия дошкольного учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, а порой приобретает и обостренный характер, ведь сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их взаимоотношений.

Сложности в отношениях между семьями и образовательными учреждениями могут быть связаны, например:

- с несовпадением взаимных ожиданий;

- с недоверием родителей к воспитателям;

- с недостаточным знанием родителями психолого-педагогических особенностей развития ребенка;

- с отстраненностью родителей от воспитательно-образовательного процесса.

И мы, педагоги, очень часто испытываем большие трудности в общении с родителями по причине трудностей выбора формы взаимодействия.

Семья – первоисточник и образец формирования межличностных отношений для ребенка, а родители – образцы для подражания. За поведенческими проблемами, особенностями детских взаимоотношений стоят взрослые – их взгляд на мир, позиция, поведенческие стереотипы. Проблемы ребенка невозможно решать без учета того, что он зависим от ситуации и окружения, в

которых находится. Искренняя заинтересованность взрослых – родителей, педагогов создает хорошую возможность для развития позитивных детско-родительских взаимоотношений.

Позитивный настрой на общение является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов группы с родителями. В общении воспитателя с родителями не уместны категоричность, требовательный тон. Ведь любая прекрасно выстроенная модель взаимодействия с семьей останется «моделью на бумаге». Педагог общается с родителями ежедневно, и именно от него зависит, каким будет отношение семьи к детскому саду в целом. Ежедневное доброжелательное взаимодействие педагогов с родителями значит гораздо больше, чем отдельное хорошо проведенное мероприятие.

Современные мамы и папы в большинстве своем люди грамотные, осведомленные и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей. Поэтому позиция наставления и простой пропаганды педагогических знаний сегодня вряд ли принесет положительные результаты. Гораздо эффективнее будут создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях.

Индивидуальный подход необходим не только в работе с детьми, но и в работе с родителями. Воспитатель, общаясь с родителями, должен чувствовать ситуацию, настроение мамы или папы. Здесь и пригодится человеческое и педагогическое умение воспитателя успокоить родителя, посочувствовать и вместе подумать, как помочь ребенку в той или иной ситуации.

Детский сад сегодня должен находиться в режиме развития, а не функционирования, представлять собой мобильную систему, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого должны меняться формы и направления работы детского сада с семьей.

В последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию, как в педагогическом процессе, так и в жизни детского сада.

Одна из эффективных форм работы с родителями – консультативный пункт, цель которого – объединить усилия дошкольной организации и семьи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка. Консультативный пункт предполагает взаимодействие между участниками, взаимный обмен опытом и знаниями по проблемам развития и воспитания детей, способствует углублению понимания и изменению их жизненных представлений. Основная категория родителей, которых ждут в консультативном пункте – это родители, дети которых не посещают ДОО.

Иногда для вовлечения родителей в образовательный процесс мы применяем неформальные виды родительских собраний, например «Педагогическая лаборатория». Она проводится в начале или в конце года. На них обсуждается участие родителей в различных мероприятиях. Проводится анкета «Родитель – ребенок – детский сад». Проходит обсуждение либо намеченных мероприятий, либо анализируются прошедшие и подводятся итоги. В начале года анкетирование проводится для того, чтобы педагог ближе узнал ребенка, его особенности. Родителей знакомят с мероприятиями, запланированными на год, слушают предложения родителей, какую помощь и поддержку они могут оказать в запланированных мероприятиях, а также их пожелания и предложения на учебный год. В конце года на таких собраниях подводят итоги прошедшего года, дают оценку и анализируют достижения и ошибки. О жизни группы родителям расскажет информационный стенд. Там отражаются наиболее важные события – праздники и развлечения, дни рождения детей, походы и экскурсии, встречи гостей, интересные занятия, конкурсы, продукты коллективного детского творчества, сочинения детей, консультации. При необходимости эти стенды легко превращаются в тематические: «Безопасность дома», «Мы соблюдаем Закон 1539. А ты?» и т. п.

«Домик для скворца», «Вторая жизнь упаковки» – родителям как участникам, предоставляется возможность показать личный пример ребенку положительного отношения к природе. Такая форма работы завоевала успех, родители охотно стали откликаться на разные проблемы.

Подобные мероприятия сплачивают семьи, дают возможность взглянуть друг на друга в новой обстановке, укрепляют сотрудничество между семьей и детским садом. По итогам таких мероприятий также выпускаются газеты, листовки, альбомы с фотографиями, информацию можно увидеть на сайте ДОО.

Взаимодействие родителей и детского сада редко возникают сразу. Это длительный процесс, долгий и кропотливый труд, требующий терпеливого неуклонного следования к цели. Главное – не останавливаться на достигнутом, продолжать искать новые пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна цель – воспитывать будущих созидателей жизни. Каков человек – таков и мир, который он создаёт вокруг себя.

### **Примечания**

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.
2. «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 14.11.2013 г., регистрационный № 30384) утвержден и вводится в действие с 1 января 2014 г.
3. Гайнуллова В.С., Зотова Е.М. Детский сад и Школа Будущего: основы сотрудничества и партнерства. – М.: Творческий центр «Сфера», 2011. – 134 с.
4. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. – М., 2005. – 59 с.
5. Майер А.А., Давыдова О.И. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада. – М.: Творческий центр «Сфера», 2011. – 157 с.

**Т.А. Стадник**

## **РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Одной из основных задач, определяемых действующим Федеральным государственным стандартом начального общего образования [1] является формирование у обучающихся учебной самостоятельности, т. е. способности к организации своей учебной деятельности, наличия умения принимать, сохранять цели и следовать им, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками.

Санникова Н.Г. высказала мнение и доказала то, что если в основу процесса формирования учебной самостоятельности младших школьников положить технологию развития речевой деятельности, а формирование учебной самостоятельности построить как непрерывный образовательный процесс на основе развития элементов речевой деятельности, то формирование учебной самостоятельности будет более успешным по сравнению с традиционными подходами; исчезнет необходимость в специально организованной педагогической деятельности, направленной на формирование учебной самостоятельности; станет возможна разработка дидактических материалов, формирующих учебную самостоятельность и речевую деятельность одновременно [3].

Учебная самостоятельность младших школьников эффективно формируется в процессе развития речевой деятельности. Научить школьника быть самостоятельным – это значит научить его обнаруживать учебную задачу, формулировать ее, проговаривая в словесной форме цель деятельности, научить его делать правильный выбор способов действий, обобщать, классифицировать, анализировать, осуществлять самоконтроль и рефлексии. Все это становится возможным только при условии сформированности речевой деятельности, т. е. на основе речевых умений автоматически формируется учебная самостоятельность.

Исходными положениями при разработке комплектов методических рекомендаций по русскому языку стоит руководствоваться следующими принципами:

Принцип предопределения учащимися содержания и видов учебных действий на уроках русского языка. Реализация данного принципа предусматривает организацию учителем этапов урока таким образом, чтобы учащиеся были привлечены к выполнению предстоящих учебных действий с той или иной долей самостоятельности.

Принцип возрастающего объема самостоятельности. Ученики привлекаются к планированию, организации, выполнению учебных действий, действию контроля и самооценке постепенно. По мере развития их умения организовывать свою учебную деятельность на уроке русского языка возрастает их роль как субъектов учебного процесса и доля их самостоятельной деятельности.

Принцип развивающего характера заданий. Данный принцип реализуется через специально разработанные приемы работы на уроке, которые призваны обеспечить одновременное комплексное развитие ученика по нескольким направлениям: формирование учебной деятельности, развитие учебной самостоятельности, развитие интеллекта, развитие связной устной и письмен-

ной речи. Предлагаемые учащимся задания составлены таким образом, что ставят учеников перед необходимостью на основе активной работы логического мышления, памяти, внимания словесно формулировать тему, ставить цель урока, предопределять выбор учебных действий, прогнозировать и оценивать результаты своей работы [4].

Процесс развитие учебной самостоятельности на уроках русского языка разделяется на три основных этапа:

- 1) совместный с учителем;
- 2) совместно-разделительный;
- 3) полностью самостоятельный.

Подводя итог, отметим то, что активность и самостоятельность учащихся – один из основных принципов дидактической системы. При этом учебная самостоятельность в начальной школе формируется параллельно с освоением речевой деятельности.

#### *Примечания*

1. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785) // "Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти", № 12, 22.03.2010.

2. Калинина Н. В., Прохорова С. Ю. Учебная самостоятельность младших школьников: диагностика и развитие. - М: АРКТИ, 2008. - 80 с.

3. Санникова Н.Г. Этапы формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.

4. Санникова Н. Г. Развитие учебной самостоятельности младших школьников в процессе овладения связной письменной речью (на примере уроков русского языка) // Концепт. - 2012. - № 12.

***Е.В. Стаценко, Т.Ю. Ведренцева***

## **ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской  
Муниципального образования Мостовский район  
Краснодарского края*

Художественно-эстетическое воспитание – целенаправленная система мер, призванная пробудить в душе человека тягу к красоте. Раннее приобщение ребёнка к миру прекрасного позволяет воспитать его не только как созерцателя, но и как активного творца красоты. Взрослые, приобщая ребёнка к искусству (художественной литературе, музыке, живописи, прикладному искусству и т. д.) создают условия для полноценного развития личности, её гуманизации, проявления и развития творческих и художественных способностей.

Педагогическое взаимодействие с ребёнком невозможно без взаимодействия педагогов между собой, педагогов и родителей. Добиться хороших результатов в художественно-эстетическом воспитании детей можно лишь выстроив эффективное взаимодействие в триаде «педагог-ребёнок-родитель». Детский сад является не только учреждением, реализующим образовательные услуги в целях воспитания, развития и обучения детей, но и культурно-развивающим и досуговым центром, очагом культуры для детей дошкольного возраста, где органично соединено основное и дополнительное образование. Дополнительное образование может быть представлено общественными, самодельными объединениями, участниками которых являются воспитанники, воспитатели и родители.

Каждый родитель хочет видеть своего ребёнка добрым, чутким, отзывчивым, понимающим и ценящим красоту в окружающем, человеческих отношениях, искусстве. Эти качества могут быть воспитаны искусством, и в частности музыкой, если начать с раннего детства. Педагогизация музыкальной атмосферы семьи проявляется в понимании, готовности и умении родителей осуществлять данный вид воспитания с учётом особенностей развития, возможностей, интересов ребёнка. На основании социологических исследований у нас и за рубежом было

установлено, что увлечение музыкой у большинства любителей и профессиональных музыкантов начиналось прежде всего под влиянием семьи. Отношение членов семьи к музыкальному искусству, её традиции оказывают большое влияние на формирование начал музыкальной культуры ребёнка.

Социологические исследования, проведённые в последние годы, показали также, что музыка выходит на первое место и является самым любимым, предпочитаемым видом искусства. Сегодня можно отметить и значительный рост музыкальной образованности родителей. Однако при всех успехах системы музыкального воспитания было бы глубоко ошибочно характеризовать уровень музыкальной культуры современных родителей лишь с позитивной точки зрения. Анализ результатов исследований показывает, что за количественным благополучием «потребления» музыки скрываются сложные противоречия её бытования. Это, прежде всего, односторонняя ориентация большинства родителей и детей на эстрадно-развлекательную музыку, ту, которая не требует больших интеллектуальных и нравственных усилий для её постижения. Большинство родителей предпочитают слушать современную эстрадную музыку, на втором месте по предпочтению – классическая музыка, а наименьшей популярностью пользуется народная музыка.

Можно отметить, что, несмотря на внешнее проявление интереса к музыкальному искусству, уровень музыкальной культуры в большинстве современных семей недостаточно высок, а музыкальная активность многих родителей находится на уровне ниже среднего. В большинстве семей отсутствует понимание того огромного влияния, которое музыка оказывает на формирование духовного мира ребёнка, его нравственно-эстетическое развитие, сознание, чувства и поведение. Многих родителей смущает их собственная недостаточная, как они полагают, музыкальная подготовленность и ошибочная уверенность в том, что музыкой должны заниматься только одарённые дети. Таким образом, пропаганда вопросов, связанных с музыкальным воспитанием детей в семье, приобретает в настоящее время особое значение. Ошибочные отношения некоторых родителей к музыкальному воспитанию детей требуют специального внимания со стороны педагогов дошкольного учреждения.

Для осуществления целенаправленной работы по повышению уровня музыкально-педагогической культуры родителей дошкольников, развития у них понимания, готовности и умения осуществлять данный вид воспитания с учетом особенностей развития и интересов ребёнка необходимо использовать различные формы взаимодействия детского сада и семьи в музыкальном воспитании дошкольников. На начальном этапе большое внимание уделяется подготовке педагогических кадров к работе в этом направлении. С этой целью проводятся консультации, тренинги, направленные на личностный и профессиональный рост педагогов, повышение уровня их общей и эстетической культуры; организуются круглые столы, дискуссии, педагогические советы в форме деловых игр с целью развития самостоятельной творческой активности педагогов, их профессиональных умений; составляются конспекты встреч, бесед, родительских собраний в форме деловых игр, дискуссий для их практического применения педагогами; оформляются стендовые материалы.

В практике работы современных дошкольных учреждений может быть успешно реализована модель музыкального воспитания детей в условиях семьи, которая включает в себя следующие блоки: учебно-воспитательный процесс, организованный семейный досуг, самостоятельная музыкальная деятельность дошкольников и музыкальная психотерапия для всей семьи. Реализация данной модели предполагает использование эффективных форм работы детского сада с семьёй по музыкальному воспитанию детей:

- проведение тематических консультаций и семинаров-практикумов для родителей по разным направлениям художественно-эстетического и, в частности, музыкального воспитания дошкольников;

- организация тематических конкурсов и концертов для детей и родителей, с целью обогащения художественно-эстетических представлений;

- организация круглых столов с целью распространения семейного опыта художественно-эстетического воспитания детей;

- проведение встреч «Познай прекрасный мир искусства» с целью знакомства родителей с основными направлениями художественно-эстетического воспитания дошкольников;

- проведение праздников, досугов, литературных и музыкальных вечеров с привлечением родителей, их совместное выступление с детьми;



- участие родителей и детей в театрализованной деятельности: совместная постановка спектаклей, подготовка декораций;
- выпуск семейных журналов и газет;
- организация проката аудио и видео кассет с целью приобщения детей и родителей к театральному и музыкальному искусству;
- сотрудничество с преподавателями музыкальной школы с целью оказания консультативной помощи родителям по развитию способностей детей и их интереса к музыке;
- создание игротеки, содержащей игры по художественно-эстетическому воспитанию детей;
- создание семейных клубов по интересам и др.

Особенно большое значение придаётся совместному общению с музыкой родителей и детей. В клубах «Музыкальная гостиная», «Синтез искусств» родители знакомятся с особенностями музыкального воспитания детей в условиях семьи, повышают уровень музыкальной культуры, активно участвуют в обсуждении актуальных проблем музыкального воспитания и развития детей.

Родители привлекаются к созданию предметно-развивающей среды в детском саду и семьях. Силами педагогов и родителей оформляются музыкальные и театрализованные уголки в каждой возрастной группе. Родители совместно с детьми изготавливают музыкальные игрушки и инструменты-самоделки, а на концерте «Мир музыкальных инструментов» с большим воодушевлением все вместе играют в оркестре, используя эти инструменты.

Благодаря использованию разнообразных форм сотрудничества детского сада и семьи значительно повышается уровень заинтересованности родителей в художественно-эстетическом и музыкальном воспитании детей и уровень музыкальной культуры семей воспитанников. Такая система работы способствует сближению и самораскрытию детей, родителей и педагогов, общему культурному и духовному развитию участников воспитательного процесса.

#### *Примечания*

1. Антонова Т. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка/ Т. Антонова, Е. Волкова, Н. Мишина // Дошкольное воспитание, 2005. - № 6. - С. 66-70.
2. Давыдова О.И., Богословец Л.Г. . Работа с родителями в детском саду: учебн.-метод. пос. – М.: ТЦ «Сфера», 2015.
3. Евдокимова Е. С., Додокина Н. В., Кудрявцева Е.. Детский сад и семья. Методика работы с родителями. Пособие для педагогов и родителей. 2007.
4. Организация художественно-эстетического воспитания детей в условиях взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и социума: учеб.-метод. пос. / под науч. ред. А.А. Майера. Барнаул, 2006.
5. Овчарова Р.В. Семейная педагогика: вопросы и ответы. М., 1996.

**В.М. Степанян**

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Одной из важных задач, стоящих перед современной школой, является подготовка учащихся к реальной жизни, что предполагает готовность личности открыто выражать и отстаивать свою общественную позицию, принимать ответственность за результаты собственных действий, проявлять целеустремленность и настойчивость в достижении результата, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки, адаптироваться в динамично изменяющемся и развивающемся мире и т. д. На развитие этих качеств личности ориентировано современное образование, которое в настоящее время опирается на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Один из возможных путей содействия этому – вовлечение самих учащихся в оценку и контроль своей учебной деятельности. Практика показывает, что именно навык самоконтроля обычно оказывается наиболее слабо сформированным у младших школьников [5].

В связи с этим проблема формирования умений самоконтроля является актуальной уже на начальном этапе обучения.

Изучением роли самоконтроля в учебной деятельности занимались такие выдающиеся педагоги и психологи, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, Д.Н. Богоявленский и другие.

С точки зрения психологии, в рамках деятельностного подхода, самоконтроль – это умение человека регулировать производимые им действия и сверять их с заданной программой [2].

В исследованиях Н.Д. Левитова самоконтроль понимается как акт умственной деятельности человека и формой развития и проявления самосознания.

Л.В. Занков рассматривает самоконтроль как систему учебных действий школьника по определению правильности выполнения операций, входящих в состав способа действия [2].

Д.Н. Богоявленский считает, «что крайне важно приучать учащихся к самоконтролю, выработать у них умение самостоятельно прибегать в случае необходимости к конкретизации выполняемых ими отвлеченных операций, учить их самостоятельному использованию наглядных схем, формировать у них умение актуализировать представления, стоящие за теми или иными словами» [1].

В концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова самоконтроль трактуется как умение ученика рассматривать свою работу с точки зрения правильности и полноты выполнения учебных операций [1].

В трудах П.Я. Гальперина характеристика самоконтроля со стороны психологии, дана в связи с отсутствием внимания. Он внимание определяет, как автоматизированное и безупречное выполнение этого действия.

В педагогике, так же не существует единого подхода к определению понятия «самоконтроль».

Так в работах Ю.К. Бабанского самоконтроль выступает как элемент учебной деятельности, важное учебное умение, которое состоит в том, чтобы находить ошибки и намечать способы их устранения самостоятельно. Учитель должен применять подходящие методы и приемы по формированию у учащихся учебного действия самоконтроля [3].

Н.И. Пирогов считал, что самоконтроль у обучающегося находится в прямой зависимости от педагогической деятельности преподавателя, которая не приемлет устоявшихся рецептов и шаблонов. «В педагогике, как и во всяком другом искусстве, нельзя закабалить их в одну формулу».

В.В. Чебышева анализирует самоконтроль в рамках личностной и предметной регуляции, считает самоконтроль задачей установления различия между реальным и запрограммированным ходом деятельности, ее этапами и результатами, внесение корректив в план действий.

Таким образом, в педагогических и психологических исследованиях, к определению сути самоконтроля представлены разнообразные подходы, каждый из которых отражает разные его стороны.

Чтобы работа по воспитанию навыка самоконтроля была более эффективной, прежде всего, нужно убедить учащихся в необходимости самоконтроля и конкретно показать, как поступать в том случае, если при проверке выяснится, что допущена ошибка [3].

Конечно, необходима систематическая работа в этом направлении. Мы систематизировали работу следующим образом:

1. Создаем потребность в самоконтроле. Подбираем ситуации, в которых учащиеся встречаются с реальными условиями, ставящими их перед необходимостью самостоятельно контролировать правильность полученного ответа.

2. Предлагаем учащимся такие задания, неправильность полученного ответа которых выяснится в результате проверки.

3. Сообщаем учащимся способ проверки выполняемого задания. Разъясняем, что проверять надо не только окончательный, но и промежуточные результаты.

4. Во время анализа письменных работ иногда сначала предлагаем рассмотреть не только наиболее часто встречающиеся ошибки, но и путем проверки доказать учащимся их неправильность, и только после этого рассмотреть правильное написание.

5. В тех темах, в которых это возможно, проводим наблюдения и практические работы по предмету изучения.

6. Иногда преднамеренно допускаем ошибки на доске.

7. Предлагаем учащимся самим оценить свою работу, таким образом, повышая ответственность ученика за ее выполнение и способствуя воспитанию умения и привычки самоконтроля.

8. Предлагаем учащимся проверить и оценить работу товарища.

Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. Чтобы хорошо усваивать правила русского языка, уметь быстро и точно их применять и писать без ошибок, младший школьник должен овладеть рядом навыков и умений, одним из которых является самоконтроль ученика.

Наиболее эффективными приемами, способствующими формированию самоконтроля в процессе овладения грамотным письмом являются:

- Выделение орфограмм зеленой пастой;
- Письмо с пропусками орфограмм или письмо с «дырками»;
- Орфографическое проговаривание;
- Письмо с буквенной дробью («Метод Буратино»);
- Какографические упражнения.

Так, например, «Метод Буратино». Такое название этому способу письма дали сами дети, которые увидели в нем попытку своего любимого героя немножко схитрить в трудной ситуации. Мы имеем в виду прием, предложенный Маргаритой Михайловной Разумовской (1926-2004), который она сама называет письмом с буквенной дробью. Суть этого приема заключается в том, что на местах орфограмм пишется весь набор букв, которыми может быть обозначен данный звук, например: Сне к/г на по/а лях, хле б/п в закромах.

Значительное место в формировании навыков самоконтроля отводится дидактической игре, в ходе которой учащиеся незаметно для себя выполняют упражнения, где им необходимо сравнивать свою работу с образцом учителя и контролировать друг друга.

В работе по формированию самоконтроля можно использовать следующие виды дидактических игр:

1. «Алло, ответ верен».
2. «Орфографический мячик».
3. Найди нужную букву.
4. «Огоньки».

Рассмотрим подробнее такой вид дидактической игры как «Огоньки». Суть его заключается в следующем:

На доске написано предложение. Дети «зажигают» огоньки под изученными орфограммами, т. е. прикрепляют красные кружочки, а затем переписывают предложение в тетрадь (коллективная работа). При индивидуальной работе ученик «зажигает» в тетради огоньки карандашом красного цвета. Производится взаимопроверка.

Своеобразна по своей задумке такая игра как «Алло, ответ верен». В чем же заключен ее смысл и чем она интересна для детей младшего школьного возраста? На партах у детей картонные телефоны. Дети работают в парах. Каждый индивидуально выполняет задания по карточкам, но при этом ответ сообщает в трубку телефона. После чего правильность ответа подтверждает сосед по парте. Данную дидактическую игру рекомендуется использовать при проверке и закреплении уже изученного материала.

Таким образом, целенаправленная и специально организованная работа по формированию и совершенствованию навыков самоконтроля у младших школьников оказывает положительное влияние на личностное и интеллектуальное развитие учащихся.

### *Примечания*

1. Кузнецова, М. И. Особенности контроля и оценивания образовательных достижений младших школьников / М. И. Кузнецова // Начальная школа плюс До и После. – 2012 .

2. Леонтьев, В.Г. Психологические мотивации учебной деятельности / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 2011. – 89 с.

3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: «Академия», 2000. – 464 с.

4. Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников.//Начальная школа, 2004

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Минобразования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010.

6. Фоменко Н.В. Развитие самоконтроля у младших школьников как важнейший аспект современной парадигмы образования // Дошкольное и начальное образование: технологии преемственности и стратегии развития: Материалы III Международной научно-практической конференции / науч. ред. Л. Г. Лисицкая; отв. ред.: И. В. Павленко, Е. Н. Овчаренко. – Армавир: РИО АГПУ, 2017. – 148 с.

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Анализируя современное состояние проблемы развития речи современного дошкольника, можем отметить ряд причин: рост «экранной» зависимости. Телефоны, планшеты, компьютер и телевизор все чаще, а в некоторых семьях и всегда, заменяют чтение сказок, беседы с родителями, совместные прогулки и игры. Анализируя опросы в научных изданиях родителей ярко демонстрирует нам, что их дети проводят у экрана гаджета по несколько часов в день, а это намного превосходит время их общения со взрослыми.

И, что самое интересное, это устраивает многих родителей. Современные папы и мамы не очень часто задумываются над тем, что это «безопасное» занятие таит в себе ряд опасностей не только для физического здоровья детей (нарушение зрения, дефицит движений, испорченная осанка и прочее), но и для их психического развития. Телевизор и компьютерные игры формируют душу и ум современного ребенка, его вкусы, взгляды на мир, то есть отбирают воспитательную функцию у родителей. Именно дошкольник смотрит и слушает много «вредной» для развития психики информации. В результате подрастает поколение «экранных» детей.

Результатом этого является одна из главных особенностей современных детей – отставание в развитии речи. Дети разговаривают мало и плохо, их речь бедна. Современные педагоги и психологи выяснили, что за последние два десятка лет число речевых нарушений возросло более, чем в шесть раз [1, с. 12].

Цель нашей статьи – заключается в анализе и рассмотрении причин, тормозящих развитие речи современного дошкольника. Нами выполнен анализ ряда научно-практических публикаций педагогов и психологов, которые позволяют нам обозначить данную проблему для современной практической дошкольной педагогики.

Речь дошкольника – это не только средство общения, но и средство, дающее мощный импульс к развитию таких психических процессов как мышление, воображение, осознание своего поведения, своих переживаний (так называемая внутренняя речь, то отсутствие ее приводит к тому, что ребенок становится неустойчивым и зависимым от внешних воздействий, с внутренней пустотой).

Еще одной особенностью современных детей является часто отмечающаяся неспособность их к концентрации на каком-либо занятии, отсутствие заинтересованности делом, что характеризуется гиперактивностью, повышенной рассеянностью и т. д.

Также необходимо отметить, что многим детям сейчас становится трудно воспринимать информацию на слух, то есть им трудно удержать предыдущую фразу и связать отдельные предложения. В результате таким детям неинтересно слушать даже самые хорошие детские книги, потому что они не в состоянии понять текст в целом.

Что касается поведенческих проявлений, то многие педагоги дошкольных учреждений, отмечают повышение тревожности и проявлений агрессии у современных детей. Наблюдения показывают, что чаще всего агрессия проявляется при недостатке общения. У детей агрессия часто становится защитным механизмом, что объясняется эмоциональной неустойчивостью. Агрессивный ребенок часто ощущает себя отверженным, никому не нужным. Поэтому он ищет способы привлечения внимания, которые не всегда понятны родителям и педагогам, но для данного ребенка это единственное известное средство [2, с. 23].

Агрессивные дети очень часто подозрительны и насторожены, любят перекладывать вину за затеянную ими ссору на других. Такие дети часто не могут сами оценить свою агрессивность. Они не замечают, что обижают окружающих. Им кажется, что весь мир хочет обидеть именно их. И, кроме того, дети не могут посмотреть на себя со стороны и адекватно оценить свое поведение.

Хочется сказать еще об одной проблеме в воспитании современного дошкольника. Это современные игрушки. Многие из них совсем не способствуют развитию игровой деятельности. А ведь именно игра является ведущим видом деятельности ребенка в дошкольном возрасте. Сейчас

игрушки нацелены на механическое использование заложенных производителем операций, а не способствует творческой игре.

Таким образом, мы видим, что в дошкольном возрасте хотя и заложены огромные резервы для развития ребенка и становления его личности, но в последнее время они не всегда правильно используются. Реализовывать эти резервы необходимо в специфических формах деятельности ребенка, которые в наибольшей мере соответствуют потребностям и возможностям дошкольника. Это разные виды игр, конструирование, изобразительная деятельность, общение со взрослыми и сверстниками.

Еще один немаловажный факт, отмечаемый педагогами ДООУ, это снижение любознательности и воображения у дошкольников, их фантазии и творческой активности. Такие дети не придумывают новые игры, не сочиняют сказки, им скучно рисовать, что-то конструировать. Обычно их ничего не интересует и не привлекает [3, с. 55]. Следствие этого – ограничение общения со сверстниками, ведь им неинтересно общаться друг с другом.

Этому же способствует то, что для современного ребенка практически исчезло детское «дворовое» сообщество, в котором дети могли свободно играть и общаться друг с другом.

Качество речи является одним из показателей уровня интеллектуального и эмоционального развития ребенка. Существенной предпосылкой улучшения речевой деятельности дошкольников является создание эмоционально благоприятной ситуации, способствующей появлению желания активно участвовать детей в общении, как со сверстниками, так и со взрослыми.

Уровень развития речи оказывает большое влияние на формирование коммуникативных способностей, таких как, умения договариваться, убеждать, отстаивать свою точку зрения. Коммуникативные способности трактуются как индивидуально–психологические характеристики личности обеспечивающих эффективность общения, совместимости с окружающими. Умение общаться включает в себя три «Я»: «Я хочу» – желание вступать в контакт. «Я знаю» – умение организовывать общение (слушать собеседника, эмоционально сопереживать ему в разрешении конфликтных ситуаций). «Я умею» – знание правил и норм, которым необходимо следовать при общении с другими.

В сфере общения универсальные образовательные действия предполагают, что при поступлении в школу ребенок достигает определенного уровня развития общения. Подготовка обучения ребенка к школе, состоит из следующих компонентов ФГОС:

Образовательная сфера «Речевое развитие» – это не только и не столько развитие речи, сколько развитие общения. В этом случае обогащение словаря, связной речи, грамматического строя являются не самоцелью, а средством развития навыков общения. Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Овладение речью в возрасте от 3 до 7 лет имеет ключевое значение, этот период наиболее является наиболее сензитивным для усвоения. Дети усваивают родной язык, подражая разговорной речи окружающих.

На вопрос: «Кто должен выявлять заниматься речевым развитием детей дошкольного возраста?» – есть два мнения. Мнения дошкольных педагогов и специалистов по речевому развитию детей. Часть исследователей уверены, что такие навыки у детей дошкольного возраста формируются только благодаря родителям, которые постоянно занимаются развитием ребенка. Другая часть исследователей склоняется к мнению о том, что развитием любых способностей, в том числе и речевых, должны заниматься профессионалы. Дети от природы любознательны, способны получать прямые яркие образы и впечатления от всего своего окружения и склонны к анализу и систематизации информации. Мнения обеих групп экспертов сходятся в одном: нужно развивать речевые способности у детей в период дошкольного взросления [4, с. 67].

Если подходить к развитию речевых способностей с позиций научно обоснованных теорий, то необходимо дать определение понятия «способности» в педагогической науке. Часто употребляемым является следующее определение: «Способности – это индивидуально–типологические особенности человека, определяющие успешность выполнения им определенного вида деятельности с легкостью и, как обязательное условие, лучше и качественнее, чем другие». Способности способствуют усвоению определенных знаний, формированию навыков.

В свою очередь, знания, навыки ведут к дальнейшему развитию способностей. Естественными предпосылками развития способностей являются наклонности, то есть генетически заданные анатомо–физиологические особенности организма. Способности имеют качественную и ко-

личественную характеристику. К первым относятся составляющие их компоненты, ко второму – степень выраженности способностей.

Способности можно разделить на общие и на специальные. К общим способностям мы относим, такие как наблюдение, хорошая память, творческое воображение. Специальные способности важны только в конкретных видах деятельности – графической, музыкальной, литературной. Таланты и гениальности выступают как высшее проявление способностей.

Итак, нами выявлено, что проблема развития речевых способностей у детей сегодня актуальна и важна как дошкольным воспитателям, так и учителям начальных классов, родителям дошкольников. Развитые речевые способности позволяют детям формулировать свою мысль, понимать речь окружающих, слушать их и быть внимательным и, самое главное, уметь отстаивать свое видение проблемы и построить свое умозаключение. Среди всех функций речи в дошкольном возрасте самая основная – общение с окружающими людьми.

Хорошо известно, что дети, поступающие в школу, имеют различный уровень речевого развития. Некоторые дети обходятся лишь неречевыми средствами – жестом, междометиями, действием. Они затрудняются разговаривать с человеком, не видя его, (например по телефону). Речь их состоит из коротких, простых предложений, бедна выразительными средствами. Что же делать, если ребенок отстает в развитии навыков речевого общения, если в 6 лет не может поддержать разговор, не умеет слушать других и выражать свои мысли? Общими принципами организации занятий по развитию речи является опережающая инициатива взрослого. Иными словами воспитатель дает образцы общения, но не просто доминирует, а ведет детей за собой, делает речевое общение привлекательным и необходимым для ребенка.

Основными институтами социализации ребенка дошкольного возраста являются его непосредственная среда, которой является его семья и, конечно же, учреждение дошкольного образования. У педагогов и родителей единые цели и задачи: сделать все, чтобы дети росли счастливыми, здоровыми, активными, веселыми, общительными, чтобы они в будущем успешно учились в школе и могли быть реализованы как личности. Дошкольная образовательная организация – это первое учебное заведение, в котором общаются не только дети, но и родители. Они ждут от учителей советов, поддержки, помощи.

На современном этапе семейное воспитание признано первостепенным, что нашло отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 44), в котором говорится, что родители (законные представители до совершеннолетия ребенка) имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

Взаимодействие с родителями (законными представителями) является важным педагогическим условием при реализации общеобразовательной общеразвивающей программы по речевому развитию детей дошкольного возраста. Согласно словарю русского языка С.И. Ожегова понятие «взаимодействие» трактуется как взаимосвязь двух явлений, взаимная поддержка. Взаимодействие – согласованное установление взаимосвязи семьи и детского сада таким образом, чтобы за действиями одного партнера обязательно следовали соответствующие действия другого. Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимную помощь, взаимоуважение и взаимное доверие, знание и учет семейного воспитания учителем условий, а для родителей – выполнение обязательств по созданию условий для развития и воспитания ребенка дома. Цель взаимодействия – установление партнерских отношений участников педагогического процесса, ознакомление и участие родителей в «жизни детского сада» [5, с. 111-114].

Сегодня большое внимание уделяется взаимодействию с семьей. Все специалисты в дошкольных учреждениях признают важность привлечения родителей к участию в работе детского сада. Это делается с целью изучения семьи, семейной ситуации, помощи в осуществлении индивидуального, личностно-ориентированного подхода к ребенку, включенного в контекст семейного воспитания, а также для развития и воспитания ребенка. Инициаторами взаимодействия являются педагоги, так как они профессионально подготовлены к учебно-воспитательной деятельности.

Эти два общественных института, стоящие у истоков будущего страны, несут ответственность за воспитание детей, но у них не всегда есть взаимопонимание, шаг, терпение слышать, понимать друг друга. В подготовительной группе общение педагога с родителями основывается на принципах доверия, общения, партнерства, учета интересов родителей, обобщений и продвижения их опыта в воспитании детей. В этот период важно не только заниматься разви-

тием способностей у дошкольников, имеющих высокий уровень познавательного и личностного развития, но и помогать им успешно адаптироваться к процессу обучения.

Поступление в школу – поворотный момент в жизни каждого ребенка. Поэтому крайне необходимо помочь родителям и детям подготовиться к нему. Взаимодействие педагогов с семьями учеников является одним из важнейших условий личностного развития ребенка и его социализации в условиях общественного и домашнего воспитания.

Помочь детям развивать речевые способности может система занятий с дошкольниками в детском саду. Основные задачи каждого занятия являются:

- привитие детям умение слушать, слышать и воспринимать художественные тексты;
- дать возможность насладиться звуком, музыкой стиха;
- помочь услышать содержательную, смысловую суть речи собеседника и поддерживать ее в разговоре, движении;
- научить сочетать речевую деятельность с другими видами деятельности: звукоподражанием, произношением, ответами на вопросы, обучением.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в соответствии с ФГОС ДО одним из приоритетных направлений системы дошкольного образования является развитие речи у дошкольников. Поэтому определение направлений и условия развития речи у детей дошкольного возраста относятся к числу важнейших педагогических задач. Именно проблема развития речи дошкольника является одной из актуальных в современной психолого-педагогической науке и практике.

#### **Примечания**

1. Борисенко М.Г. Развиваем речь малыша. Комплексная методика развития речи детей 2-3 лет: моногр. / М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. - М.: Литера, 2018.
2. Волчкова В.Н. Конспекты занятий старшей группе детского сада. Развитие речи / В.Н. Волчкова, Н.В. Степанова. - Москва: Огни, 2016. – 85с.
3. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду. Наглядно-дидактическое пособие. Для работы с детьми 3-4 лет / В.В. Гербова. - М.: Мозаика-Синтез 2018. - 20 с.
4. Гомзьяк О.С. Говорим правильно в 5-6 лет. Сюжетные картины по развитию связной речи в старшей логогруппе / О.С. Гомзьяк. - М.: Гном, 2016. - 64 с.
5. Карпова С.И. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6-7 лет / С.И. Карпова, В.В. Мамаева. - М.: Речь, Сфера, 2018. - 144 с.

**Д.А. Стукань**

### **ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ФОБИИ: ПРАВДА ИЛИ ВЫМЫСЕЛ?**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Выдающийся американский политический деятель Франклин Рузвельт однажды сказал: « Нам нечего бояться, кроме страха». Но, что есть страх? Это своеобразный инстинкт самосохранения, который отражается в осознании человеком конкретной угрозы? Мнимая иллюзия, ограждающая его от возможной опасности? Или один из приёмов самовнушения, работающий на протяжении всей человеческой жизни? Попробуем разобраться в этом вопросе, и выяснить, что же такое страх, какую роль он играет в жизни человека, и как страх перерастает в свою самую тяжелую стадию – фобию.

Страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека, а также направленная на источник действительной или воображаемой опасности. Страх был задуман природой как одной из охранных функций человеческой психики. Давайте переместимся на миллионы лет назад, что мы там увидим? Мы можем заметить, что именно страх помогал нашим древнейшим предкам, первым представителям человеческого рода, оставаться в живых. Инстинкт самосохранения, страх за свою жизнь, позволял им избегать опасностей и сохранить в итоге своё существование. Прошло множество столетий, но мы до сих пор руководствуемся теми «заложенными» в нас инстинктами самосохранения, теми страхами, которые помогают нам обходить опасности стороной.

Но если мы рассмотрим природу страха более углубленно, то сможем увидеть, что страх, зачастую, может иметь несколько причин своего возникновения.

Первая причина, разумеется, естественная. Что это значит? Представьте, что вы скалолаз. Вы карабкаетесь по скале, которая имеет высоту в несколько тысяч метров. Очевидно, что у вас будет присутствовать страх, и несколько боязни высоты (ведь вы же скалолаз), сколько страх боязни сорваться с этой скалы. Или же возьмём более простой вариант. Вы летите в самолёте, но, неожиданно, один из его двигателей ломается. Как же тут не бояться за себя и свою жизнь? Разумеется, что такие ситуации случаются не часто, но тем самым мы хотели показать, что именно такие случаи действительной опасности, которые могут случиться сами собой и при этом с каждым человеком, и вызывают страх естественным образом.

Но есть и, так называемый, искусственный или воображаемый страх. В этом случае, человек, при отсутствии какой-либо ситуации, угрожающей его жизни или жизни других людей, начинает своего рода «мотивировать» свою психику на объект, несуществующей в данный момент времени угрозы, начинает внушать себе, что эта угроза реальна, а соответственно, и его страх тоже. Давайте рассмотрим это на примере вышеупомянутого нами самолёта. Представим, что мы летим на самолёте, заданный рейс которого «Москва – Нью-Йорк». Вокруг всё прекрасно. Экипаж, пассажиры, голубой горизонт. Совсем скоро вы прилетите в прекрасный американский город. Нет никаких предпосылок для какого-либо волнения. Но, вдруг вы начинаете думать о том, что самолёт в какой-то момент времени может сломаться, что у него скоро откажут двигатели и он упадёт в бездонный океан. Вы начинаете развивать эту мысль, без перерыва думать над ней. Вами начинает завладевать страх, и при этом, бессмысленный, необоснованный, несуществующий, рожденный вами же страх. Он не имеет ни обоснования и ничего, чем можно было бы объяснить его появление. Это и есть искусственный страх, страх созданный самим человеком.

Такие страхи могут быть довольно опасными для человеческого здоровья. Во-первых, идёт сильное снижение качества жизни, ограничение жизни во всём. Люди, подверженные собственным страхам, перестают пользоваться транспортными средствами: самолёты, поезда, машины, метро, морские судна. Некоторые подвержены страху настолько, что просто не выходят из дома в течение всей своей жизни. Многие, боясь заразиться какими-либо болезнями, перестают общаться с людьми, заводить отношения, семьи, детей. Люди в этом случае просто боятся жить. А по большому принципу бояться нечего, ведь практически все их страхи, созданы ими же. Но порой люди, не осознают того, что эти страхи отравляют их жизнь, мешают им дышать полной грудью, и поэтому в некоторых случаях требуется стационарное лечение таких людей в психиатрической больнице.

Во-вторых, такие страхи выливаются и в психосоматические проблемы, за которыми следуют болезни в основном сердечно-сосудистой системы, болезни сердца, легких и т. д.

И, в-третьих, страх может кардинально изменить личность человека, или порой, вообще её уничтожить. Люди в таких случаях не живут, они просто существуют, мучаются, пытаются жить, но чувство постоянного страха не даёт им делать это в полную силу.

Именно тогда, когда страх становится необъяснимым, иррациональным, паническим, навязчивым, а также заслоняющим собой всё, он превращается в такое психическое расстройство, имеющее название, фобия. Но при этом, как мы выяснили, если страх – это обыкновенная защитная функция человеческой психики, то фобия – это уже страх несвязанный с защитными функциями, это страх абсурдный, необъяснимый. Такой страх не нужен для выживания, он просто бесполезен. Отсюда мы можем сделать вывод, что фобия – это тот же самый воображаемый человеком страх, но проявленный уже в более тяжелой форме.

Учёные выяснили, что в 99,9 % случаев человек, который одержим какой-либо фобией, боится того, что заведомо безопасно. То есть, как было сказано выше, люди придумывают для себя страх к какому-либо объекту, по сути, не представляющему потенциальной угрозы, и с течением времени, на подсознательном уровне развивают этот страх, который после превращается в фобию.

Фобия, можно сказать, выступает в роли маньяка, который преследует человека на протяжении его жизни. Человек, при таком преследовании, боится и избегает определённых, объектов, ситуаций, людей, видов деятельности и т. д. Разумеется, что данный фобический страх можно и, по сути, необходимо вылечить, но возможно это лишь на ранних этапах его возникновения. Ведь, фобия с течением времени имеет свойство закрепляться в психике человека и в дальнейшем усиливаться.



Возникновению фобий способствуют множество возможных причин из истории жизни человека, а также биологические факторы. Порой наблюдается родовое наследование фобий, но достоверных сведений о том, в какой степени это зависит от генетики, а в какой от воспитания и развивающейся природы не существует.

Фобиям подвержено большинство людей. Помимо вышеупомянутых факторов, и возраст, и социальное и материальное положение, и пол могут обусловить склонность к определённому виду фобий. Например, у женщин часто возникают фобии, связанные с животными, их внешним видом. Дети и люди с низким экономическим статусом чаще страдают от социальных фобий. А мужчины испытывают фобии, связанные с дантистами и другими врачами.

Фобии являются достаточно распространенными психическими расстройствами. Их количество даже сложно представить. Если рассмотреть одну лишь медицину, то описанных и выявленных в ней фобий достигает порядка 500 разновидностей. И это только зафиксированные на бумаге фобии. А представьте, сколько их ещё. Люди могут впадать в панику буквально от самых обычных предметов, существ, вещей до вполне безобидных цифр и словосочетаний. Если говорить о более конкретных примерах, то можно сказать о цифре 4, которая получила неприятную славу в Юго-Восточной Азии. Эта цифра в расположенных в этой части континента странах созвучна со словом смерть, и даже имеет обозначение с схожими к этому понятию иероглифами. В больницах даже нет этажей, палат, в которых есть цифра 4. Этим же обозначением избегают и в номерах домов, квартир, автомобилей и т.д. Чем вам не коллективная фобия боязни цифры 4?

Исторический пример. Знаменитый прусский король, легендарный Фридрих Великий страдал такой фобией, которая носит название – абсолютофобия, то есть боязнь любого контакта с водой при купании, все различных водных процедурах, стирке, и даже просто умывании. Представьте людей, которые убегают, кричат, впадают в паническую истерику при малейшей угрозе контакта с водой. Представили? Так вот, именно так выглядят люди, страдающие абсолютофобией. В связи со своей «болезнью» Фридрих Великий, дабы хоть как-то поддерживать тело в чистоте, ведь купание и умывание не допускалось, заставлял растирать слуг себя сухими полотенцами.

Ещё один пример довольно распространенной фобии. Такой фобией как гидрозофобия или боязнь вспотеть, страдают большое количество людей. Они просто напрочь не переносят потливости и запаха пота, они испытывают стресс, тревогу, которые в свою очередь и вызывают потоотделение. Вспотел, занервничал из-за этого, вспотел ещё больше. Замкнутый круг. Чтобы не потеть, такие люди несколько раз в день переодеваются, больше 4-х раз за день принимают душ и протирают своё тело влажными салфетками.

Также, огромное количество людей страдают от инсектофобии, то есть боязни различных насекомых. Контакты таких людей с бабочками, тараканами, и даже мухами, становятся для них настоящим испытанием. Поэтому большинство таких людей стараются не покидать своих квартир, домов, обеспечивают безопасностью все входные двери, окна, дабы никакое маленькое существо не влезло в их обитель. Любой выход на улицу, то есть за пределы дома, сопровождается паникой. То есть, мы видим, что фобия выступает в роли вора, который ворует нормальную жизнь у, в принципе, обычных людей.

Широкое распространение в современном мире получила боязнь числа 13, или так называемая трискайдекафобия. Известен даже случай, когда американец с острой формой трискайдекафобии, развёлся на 13-м году супружеской жизни, а на 14-м снова восстановил брак.

Фобия, которая имеет за собой, наверное, самое большое число последователей, есть клаустрофобия. Клаустрофобия – это боязнь замкнутых и тесных пространств. Люди начинают впадать в панику, вести себя агрессивно, им начинает казаться, что они задыхаются, если оказываются в какой-либо замкнутой комнате. Зачастую, такое может произойти в лифтах, в маленькой комнате, и даже в общественном транспорте.

Следующей фобией, которая проявляется у человека достаточно часто, это страх высоты или её научное обозначение акрофобия. Человек, который находится на какой-либо значительной высоте, чувствует, что ему становится плохо, у него кружится голова, подкашиваются ноги, то есть, возникает неконтролируемое чувство страха, которое характеризуется желанием схватиться за что-нибудь или за кого-нибудь, лишь бы не упасть.

Канцерофобия – боязнь заболеть раком. О таком онкологическом заболевании как рак, говорят каждый день и чуть ли не на каждом шагу. Такие разговоры, просмотры репортажей,

чтение статей на эту тему, могут спровоцировать у любого обычного нормального человека данную фобию. Как утверждают сотрудники медицинских учреждений, канцерофобия – относится к числу психологических заболеваний. Человек, имеющий такой страх, «заболевает» им до такой степени, что внушает себе тот факт, что у него присутствуют симптомы данного онкологического заболевания.

Страх одиночества или аутофобия занимает одно из лидирующих мест в современном мире. Поход в кино, в библиотеку, кафе, пикник, чтение книг и много многое другое. Казалось бы, всё это приятно сделать и самому. Но многие люди, просто не могут сделать эти действия, а также большинство им подобных в одиночку, им обязательно нужна компания. Психологи считают, что этот факт связан с чувством духовной пустоты. Хотя принято, что и побыть в одиночестве иногда полезно, это даёт возможность остаться наедине со своими мыслями и подумать о многом.

Наряду с этим мы можем выделить ещё несколько фобий, например:

- Нософобия – боязнь болезней.
- Алгофобия – боязнь боли.
- Рипофобия – боязнь грязи.
- Дентофобия – боязнь зубных врачей.
- Гематофобия – боязнь крови.
- Спермофобия – боязнь микробов.
- Атихифобия – боязнь неудачи.
- Реектофобия – боязнь отказа.
- Скедерофобия – боязнь плохих людей.
- Авиафобия – боязнь полётов.
- Танатофобия – боязнь смерти.
- Ахлуофобия – боязнь темноты.
- Охлофобия – боязнь толпы.
- Аквафобия – боязнь утопления.
- Дистморфофобия – боязнь физических недостатков.
- Канинофобия – боязнь собак.
- Аэтатамофобия – боязнь старения.
- Аврорафобия – боязнь полярного сияния.
- Коулрофобия – боязнь клоунов.

Данный список может быть бесконечным. Ведь известно, что существует более 500 различных человеческих фобий, и с каждым днём их становится всё больше и больше.

Обычно фобии проявляются у людей определённого типа личности и качеств характера. Помимо этого, дополнительным рычагом, запускающим механизм может послужить и психотравмирующая ситуация или астенизация (состояние психофизиологического истощения). Большинство фобий излечимы, особенно при раннем выявлении, но развившиеся и запущенные случаи могут вызвать даже помешательство, то есть сумасшествие.

Как же бороться с фобиями? Здесь имеет место одна очень важная деталь. В отличие от обычного страха, с которым можно бороться с помощью логических доводов, аутотренинга или дыхательных техник, от фобий не так просто избавиться. Для их лечения необходимо следовать и применять различные виды терапий, а также предписанные медикаменты, и даже, можно прибегнуть к помощи гипноза.

Всемирная Организация Здравоохранения признала когнитивно-поведенческую терапию одним из самых эффективных методов лечения этого психического расстройства. Суть данной методики заключается в изменении у пациента, больного фобией, негативных мыслей о своём страхе или страхах на позитивные. То есть, психотерапевт направляет пациента, задавая ему при этом наводящие вопросы. Например: «Кто сказал, что это будет продолжаться вечно?», или «Кто сказал, что это плохо?», или «Кто сказал, что этого нужно бояться?» и т. д.

Когнитивно-поведенческая терапия основана на убеждении в том, что собственные человеческие мысли, влияют на то, как именно человек себя чувствует, что он при этом делает. То есть, с помощью данной терапии человек может избавиться от ложных, воображаемых убеждений, он осознаёт свои ошибочные мысли, которые вызывают у него тревогу, и заменяет их на позитивные, не пугающие его установки.

Помимо этого, в ходе данной когнитивно-поведенческой терапии, человек встречается со своими страхами. Он погружается в ту атмосферу ситуации, которая вызывает у него истерику, страх. Изначально, это происходит в воображении пациента, а затем – в реальности или благодаря современным технологиям в виртуальной реальности.

Во время данной терапии у пациента, одержимого фобией, формируется привычка спокойно и нормально реагировать на когда-то пугающие его объекты или ситуации. Он самостоятельно учится справляться с фобией и в итоге получает контроль над своим страхом.

Если говорить о медикаментозном лечении, то стоит сказать, что употребление препаратов помогает снизить физические проявления беспокойства и чувства страха. При таких тревожно-фобических расстройствах назначают антидепрессанты, транквилизаторы, а в особых случаях даже нейролептики.

Однако препараты не влияют на причины исчезновения фобий, они лишь помогают снизить паническое чувство. Как правило, именно поэтому, медикаментозное лечение применяется в симбиозе с психотерапией.

Фобия – это сильно выраженный навязчивый страх, обостряющийся в определённых ситуациях и не поддающийся логическому объяснению.

Ещё несколько веков назад многие люди не знали, что такое фобия. Они жили себе спокойно и даже пытались не рассказывать никому о своих каких-либо страхах. В настоящее же время всё изменилось. Люди так часто употребляют термин «фобия», что от одного лишь этого слова, многие начинают приписывать себе боязнь каких-либо предметов и т. д.

Известно, что по данным Всемирной Организации Здравоохранения, около 7 % населения нашей планеты подвержены влиянию фобий. Между тем сложно найти человека, который ничего не боялся бы. Но страх это одно, а фобии – уже совсем другое.

***И.А. Темченко***

## **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ГЕОМЕТРИИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В работе начальной школы значительное место и большую роль играет обучение математике. В математическом образовании выделяют два главных объекта: числовые и пространственные понятия. На сегодняшний день начальная школа уделяет первостепенное внимание числовым понятиям, оставляя без должного внимания формирование пространственных представлений. Такая однобокость приводит к тому, что, с одной стороны, в результате изучения числовых понятий учащиеся достигают значительного развития абстрактного мышления, а с другой стороны их пространственные представления остаются практически неразвитыми.

Современные представления о времени и пространстве влияют на содержание пространственного мышления школьников. Исходя из новейших представлений о неразрывной связи и единстве пространства и времени, выделение из материальных объектов пространственных свойств и отношений, и отвлечение от остальных, возможны только путем теоретической абстракции в ходе познавательной деятельности.

Цель формирования пространственного мышления в процессе обучения в школе ставится, недостаточный уровень его развития и является препятствием усвоения геометрии, так как:

1) в методике обучения математике не описываются пути создания условий, способствующих развитию умений создавать и оперировать пространственными образами способы проверки их сформированности (проверка сформированности образов – не проверка понятий);

2) постановка развивающих целей требует учета наиболее благоприятных (сенситивных) для развития определенных компонентов мышления периодов. Ребенка можно научить многому и тогда, когда взрослый считает нужным, но гуманнее и эффективнее учить в то время, которое определено природой. Деятельность образного мышления является приоритетной в возрасте 6-11 лет, поэтому пространственное мышление необходимо развивать уже в начальной школе, а не в 15 лет, когда ученик говорит, что не может представить.

Построение системы преподавания геометрии в начальной школе может осуществляться двумя основными способами:

- 1) подобно систематическому курсу геометрии, то есть от планиметрии к стереометрии;
- 2) основываясь на принципе фузионизма, то есть совместном изучении элементов планиметрии и стереометрии. Некоторые учёные придерживаются мнения, что, учитывая психологические особенности ребёнка дошкольного возраста, его жизненный опыт (он рисует, конструирует, лепит и так далее), который накапливается в трехмерном пространстве, изучение элементов геометрии должно идти по второму пути – по пути фузионизма.

Геометрические знания, получаемые детьми в начальных классах, не только скудны, но и носят догматический характер. Следовательно, школьники вынуждены приводить в систематическую связь то, что им практически известно, и не испытывают никакой потребности в обосновании их истинности. В отличие от арифметики, изучение геометрии требует преимущественно эмоционально-образных познавательных стратегий, ограниченных у младших школьников, и потому является исключительно важным для полноценного интеллектуального, эмоционального и эстетического развития детей. В силу того, что умение ориентироваться в пространстве составляет необходимый компонент любого вида учебной деятельности, систематические занятия геометрией способствуют также общей успешности учения на начальной ступени образования.

Доктор педагогических наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена Н.С. Подходовой разработала систему заданий, направленных:

- на «выход» в пространство с постоянно меняющейся точкой отсчета;
- на развитие умений действовать в пространстве, где отсутствуют фиксированные ориентиры, и используется только взаимное положение объектов, и описывать взаимное положение объектов.

«Выход» в пространство с постоянно меняющейся точкой отсчета организуется через систему заданий. Эта система:

- содержит определенные серии заданий;
- серии представлены в определенной последовательности;
- каждая серия заданий включает задачи на плоскости и в пространстве;
- любое задание может быть проверено практически (но в контрольных работах задания выполняются на образном уровне);
- с каждой серией задания усложняются либо в отношении оперирования образами, либо в отношении включения нестандартных фрагментов;
- каждая серия включает задачи, решение которых предполагает целостный охват ситуации, и задачи с неоднозначным ответом.

Система задач на «выход» в пространство.

1. Задания, в которых точка отсчета находится в наблюдателе. Решая эту серию заданий, учащиеся приходят к выводам:

- одно и то же расположение предметов в окружающем пространстве может быть описано по-разному;
- для получения наиболее точной информации о предмете, необходимо рассмотрение его с разных позиций наблюдения.

Задача 1. Рассмотрите рисунок 1. Что ты видишь на нем? Форму каких предметов имеет изображенный объект?

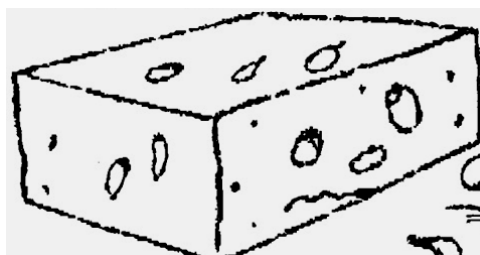
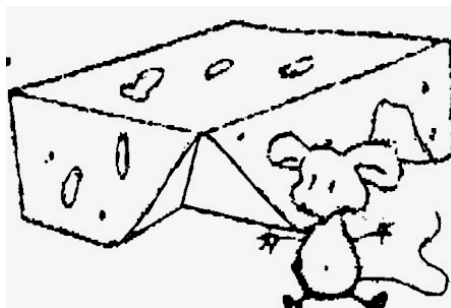


Рис. 1

Учащиеся могут назвать кирпич, спичечный коробок, кусок сыра и другие предметы, имеющие форму прямоугольного параллелепипеда. Учащимся предлагается проверить свой ответ, рассмотрев рисунок 2.



**Рис. 2**

На нем кусок сыра изображен с противоположной стороны. И оказывается, что он очень-то похож, например, на спичечный коробок. Недостаточно делать вывод о форме предмета, посмотрев на него с одной стороны. Это задание создает проблемную ситуацию, в результате учащиеся подводятся к выводу: 1) рассматривая неподвижный предмет только с одной позиции, мы имеем лишь часть знаний о нем; 2) то, что мы видим, отличается от того, что мы представляем.

Поэтому необходимо приучить учащихся при формулировании вывода о форме предмета рассматривать его с разных сторон и учиться различать представления о форме и то, что они видят перед собой. Для этого каждый ученик при работе с геометрическим материалом должен иметь возможность постоянно использовать модели геометрических фигур.

2. Задания, в которых точка отсчета находится не в наблюдателе, но фиксирована. При этом: а) указана позиция наблюдения или б) надо определить позицию наблюдения.

Задача 2. Опиши положение учеников на фотографии класса с позиции какого-либо ученика на фото (если бы ты находился на его месте).

- а) попробуй и ты нарисовать план;
- б) покажи на нем стрелочкой, откуда смотрел наблюдатель;
- в) раскрась ту картинку на рисунке, которую мог увидеть мышонок, выглядывая из собачьей будки.

Перед решением этой задачи необходимо рассказать учащимся о том, что такое план, и учить рисовать планы помещений школы, класса, зала, канцелярии и т. п. При этом следует соблюдать следующую последовательность: сначала учащиеся рисуют план, непосредственно воспринимая помещение, например, класс (работают на уровне образов восприятия), затем план рисуют, не видя соответствующего помещения, например, своей комнаты или квартиры (на уровне образов памяти).

В предложенных выше заданиях ученик должен был мысленно представить себя на месте героя ситуации, описываемой в задаче, т. е. решение задачи требует создания пространственного образа. Как показывает практика, не всем детям это сразу удается. Для них целесообразно организовать «инсценировку» ситуации задачи.

***А.Н. Торосян***

## **ПЕРЕСКАЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Речь – существенный элемент человеческой деятельности, позволяющий человеку познавать окружающий мир. Развивать речь – значит формировать речевые умения: ориентироваться

в ситуации общения, планировать высказывание, реализовывать свой замысел (говорить или писать строго на тему, обеспечивая развитие мысли, используя различные средства выразительности). Являясь основным видом общения, она обогащает человека духовно. Речью называют общение с помощью языка – знаковой системы, веками отшлифованной и способной передать любые оттенки сложнейшей мысли.

Развитие речи – целенаправленное накопление информации с последующим ее упорядочением, структуризацией. Речевое развитие школьников понимается как педагогически мотивированный процесс развития способностей языковой личности адекватно воспринимать, а также создавать речевые произведения (тексты) в единстве их содержания и формы, в соответствии с целями и условиями речевой деятельности, направленный на формирование речевого и читательского опыта школьников.

Подчеркнем те умения, которые относятся именно к связной речи, к её различным видам. Это, во-первых, умение понять, осмыслить тему, выделить её, найти её границы. Во-вторых, это умение собирать материал, отбирать то, что важно, что относится к теме, и отбрасывать второстепенное. Сбор и отбор материала иногда продолжается длительное время. Третье умение – это умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ или сочинение по плану. Четвертое – умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, а также исправлять, совершенствовать, улучшать написанное. Каждое упражнение в связном тексте предполагает использование всех этих умений.

Речевое развитие во всей его сложности обеспечивается всем ходом обучения, но прежде всего на уроках родного языка, где учащиеся овладевают грамматическим строем речи, ее содержанием, словарем.

В методике начальной школы приняты следующие виды связной речи, принадлежащей самим учащимся (или упражнения по связной речи): развернутые ответы на вопросы, в том числе в беседе; различные текстовые упражнения, связанные с анализом прочитанного, с изучением грамматического материала, с активизацией грамматических форм или лексики, если высказывания (или написанные тексты) в основном отвечают изложенным выше требованиям; записи по наблюдениям, ведение дневников погоды природы, другие дневники; устный пересказ прочитанного (в его различных вариантах); устные рассказы учащихся по заданной теме, по картине, по наблюдениям, по данному началу или концу и т. п.; рассказывание художественных текстов, заученных на память; импровизация сказок, начатки литературно-художественного творчества, письменные изложения образцовых текстов; перестройка данных учителем текстов (выборочные пересказы и изложения), творческие формы пересказа и изложения, как устно, так и письменно; различные виды драматизации, устного рисования; письменные сочинения разнообразных типов; статьи в газеты, отзывы о прочитанных книгах, о спектаклях, кинофильмах; деловые бумаги, заявления, объявления, адреса, телеграммы и т. п.

Одним из видов развития речи является пересказ. Пересказ – устное изложение текста. Это вид учебной работы, средство развития речи учащихся на основе образца. Пересказу надо обучать систематически от урока к уроку, постоянно помня об учебной цели этого вида работы. Редкий урок проходит без пересказа. Дети должны знать, какие требования школа предъявляет к пересказу. Прежде всего, в пересказе должны звучать живая речь самого школьника. Это значит, что образец не должен быть заучен, зазубрен. Но в то же время предъявляется и другое требование: использовать лексику, обороты речи, а отчасти и синтаксические конструкции, взятые из образцов текста.

Где же граница между этими двумя требованиями? Язык образца усваивается при чтении, в беседах, в ходе анализа текста. Слова и обороты речи образца становятся для ученика своими, во время пересказа школьник не напрягается, стараясь вспомнить то или иное предложение, а свободно строит его сам. Учитель следит за обязательным употреблением лишь тех слов, которые встретились в этом рассказе впервые или в каком-то необычном сочетании. Важно, также, чтобы в пересказе сохранился стиль образца, например, сказки. В пересказе школьник употребит много слов, которых нет в образце; это неизбежно и даже полезно, но до известного предела. Учитель как бы регулирует степень влияния образца, задавая пересказ после однократного или двухкратного чтения или прослушивания, возвращаясь к чтению с целью улучшения пересказа. В пересказе должны быть соблюдены последовательность оригинала, причинно-следственные зависимости, переданы все основные факты и описания. Полнота передачи всего существенного – одно из важнейших требований к пересказу, особенно к пересказу научного текста.

Конечная цель пересказа состоит в том, чтобы человек в жизни, в производственной и общественной деятельности мог правильно, достаточно полно, логически стройно и выразительно передать прочитанное, услышанное. Трудно представить себе урок без пересказа, хотя бы небольшого: школьник пересказывает прочитанное, выученное дома, передает содержание книг, предназначенных для внеклассного чтения. Школьник пересказывает задания к упражнениям по русскому языку, передает содержание математической задачи, пересказывает правило своими словами. Постоянные пересказы укрепляют память, тренируют механизмы говорения.

В начальных классах применяются следующие виды пересказа: подробный, близкий к тексту; краткий или сложный; выборочный с перестройкой текста; с творческими дополнениями. Подробный пересказ используется в школе чаще других не только потому, что он проще и легче, но и благодаря другим своим достоинствам. Он служит, во-первых, средством закрепления в детской памяти содержания прочитанного во всех его деталях, во-вторых, средством усвоения логики образца и его языка.

Однако пересказ – это не простое воспроизведение прочитанного. Цель школы – внести в пересказ элемент творчества. Для этого нужно отбирать тесты для пересказа, заменяя пересказы рассказами по аналогии, на ту же тему, по вопросу учителя. На уроках рассказы обычно читаются по нескольку раз. Но каждое новое прочтение обязательно должно сопровождаться каким-то новым заданием, в противном случае повторное чтение будет развивать лишь технику чтения.

Выборочный пересказ, как и выборочное чтение, – это работа над темой. Что значит пересказать выборочно? Это значит выбрать из текста ту его часть, которая соответствует узкому его вопросу, узкой теме. Выборочный пересказ бывает следующих типов: 1) пересказ по вопросу или заданию; 2) пересказ по иллюстрации.

Пересказ по иллюстрации. Нужно пересказать из рассказа ту сцену или картину, которой соответствует иллюстрация. В обучении пересказу описаний полезны иллюстрации – пейзажи. Помогают также предметные картинки. Работа на уроках чтения над повествовательными, описательными и объяснительными текстами с целью их воспроизведения предъявляет разные требования к мыслительной деятельности учащихся. Пересказы одних текстов (объяснительных) связаны с обобщающей деятельностью мышления, пересказы других текстов (описательных) – с выделением деталей, конкретизацией прочитанного. Воспроизведение этих текстов предъявляет также определённые требования к устной речи учащихся. Пересказ текста, содержащего большое количество объяснений, требует самостоятельно сформулированных суждений, обобщений и выводов. Воспроизведение же описаний осуществляется обычно близко к тексту. Пересказы текста являются активным средством развития речи и мышления учащихся. Работа над пересказом должна строиться в определённой системе, которая предусматривает постоянное усложнение заданий в связи с пересказом, чтобы каждый последующий пересказ представлял собой задание, на одну ступень более трудную, чем предшествующий; каждый пересказ должен прибавлять хотя бы крупицу нового к уже имеющимся у ученика знаниям. Это может выразиться в перестройке знаний, во введении их в новые связи, контексты.

Самый сложный вид пересказа – пересказ характеристика. Этот вид требует чёткого осмысления текста, умение учителя научить детей обращать внимание на характеристику героев, выделять основные качества характера. Необходимо помнить, что вид пересказа на уроке чтения будет зависеть от художественных особенностей литературного текста.

Пересказ на уроках чтения зависит от целого ряда условий: от задачи, которой направляется процесс чтения и подготовка пересказа; от особенностей текста, который подлежит воспроизведению.

При подготовке к пересказу принято использовать следующие приемы: выяснение вида пересказа – подробный, близкий к тексту образца или выборочный, по иллюстрации, от лица персонажа и т. п.; определение цели работы; беседа с целью выяснения содержания и языковых особенностей; выразительное чтение образца; логическое и композиционное членение рассказа – составление его плана (название его частей); предварительный пересказ фрагментов; анализ «чернового» пересказа и его критика; исправление недостатков: помощь индивидуального характера в процессе изложения произведения.

Грамотная организация работы учителя по пересказу текста, с правильно поставленной целью, соблюдением указанных условий будет в полной мере способствовать развитию речи ребенка.

### **Примечания**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский. – М. : Издательство Просвещение, 2004 – 311 с.
2. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе / Н.И. Жинкин. – М. : Издательство Просвещение, 2004 – 305 с.
3. Закоружникова М.Л. Сочинения и изложения в начальных классах. / М.Л. Закоружникова. - М. : Издательство Вако, 2004 – 314 с.
4. Купинос В. И. Культура речи / под ред. Т.А. Ладыженской. – М. : Издательство Учитель, 2007 - 286 с.
5. Ладыженская Т.А. и др. Детская риторика: Пособие для учащихся 1 – 4 классов. Пособие для учителей / Т.А. Ладыженская. - М. : Издательство Эксмо, 2004. – 248 с.
6. Львов М.Р. // Русский язык в школе. – 2003.- № 4. С. 23-25. Львов, М.Р. Методика развития речи учащихся.
7. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. / Л.П. Федоренко – М.: Издательство Просвещение, 2004 – 334 с.

**А.В. Тулина**

## **СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: КРИТЕРИИ ОТБОРА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагающий «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» [3]. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, среди которых отмечены личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) предполагают формирование таких качеств, усвоение которых невозможно без знаний русского языка, норм русской литературной речи, уважительного отношения к богатству и многообразию языковых проявлений, в частности: «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций» [3]. Определяя метапредметные результаты освоения ООП НОО, ФГОС НОО называет умение «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах», а также умение «вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [3]. Предметные результаты освоения ООП НОО с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, должны отражать «сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [3].

Отвечая на требования стандарта, мы не только обучаем русскому языку, но и стремимся формировать такие качества личности, которые определяют «портрет выпускника начальной школы». Качества личности проявляются в поведенческом аспекте. «Поведение человека в соци-



альной среде воспринимается сквозь призму его поступков, участия в общественных отношениях, способов взаимодействия с другими людьми. Эти действия регулируются общественными нормами нравственности, системой ценностей, принятой в обществе... Важнейшими социальными ценностями всегда считались и считаются такие понятия, как «истина», «добро», «красота», «польза» [2, с. 61]. Мы бы еще добавили «норма», т. к. она во многом определяет человека, его миропонимание, его характеристику.

Критериальным показателем личности является речь, правильная, выразительная, богатая, чистая, соответствующая языковым нормам. Наблюдения показывают, что речь младших школьников не всегда соответствует эталону, норме, в ней часто наблюдаются ошибки, недочеты, разного рода нарушения. Мы считаем, что работа по повышению уровня владения литературными нормами может стать более эффективной, если использовать качественный дидактический материал для совершенствования культуры речи.

«Дидактический материал не просто должен быть сопутствующим на занятиях, а быть главной и неотъемлемой составной частью выработки речевых навыков. Следовательно, без дидактического материала невозможно формирование культуры речи младших школьников» [1].

Определяя особенности отбора дидактического материала для формирования культуры речи, мы придерживались принципов его отбора. В общедидактическом плане эти принципы впервые в истории методики были сформулированы профессором Л.П. Федоренко: 1) принцип употребительности слов, словосочетаний, предложений в современном русском языке; 2) принцип соответствия данного материала видам упражнений; 3) принцип соответствия содержания материала возрастным особенностям учащихся [4].

Первый принцип, на который следует опираться при отборе тренировочного материала по культуре речи для младших школьников, – это принцип употребительности соответствующих слов, словосочетаний, предложений в русском литературном языке. Учителям начальных классов следует опираться на учет трудных случаев, используемых учащимися в быту и в учебной работе.

Второй принцип – соответствие материала видам упражнений (насыщенность текста изучаемыми словами, словосочетаниями, возможность образования требуемых форм).

Третий принцип – соответствие дидактического материала возрастным особенностям учащихся.

Упражнения, используемые при формировании культуры речи младших школьников, могут содержать как знакомые слова, так и новые, неизвестные учащимся, но доступные их пониманию.

При отборе дидактического материала следует также учитывать общедидактический принцип воспитывающего и развивающего обучения.

Чтобы использование дидактического материала при формировании культуры речи было эффективно, он должен отвечать определенным требованиям.

Дидактический материал должен быть литературным. В современных учебниках по чтению это условие в целом выполняется.

В современной школе нет предмета «Культура речи», поэтому нет возможности изучить все имеющиеся в русском литературном языке слова, словосочетания, вызывающие трудности у младших школьников. Следовательно, возникает вопрос об отборе самого нужного и практически важного материала для формирования культуры речи.

Дидактический материал – это материал, приспособленный к цели, содержанию работы на определенном этапе обучения. Материал отбирается для того, чтобы привлечь внимание младших школьников именно к данному языковому явлению, сосредоточить их внимание на наиболее важном, существенном в нем. Таким образом, дидактический материал должен быть насыщен изучаемыми явлениями.

В современных учебниках по чтению требование доступности и соответствия дидактического материала возрасту детей соблюдается.

При подборе дидактического материала для упражнений следует учитывать наиболее типичные ошибки, допускаемые в речи учащихся. После наблюдения за речью детей и проведения констатирующего эксперимента, мы определим, какие ошибки являются наиболее частотными. Значит, в упражнения должны включаться в достаточном количестве соответствующие примеры.

Используемый дидактический материал должен варьироваться и по интонационному строю. Поэтому необходимо чередование поэтических и прозаических текстов. Обычно правильно поставить ударение в слове помогают стихотворения, где нужное ударение подсказывает рифма.

К основным источникам, которые могут быть использованы для отбора дидактического материала, мы относим:

Изучаемые в начальных классах тексты являются надежным источником дидактического материала при формировании культуры речи. Рекомендуем использовать художественные произведения классиков (А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, П.П. Ершова, М.Ю. Лермонтова, В.А. Жуковского) и современников (Н.И. Сладкова, В.П. Астафьева, С.В. Михалкова), русских и зарубежных авторов (Г.Х. Андерсена, братьев Гримм, Ш. Перро). В современных учебниках по чтению это условие в целом выполняется.

Для формирования культуры речи необязательно использовать все произведение, можно использовать отрывок из произведения, необходимый для анализа.

Тексты произведений для внеклассного чтения также являются надежным источником для формирования культуры речи младших школьников. Их можно использовать для домашних заданий и самостоятельной работы на уроке. Конечно, по своей сложности тексты не должны быть непосильными для учащихся, так как это снижает интерес к занятиям.

Богатым по содержанию материалом для формирования культуры речи является устное народное творчество. В сказках, например, мы встретим много примеров разговорной речи для анализа. Пословицы и поговорки помогут расширить словарный запас учащихся, в них, как и в сказках, раскрывается богатство, совершенство русского языка.

Содержательный дидактический материал по формированию культуры речи можно найти в детских газетах и журналах. Это не только различные стихи, рассказы (Г. Остера, 10 Л. Ермолаева), но и газетные, журнальные статьи.

Одним из источников дидактического материала для формирования культуры речи могут служить ученические письменные работы: в своих сочинениях, диктантах, изложениях, контрольных работах по русскому языку и литературному чтению учащиеся допускают ошибки в употреблении слов, образовании форм слов.

Эти ошибки должны найти место в материале для совершенствования культуры речи младших школьников. Необходимо анализировать допущенные ошибки, исправлять их, добиваясь, чтобы мысль была выражена ясно, точно. Необходимо включать в дидактический материал примеры, на которые допущены типичные ошибки в письменных работах учащихся.

Таким образом, при отборе дидактического материала для формирования культуры речи мы опираемся на принципы, сформулированные профессором Л.П. Федоренко: 1) принцип употребительности слов, словосочетаний, предложений в современном русском языке; 2) принцип соответствия данного материала видам упражнений; 3) принцип соответствия содержания материала возрастным особенностям учащихся.

Дидактический материал, выбираемый для совершенствования культуры речи младших школьников должен быть: 1) литературным; 2) доступным и соответствующим возрасту обучаемых; 3) разнообразным (от народных до авторских произведений русских и зарубежных авторов); 4) познавательным; 5) насыщенным изучаемыми явлениями.

К основным источникам для отбора дидактического материала мы относим следующие: 1) тексты художественных произведений, изучаемых в начальных классах; 2) тексты произведений для внеклассного чтения; 3) произведения устного народного творчества; 4) материалы газет и журналов; 5) письменные работы учащихся.

#### *Примечания*

1. Ганьшина Ю.В. Формирование культуры речи младших школьников на литературном материале: автореф. дис. ... к.п.н. 13.00.02/ Ганьшина Ю.В. - Москва: РГБ, 2007.

2. Лисицкая Л.Г. Масс-медиа в контексте регуляции поведения человека в социальной среде // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2015. - №4. – С. 61-65.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

4. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

В последние годы многие исследователи (М.М. Безруких, Л.М. Денякина, Г.А. Дорофеева, М.И. Степанова и др.) констатируют интенсивное увеличение числа детей с нарушениями поведения, общения, психосоматическими заболеваниями [1]. По оценкам ученых (Т.И. Бабаева, Е.Е. Кравцова, М.Г. Копытнна и др.), от 20 % до 60 % младших школьников в связи с этим имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения.

Подготовка дошкольников к обучению рассматривается многими современными учеными и педагогами М.М. Безруких, Е.Н. Даньковой, Л.М. Денякиной, В.Ф. Виноградовой, Л.Е. Журовой, М.В. Корепановой, Е.Э. Кочуровой, М.И. Кузнецовой не только как трансляция суммы знаний, но как обязательное развитие социальной, личностной и эмоциональной сферы. Действительно, одними из основных критериев адаптированности первоклассника являются эмоциональная устойчивость, положительное отношение к школе, умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его.

Сказанное актуализирует проблему формирования эмоциональной готовности детей к школьному обучению, которая включает эмоциональную устойчивость, способность к эмоциональным переживаниям и анализу эмоций, их адекватности и способности к регуляции [3, с. 40-41].

Педагогическая практика свидетельствует, что у многих современных детей, отправляющихся в школу, достаточно проблемным компонентом готовности к обучению в плане сформированности оказывается **эмоциональная готовность**. Известно, что быстрая и безболезненная адаптация первоклассников во многом зависит от сформированности эмоциональных проявлений (наличие способности преодолевать естественно возникающее чувство школьной тревожности, определенный уровень эмоциональной устойчивости, отсутствие или недостаточное развитие которого может привести к проблеме школьной дезадаптации) [8; 9].

Педагоги-практики, родители, как правило, уделяют большее внимание развитию интеллектуальной сферы своих детей, как единственному с их точки зрения критерию готовности к обучению в школе [9].

Анализ педагогической практики свидетельствует, что родители не придают значения развитию умения сопереживать, общаться со сверстниками и взрослыми, себя адекватно оценивать. В то же время отечественные учёные П.К. Анохин, Я.З. Неверович, В.В. Субботский, Г.В. Фади-на, С.Г. Якобсон и другие указывают на то, что эффективному переходу дошкольника в статус ученика способствует эмоциональное благополучие ребенка, которое рассматривается нами как важный фактор формирования готовности детей к школе. Ученые подчеркивают, что эмоции в развитии детей дошкольного возраста занимают особую роль. Но так как пока эмоции детей еще непосредственны, не подчинены давлению социального окружения – самое удобное время учить понимать их, принимать и полноценно выражать.

Эмоциональная готовность дошкольника нами понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательные задания, наличие способности преодолевать естественно возникающее чувство школьной тревожности, определенный уровень эмоциональной устойчивости, отсутствие или недостаточное развитие которого может привести к проблеме школьной дезадаптации, способность к эмпатии (в психологии эмпатия понимается как «способность к постижению эмоционального состояния другого человека, эмоциональная рефлексивность индивида» [4, с. 528], в педагогике – «способность понимать, чувствовать состояние другого, выражать это понимание» [5, с. 422]). Сопереживая, человек испытывает чувства, идентичные наблюдаемым.

Для овладения данными умениями и способностями дошкольнику необходимо научиться произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения; различать и сравнивать эмоциональные ощущения; воспроизводить эмоции по заданному образцу или произвольно.

Отечественные ученые и педагоги П.К.Анохин; Л.С. Выготский, Г.А. Данюшевская, Н.М. Трофимова, в своих исследованиях показали, что зачастую нарушения эмоциональной сферы оказываются более критичными для учебы, чем нарушения познавательных процессов.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что основными условиями развития эмоций и чувств дошкольника, выступают общение со сверстниками и со взрослыми (родными и чужими), которое приводит к изменениям структуры эмоциональных реакций: эмоциональный фон восприятия становится более спокойным, а эмоциональные процессы более управляемыми.

В общей структуре поведения дошкольника меняется функциональное место аффекта: дошкольник, активно общающийся со сверстниками и чужими взрослыми, способен предвидеть отрицательный (положительный результат), неодобрение (одобрение); дошкольник переживает после оценки взрослого. Л.В. Батаршев, А.В. Запорожец, В.И. Добренков, И.Б. Котова, Л.И. Кравченко отмечают, что, дошкольники, которые научились понимать эмоции, более отзывчивы по отношению к своим сверстникам, а также они оказываются более социально умелыми и принятыми в своей группе.

Особое внимание на этапе подготовке к школе необходимо уделить так называемым «трудным детям», имеющим проблемы в эмоциональной сфере. Можно выделить следующие категории таких детей.

1. **Дети с повышенной тревожностью**, дети, склонные переживать тревогу, в ситуациях неопределенной опасности и ожидающие неблагоприятного развития событий. Повышенная тревожность способствует образованию «реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других».

2. **Дети с повышенной агрессивностью**, проявляют неуравновешенность, в конфликтных ситуациях эмоции выражают очень бурно, что обнаруживается в аффективном поведении, направленных на сверстников и проявлений различных форм насилия.

3. **Эмоционально расторможенные дети**, которые на все реагируют слишком быстро. Эмоции проявляются в мимике, движениях, переключениях от позитивного к негативному эмоциональному состоянию, что нарушает целенаправленность и произвольность деятельности и поведения.

4. **Эмоционально заторможенные дети**. Замкнутые, робкие, ранимые, избегают общения, переживают свои эмоциональные проблемы в одиночестве. Их характеризует невыраженность, «бедность» эмоциональных реакций [10, с. 13].

5. **Дети, склонные к истерикам**, которые возникают в ответ на нарушенные границы и следующее за этим недоверие к окружающим. Любое негативное с точки зрения дошкольника воздействие «воспринимается им как намеренное, как наказание» [6, с. 135-136].

6. **Дети с асоциальным поведением, негативизмом**. В этом случае дошкольник постоянно поступает вопреки предлагаемым правилам и постоянно нарушает границы ситуации, чем вызывает раздражение взрослых.

7. **Дети с демонстративным типом поведения**, которые зачастую направляет свою энергию не на процесс обучения, а на получение внимания от окружающих (учителя, детей). Такое поведение возникает в ответ на ощущение ребенком своей малой значимости, своего низкого статуса.

Исследования ученых, их подтверждают и наши наблюдения, свидетельствуют, что чаще всего встречаются дети с повышенной тревожностью и агрессивностью. Дети данной категории нуждаются в особом внимании и заботе.

В нашем исследовании осуществляется разработка технологии формирования у старших дошкольников эмоционального интеллекта на этапе подготовки к школе, как условия предупреждения, преодоления эмоциональных нарушений у детей и формирования у них **эмоционального благополучия**, отражающего характер эмоциональной готовности к школьному обучению. Разрабатываемая технология обеспечивает формирование у детей эмоциональной готовности к школе, которая проявляется в низком уровне тревожности, умении ребенком управлять своим поведением (произвольная регуляция), наличии у него спокойного эмоционального фона восприятия, преобладании радостного, приподнятого настроения. Система работы с детьми по данной технологии формирует эмоциональное благополучие у дошкольника, обеспечивает успешность дальнейшего развития эмоционального интеллекта на этапе его подготовки к школьному обучению.

### **Примечания**

1. Бабаева Т.Н. У школьного порога.- М., 1993. – 128 с.
2. Безруких М.М. Чему и как учить до школы. - М.: Вентана - Граф, 2013. – 240 с.
3. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальными звеньями системы образования. //Начальная школа.-2000. №1.- С. 7-12.
4. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. - М:- ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. - 560с. - С.528.
5. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]: под. ред. Л.П. Крившенко. -М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006.- 432 с.
6. Практическая психология: Учебно-методическое пособие / Под. Ред. доктора психологических наук, профессора СВ. Кондратьевой. - Мн. : Ред-Журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997г. -212с
7. Сидячева, Н.В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе: дис. канд. психол. наук [Текст]: / Н.В.Сидячева. - М.: 2006. - 158 с.
8. Стародубова Н.Г. Критерии готовности ребенка к обучению- в школе //Система воспитания и дополнительного образования детей: от идеи до внедрения. Материалы научно-практической конференции. (24 ноября 2000). - Бийск, НИЦ ППГУ, 2001. - С 116.
9. Тупичкина Е.А. Развитие эмоционального компонента социального интеллекта дошкольников: арт-педагогический подход. /В Сб. Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее. Под ред. Н.В.Микляевой. – М., Издательство Спутник, 2016. - С. 37-45.
10. Фалина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методические пособие. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.

***Е.М. Турлянская***

## **МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ У ПЕДАГОГОВ**

*МБОУ СОШ № 2 станицы Новопокровской Краснодарского края,  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
Армавир*

В последнее время в системе образования все чаще стала обсуждаться проблема профессиональной деформации педагогов. Большинство специалистов под понятием «профессиональная деформация» понимают изменения качеств личности, происходящих под влиянием профессиональных обязанностей, оказывающих на нее негативное воздействие. Профессиональные деформации педагога проявляются в изменении его отношения к другим людям, к себе, миру. Более заметными в поведении становятся такие проявления, как: авторитарность, доминантность, демонстративность, информационная пассивность педагога, педагогический догматизм, консерватизм, педагогическая агрессия. Есть виды профессиональной деформации, которые могут быть опасны для здоровья педагога. Деформация педагога почти всегда сопровождается синдромом эмоционального выгорания, который характеризуется состоянием моральной, умственной и физической истощенности организма человека [1; 6; 7].

Долгое время проблема профессиональной деформации педагогов не являлась предметом научных исследований и анализа ее причин в образовательной практике. Во многом это объясняется сложившимся в нашем обществе стереотипом образа педагога, наделенного положительными характеристиками. Труд педагога рассматривается как творческий процесс, создающий условия для развития личности. Анализируя этапы профессионального становления педагогических работников, ученые подчеркивают преимущественно благотворное влияние труда на человека и его личностные качества, но анализ теории и практики показывает, что профессиональное развитие педагога может происходить и по нисходящему вектору. Негативное воздействие на личность трудовой профессиональной деятельности может быть как частичным, так или полным. При частичном регрессе затрагивается какой-то один элемент профессионального развития. Полный регресс затрагивает отдельные структуры психологической системы деятельности, что приводит к их разрушению, а это, в свою очередь, может снижать эффективность выполнения деятельности.

Проблема деформаций в педагогической деятельности получила сначала свое освещение и актуализацию в рамках концепций профессионального развития, а позже стала предметом самостоятельных научных исследований. Вопросы взаимовлияния профессиональной деятельности и ее субъекта, психологические характеристики педагогического труда раскрыты в работах С.П. Безносова, В.В. Бойко, С.А. Дружилова, Л.М. Митиной, А.К. Осницкого, и др. [1; 2; 3; 5].

На сегодняшний день значимым является научный поиск и своевременная реализация профилактических и корректирующих мероприятий в процессе профессионального становления и развития личности педагога с целью снижения риска деформации. Понимание механизмов возникновения и развития профессиональных деформаций дает основание для ее профилактики.

Изучению механизмов возникновения и развития профессиональной деформации личности посвящены научные работы С.П. Безносова, Р.М. Грановской, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой и др.) [1; 3; 5]. Э.Ф. Зеер пусковым механизмом деформации считает ожидания молодого специалиста на стадии вхождения его в самостоятельную профессиональную жизнь. На этом этапе он сталкивается с противоречием, выражающемся в том, что профессиональная реальность резко отличается от его представлений о профессии, сформировавшихся на стадии обучения в вузе. Возникновение первых трудностей побуждает молодого специалиста искать новые методы работы. Сталкиваясь с неудачами, он начинает накапливать отрицательные эмоции. Постепенно разочарования провоцируют развитие профессиональной дезадаптации личности. Если молодой специалист не научится разрешать возникающие проблемы на этапе вхождения его в самостоятельную профессиональную деятельность, то возможно возникновение и дальнейшее развитие деформаций [3].

В научных психолого-педагогических исследованиях (Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, А.В. Логинова, А.К. Маркова и др.) отмечается, что профессиональная деформация имеет сложную динамику характера проявлений [1; 3; 4]. На первом этапе ее формирования у педагога возникают изменения в поведении и характере его профессиональной деятельности. По мере повторения трудных ситуаций, которые педагог не разрешает и допускает накопление негативных переживаний, изменения начинают касаться личностной сферы, и возникает деформация. Деформация сначала проявляется в негативных психических состояниях и установках. Затем негативные структурные изменения личности ведут к угасанию позитивных качеств, поведение становится не стабильным. Если на этом этапе не будут приняты корректирующие меры, то формируется стабильно искаженный личностный профиль педагога, что характеризует устойчивую деформацию личности. Если эти нарушения коснутся нервно-соматической сферы, то тогда проблема уже переходит в медицинскую сферу, так как речь может идти о профессиональном неврозе [2; 7].

В механизме возникновения профессиональной деформации С.П. Безносов выделяет такие элементы, как процессы согласования, борьбы или конфликта между субъектом и личностью, которые являются компонентами единой структуры ее индивидуальности. Нарушение функционирования данного механизма деформации проявляется в неадекватном переносе профессиональных норм, правил в личностное пространство, в повседневное общение, поведение, быт [1].

Профессиональная деформация может иметь довольно сложную динамику проявлений в трудовой деятельности человека и затрагивать различные стороны его психики: мотивационную, когнитивную сферу и личностные качества. Результатом деформации могут быть специфические установки и представления, появление негативных черт личности.

Профессиональная деформация может затрагивать мотивационную сферу и проявляться в чрезмерной увлеченности деятельностью при игнорировании других сфер жизни. Одним из ярких примеров подобной деформации является феномен «трудоголизма». «Трудоголик» большую часть времени проводит на работе, говорит и думает только о работе даже вне ее, теряя интерес к остальным сферам жизни. В этом случае труд выступает защитным механизмом от тех трудностей и проблем, которые возникают в жизни человека. Глубокая специализация человека в какой-либо одной профессиональной сфере приводит к ограничению своего кругозора, демонстрируя полную неосведомленность в других областях. Такая ситуация может быть проявлением профессиональной деформации знаний. Деформация различных структур личности может быть и следствием гипертрофированного развития определенных черт характера, познавательных мотивов.

Ученые предпринимают попытки классифицировать признаки изучаемого феномена по таким психологическим основаниям, как: психические процессы, состояния и свойства характера личности и т. п. Другие в качестве критерия профессиональной деформации выделяют глубину деформированности личности, степень широты, устойчивости и скорость ее наступления. Изучая проблему профессиональных деформаций, ряд исследователей пришли к выводу, что воздействие профессии на личность можно оценить по ее модальности, поэтому данный феномен может носить как негативный, так и позитивный характер [4; 6; 7].

Возникновение определенной профессиональной деформации личности педагога характеризует негативный ее аспект, проявляющийся в застое, деградации личности, но на начальном этапе вхождения в профессию может иметь и продуктивный характер, так как позволяет субъекту труда действовать для своего блага за счет негативного психологического опыта других участников трудовой деятельности. Большая часть исследований посвящена изучению негативной на-

правленности феномена профессиональной деформации и ее типичным характеристикам: панического страха посещения занятий руководством; оборонительной позиции педагога относительно сделанных замечаний. Авторы делают акцент на необходимости развития у педагогов потребности в принятии позиции, обеспечивающей психологическую устойчивость при получении знания о собственной неуспешности, готовности к внутреннему преобразованию [4; 7].

К деформации педагога приводят фобии и мании. Педагогическая фобия проявляется боязни педагогических явлений, объектов, действий, вызывающих избегание ситуаций, сопровождающихся отрицательными переживаниями. Педагогическая мания проявляется в чрезмерном увлечении педагога какой-либо идеей, при одновременном игнорировании других, что приводит к ограничению педагогической деятельности [3; 4; 5].

В работах Ю.В. Селезневой дана характеристика показателей профессиональной деформации у педагогов дошкольных образовательных организаций. Автор считает, что увеличение стажа педагогической работы, приобретение опыта профессиональной деятельности у педагогов может вызвать изменение выраженности используемых психологических защит. Происходит смещение от незрелых защитных реакций к защитам более зрелого типа. Также фиксируется приспособительное поведение в конфликтных ситуациях, обострение акцентуаций характера [7].

Таким образом, в деятельности педагога деформации могут проявляться во всех направлениях профессионального развития. В личностной сфере деформации проявляются в нарушении социальной адаптации, целостности личности, что и приводит к несоответствию ее профессиональным требованиям и нормам специалиста. В сфере деятельности постепенно утрачивается возможность собственной реализации; нарушается саморегуляция и самоконтроль. В сфере профессионального общения наблюдается нарушение коммуникации с окружающими, что приводит к сужению круга общения, повышению конфликтности, снижению коммуникативной толерантности.

#### **Примечания**

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004.-272с.
2. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении [Текст] / В.В.Бойко. – СПб, 2009. – 278 с
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для студентов вузов.– 2-е изд., перераб., доп.– М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.– 240 с.
4. Логинова А. В. Профессиональная деформация личности педагога и пути ее преодоления // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1750-1752. – URL <https://moluch.ru/archive/91/19881/>
5. Маркова А.К. Психология профессионализма.- М., 1996.-312 с.
6. Селезнева Ю.В. Влияние профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации на развитие профессиональных деформаций [Текст] / Ю.В. Селезнева // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 2. С. 77-86.
7. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. - Москва : Институт психологии РАН, 2011. - 512 с. - (Психология социальных явлений). - ISBN 978-5-9270-0222-1 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86285>

**О.Ю. Турышева**

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА**

*МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской  
Муниципального образования Мостовский район  
Краснодарского края*

Дошкольный возраст является важным периодом в жизни – это отправная точка для дальнейшего развития ребёнка. Д.Б. Эльконин подчёркивал, что поведение человека, степень его духовной и культурной идентичности, личностные смыслы и нравственно-патриотические ценности во многом определяются тем, что он впитал в детстве [4, с. 254-292].

Вопрос о нравственном воспитании детей в наше время является особенно актуальным. В жизни дошкольников должно быть что-то особенное, что поможет им, даст нужные ориентиры – это может быть и должна быть народная культура. Русские философы Н.А. Бердяев, Н.О.

Лосский, П.Ф. Флоренский рассматривали человека как эпицентр культуры. Педагоги в своей работе с детьми должны использовать культурологический подход в воспитании, т. е. опираться на принцип культуросообразности, который рассматривает воспитание как культурный процесс, основанный на ценностях национальной и общечеловеческой культуры.

Традиционная народная культура – это духовные и материальные ценности, созданные народом, это источник великой народной мудрости и накопленного многовекового опыта. Воспитывать детей в национальных традициях – значит донести до их сознания, что они являются носителями и хранителями народной культуры. Достичь этого можно при условии, что народная культура станет неотъемлемой частью их жизни.

К.Д. Ушинский очень высоко ценил воспитательный потенциал народной педагогики. Он писал: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [5, с. 46]. К.Д. Ушинский очень хорошо знал народные обычаи, традиции и обряды и сделал вывод, что «мудрость предков – зеркало для потомков» [5, с. 48].

Как отмечает Боронина Е.Г. «Фольклор – сокровищница русского народа, естественный спутник всей жизни ребенка, он выразителен и доступен детям дошкольного возраста, вызывает активную работу мысли, способствует расширению кругозора, помогает понять красоту звучащей речи» [1, с. 48]. Фольклор представляет собой малые и большие литературные жанры. Именно фольклор является отражением индивидуальности народа, его отличием от других.

В народных фольклорных жанрах сохранились особенные индивидуальные черты русского народа, присущие ему нравственные ценности, а также представления о добре и зле, храбрости, трудолюбию, верности, красоте. Открывая детям народное творчество с его прибаутками, загадками, сказками, пословицами и поговорками воспитатель тем самым приобщает их к нравственно-эстетическим ценностям.

Народное художественное творчество включает в себя совокупность художественных произведений различных видов и жанров, созданных народом на основе его самобытных традиций, а также своеобразные формы и способы художественно-творческой деятельности. Народное художественное творчество включает в себя фольклорную инструментальную музыку, песню, пляску, танец и театр, устное народное творчество.

Более сложная форма народного поэтического творчества, чем загадки и пословицы – это песня. Народные песни впитали в себя высшие национальные ценности, ориентированные только на добро, на счастье человека. Главное их назначение – привить любовь к прекрасному, выработать эстетические взгляды и вкусы. Песней сопровождалась все события народной жизни – труд, праздники, игры и т.п., они призывали к труду, к красивым поступкам, нравственному поведению. Народные песни – это целый поэтический и философский мир. В них – душа народа.

С.Н. Миропольский говорил «...наша народная песня служит незаменимым средством для образования здорового вкуса, понимания изящно и способности им наслаждаться. Текст народной песни также нельзя заменить в начальном воспитании, как нельзя ничем заменить молока матери для младенца. Имея в запасе роскошный образовательный материал народного музыкального творчества, было бы просто крайне нерасчетливо не воспользоваться им на пользу школы, на пользу образования народа... [3, с. 68]».

В фольклоре тысячелетним педагогическим опытом отобраны самые приемлемые естественные формы развития речи детей, их музыкальных способностей, образного и логического мышления, юмора, смекалки, трудовых и физических навыков. При этом все это представлено в художественной форме, которая является легкой и естественной в усвоении детьми дошкольного возраста и является приемлемой для любого ребенка. В русско-народном фольклоре особым образом сочетаются слова, напевность, музыкальный ритм. Потешки и прибаутки звучат ласковым говором, отражая нежность, заботу, веру в благополучное будущее. Пословицы и поговорки несут в себе мудрость поколений, отражая жизненные позиции, при этом восхваляются положительные качества людей и указываются недостатки.

В русском фольклоре ярко проявляется единство Русской земли. В сказках, былинах образ Матушки-земли способствует появлению у дошкольников любви к своей родной земле, к своей Родине. Малые фольклорные формы: частушки, сказки, песни, потешки, пословицы, поговорки, загадки сохраняют особенные черты, присущие только русскому характеру, нравственные ценности, представления о красоте, доброте, храбрости, трудолюбию, правде, верности. Поговорки и



пословицы – это сжатые, краткие изречения, которые сложились на основе векового жизненного опыта. В них очень точно и кратко оценивают жизненные ситуации и позиции, восхваляют положительные качества, подвергают высмеиванию человеческие недостатки. Они являются незаменимым, богатейшим источником как нравственного, так и познавательного развития детей.

В работе с детьми незаменима такая форма словесного народного творчества, как загадки. Взрослому необходимо грамотно подобрать их так, чтобы смысл загадок был понятен и близок опыту детей. Ведь использование загадок состоит не в том, чтобы как можно быстрее ее разгадать, а в том, чтобы ум ребенка искал ответ; сравнивая и сопоставляя, развивая мышление детей, приучая их анализировать явления и предметы окружающей действительности. Это также средства, осуществляющие нравственное и умственное воспитание, воздействующие на сознание и тем самым способствующие формированию личности ребенка.

Русские педагоги всегда высоко оценивали воспитательный и образовательный потенциал народных сказок и рекомендовали широко использовать их в педагогической работе. Н.А. Добролюбов стремился по сказкам понять психологию и взгляды народа, так как считал, что именно в них народ выражает свое отношение к действительности и жизни. К.Д. Ушинский считал, что сказки близки и понятны детям. Любимы детьми потому, что просты и непосредственны: соответствуют детской психологии.

В.Г. Белинский ценил в сказках национальный характер и народность. Он считал, что за вымыслом и фантазией в сказке стоят реальные переживания, жизнь и социальные отношения. Сказка – это творение народа, и потому она является источником воспитания любви к родной природе, родной земле, к Родине. Она эмоционально воздействует на душу ребенка, затрагивая сердце и разум, учит быть справедливыми и добрыми, ненавидеть и презирать злодеев, хитрецов и лжецов, противостоять злу. Сказка учит ребёнка быть сильным и мужественным, великодушным и добрым, милосердным и заботливым, предлагает образы женского и мужского поведения. Она моделирует различные очень важные жизненные ситуации и показывает последствия неверных необдуманных решений.

Народные праздники, традиции должны использоваться в работе с детьми. Это клад, накопленный и сохраненный для потомков, вобравший в себя ценные наблюдения за тем, что нас окружает, это история народа, народная мудрость. Традиции народа как бы организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов. Преемственность старших и младших основывается именно на традициях. Чем многообразнее традиции, тем духовно богаче народ. Ничто так не объединяет народ, как традиции.

Народные игры – это неотъемлемая часть воспитания. В игре дети проживают, проигрывают различные роли, развиваются физически и нравственно. Народные игры имеют многовековую историю: из глубокой старины дошли они до наших дней, хранимые и передаваемые из поколения в поколение, вбиравшие в себя все самое лучшее из национальных традиций. Народные игры – это любовь русского человека к удалству и веселью.

Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома; труд людей, традиции, общественные события и т. д. Причем эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан сам его хорошо знать. Он должен продумать, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное для данной местности или данного края.

В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности же близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи необходимо привить детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг» и т.д. Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

#### *Примечания*

1. Боронина Е.Г. Музыкальный фольклор как средство приобщения к традиционной народной культуре детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – С. 67-69.
2. Валиева, З.И. Идеи патриотического воспитания в трудах известных советских педагогов // Naukarastudent.ru. – 2015. – No. 05 (17) / [Электронный ресурс] – URL: <http://naukarastudent.ru/17/2664/>
3. Ватаман В.П. Воспитание детей на традициях народной культуры / В.П. Ватаман – Волгоград: Учитель, 2008. – 181 с.

4. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста / Зырянова и др. ; Шадринский педагогический институт. – 3-е исправ. и дополн. – : Изд-во ШГПИ, – 216 с.

5. Ушинский К.Д. и современная школа. Ч.1 / Тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конф. (23–25 февраля 1994 г.). – Курск. Изд-во: Гос. пед. ин-та, 1994.

***Е.С. Ульянова***

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Театр – это волшебный мир. Он дает уроки красоты, морали и нравственности. А чем они богаче, тем успешнее идёт развитие духовного мира детей...

Б.М. Теплов

Раскрытию индивидуальности, творческого потенциала, личности ребенка способствует театрализованная деятельность. В ней дети раскрепощаются, передают свои творческие замыслы, получают удовольствие от деятельности. Они имеют возможность выразить свои чувства, переживания, эмоции, разрешить свои внутренние конфликты. Театр является один из самых доступных видов искусства для ребенка, который связан с воспитанием и художественным образованием детей, формирует эстетический вкус, способствует нравственному воспитанию, развитию коммуникативных качеств, создает положительный эмоциональный настрой, снятию напряженности, решает конфликтные ситуаций через театральную игру, способствует развитию памяти, воображения, инициативности, речи.

В детских садах очень распространена театрализованная деятельность, потому что она позволяет ребёнку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать неуверенность в себе, застенчивость, робость. Театральная деятельность близка и понятна ребёнку, так как связана с игрой.

Театр всегда удивляет, восхищает. Он помогает человеку понять других и себя, даёт возможность увидеть свою и чужую жизнь «со стороны», но не только увидеть, но и разобраться в различных ситуациях, поставить себя на место героев, то есть проиграть сюжет вместе с актёрами. Особенно важное значение театр имеет для детей. Театр как сказка, а сказке верят не только дети, но и взрослые. В театре ребенка ждет радость. Гаснет свет, замирает сердце: вот сейчас откроется занавес и начнётся волшебство. А без волшебства детский театр не бывает. Сколько эмоций, восторга, чувств, сопереживаний, радости, тревоги, понимания зла и добра.

Театрализованная деятельность в детском саду – это возможность раскрытия творческого потенциала ребёнка, воспитания творческой направленности личности. Дети учатся замечать в окружающем мире интересные идеи и воплощать их, создавать свой художественный образ персонажа, что способствует развитию творческого воображения, умению видеть необычное в обыденном. В основе театрализованного искусства лежит игра. Театрализованная игра является ярким эмоциональным средством, формирующим художественный вкус детей.

Театр занимает особое место в истории развития человечества, так как отражает культурный уровень, традиции, ценности, нравы того или иного периода времени. Несмотря на то, что сейчас идет активное развитие самых разных форм искусства, а также сильное влияние на сферу культуры Интернета и социальных сетей, театр до сих пор занимает важную нишу в жизни общества. Актуальность театра на протяжении многих веков связана с высокой социальной значимостью. Театр всегда представлял собой открытую площадку для постановки и рассмотрения острых социально-политических и духовно-нравственных вопросов, предоставлял возможность и служил средством формирования у зрителей определенных ценностных норм, правил и установок.

Театрализованная деятельность предполагает широкое использование элементов игры. Подлинная заинтересованность ребенка, доходящая до азарта, – обязательное условие успеха выполнения задания. Именно игра приносит с собой чувство свободы, непосредственность,

смелость. Упражнения на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка. Лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений поможет выполнение игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок. Театрализованные игры и спектакли позволяют ребятам с легкостью и большим интересом погружаться в мир фантазии, научат замечать и оценивать свои и чужие поступки. Дети становятся более общительными, раскрепощенными. Они учатся четко формулировать свои мысли и излагать их публично.

Уже в первой младшей группы в детском саду происходит знакомство детей с различными видами театра и к старшему возрасту дети знают основные виды театрализованной деятельности:

- кукольный театр;
- театр народной игрушки;
- театр мягкой игрушки;
- театр ложек;
- театр плоскостных фигур;
- деревянный театр;
- театр на фланелеграфе.

1. Театр в детском саду «растет» вместе с детьми. В первой младшей группе дети являются зрителями, которым, разрешают познакомиться с персонажами, поиграть с ними, сложить их в коробку.

2. Активными участниками сюжетов дети становятся во второй младшей группе. В этом возрасте им будет понятен пальчиковый или кукольный театр. Сценарии, чаще всего, берутся из русских народных сказок, а дети-актеры учатся имитировать характерные движения сказочных зайчиков, волков и пр. В средней группе детям уже предлагается повторить интонацию и мимику героев. В старшей группе дети учатся играть с помощью более сложных кукол: марионеток, напольных, настольных. В подготовительной группе детям предлагаются сложные по сюжету сцены и сложные в управлении куклы.

Таким образом, в соответствии с целями дошкольного образования для всестороннего развития ребёнка средствами театрально-игровой деятельности в первую очередь организуется педагогический театр. Работа самих педагогов требует от них желания профессионально заниматься над развитием сценической пластики и речи, музыкальных способностей, необходимых артистических качеств. В театральной практике педагог накапливает знания, умения и навыки, которые необходимы ему в образовательной работе. Он становится артистичным, приобретает режиссёрские качества, стрессоустойчивым, может заинтересовать детей выразительным воплощением в роли, его речь образна, используются жесты, мимика, движение, интонация. Педагог должен уметь выразительно читать, рассказывать, смотреть и видеть, слушать и слышать, быть готовым к любому превращению. Главные условия – эмоциональное отношение взрослого ко всему происходящему искренность и неподдельность чувств. Воспитание у ребенка основ общей культуры, приобщение детей к искусству театра, развитие творческой активности и игровых умений детей являются неотъемлемой частью педагогического руководства игровой театрализованной деятельностью в детском саду.

#### *Примечания*

1. Генов Р.В. Театр для малышей. М. «Просвещение», 1998 г.
2. Комарова Т.С. Условия и методика развития детского творчества. М. 2004 г.
3. Максимова В.А. ... И рождается чудо спектакля. (Для детей). М. «Просвещение», 1980 г.
4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.1961 г.
5. Усова А.П. Обучение в детском саду. М. 1981 г.



## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАДАНИЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Младшие школьники воспринимают наглядную геометрию лучше, чем другие школьные предметы и это уникально. И в то же время, ни один предмет не начинают изучать в школе с таким запозданием (по отношению к благоприятному моменту), как геометрию (И.Ф. Шарыгин).

Интерес к изучению геометрического материала в начальной школе очень высок. Об этом свидетельствуют и большое количество статей на эту тему в журнале «Начальная школа», и появление различных пособий для младших школьников в виде тетрадей, содержанием которых является геометрический материал.

Формирование у учащихся пространственного мышления является одним из актуальных вопросов в современной школе. Эта задача должна решаться в процессе изучения различных учебных предметов, но геометрическое содержание предоставляет для этого больше возможности, так как предметом изучения геометрии являются формы объектов, их размеры и взаимное расположение.

Использовать задания можно как на уроках, так и на отдельных занятиях, но предпочтительнее, на наш взгляд, проводить занятия, например, как отдельный курс наглядной геометрии в форме факультатива. Это обеспечивает учащимся более четкие, систематизированные представления.

Задача эффективного развития пространственного мышления может быть решена только том случае, если выделение геометрических фигур направляется «сверху вниз», то есть от пространственных форм к плоским, как естественным составляющим пространственных. Это значит, что пространственные и плоские фигуры должны изучаться взаимосвязано, и взаимозависимо, то есть на основе принципа фузионизма.

Вообще свойства геометрических фигур можно рассматривать как такие их характеристики, которые не изменяются при тех или иных преобразованиях фигуры, являются инвариантами рассматриваемых преобразований. Например, образ фигуры при центральном проектировании (вспомним фотографию) не сохраняет ни размеров, ни углов, но несет некоторую информацию о ее форме, так как прямые линии остаются прямыми, плоские поверхности – плоскими. Рассматривая геометрическую фигуру как твердое тело и такие ее преобразования, которые не нарушают этого свойства, приходим к выделению метрических свойств.

При решении заданий, которые помогают детям осмысливать основные пространственные отношения (быть впереди, находится между и др.), основными практическими действиями ребенка выступают действия по раскрашиванию предметных картинок, рисование «дорожек», обозначение предметов буквами и др.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости целенаправленной работы по формированию пространственного мышления учащихся посредством различных заданий геометрического характера.

Несмотря на разнообразие систем заданий, направленных на развитие пространственного мышления учащихся, в них можно выделить много общего это: задания по топологии, задания на «выход» в пространство с изменением точки отсчета, задания на составление заданной фигуры из фиксированного числа частей.

Задания были разработаны по трем направлениям:

**I направление.** Выделение объекта на фоне.

**II направление.** Создание полного образа.

**III направление.** Оперирование образами.

Система заданий, как и отдельные задания на развитие пространственных представлений, пространственного мышления младших школьников, должна соответствовать следующим требованиям:

1. Текст задания должен иметь занимательный или игровой характер.

Включение в урок игровых моментов делает процесс обучения занимательным и интересным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в ус-

воени учебногo материала. И что самое главное это требование обусловлено возрастными особенностями детей, учащихся начальных классов. Приведем примеры.

*I направление.*

1) Среди множества фигур художник спрятал свою картину. Как настоящий сыщик, ты должен разыскать, что изображено на рисунке. Учитель делает вывод: «Мы можем по разному воспринимать один и тот же предмет или изображение, выделяя его как объект наблюдения или как фон».

а) Найдите 20 предметов.



**Рис. 1**

б) Портрет Авраама Линкольна.

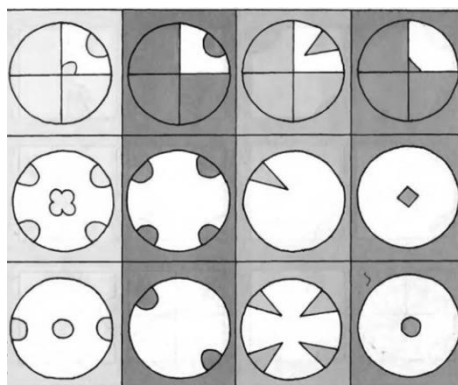
Найдите тут волка, лошадь, улитку, мышь, птицу, молящегося человека, клоуна и рыбу.



**Рис. 2**

*II направление.*

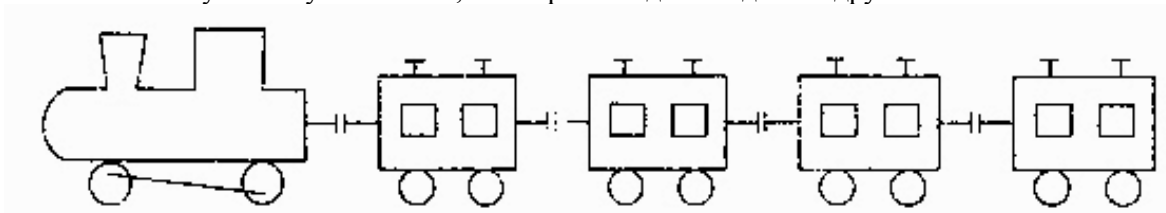
Не вырезая фигуры, определите что получится.



**Рис. 3**

### *III направление.*

Мартышка, попугай, слоненок и удав отправляются в путешествие  
- Все садятся в вагоны, следующие за моим! – приказала мартышка.  
- Я поеду между слоненком и удавом, – сказал попугай.  
- А я поеду за попугаем, – промолвил слоненок.  
Обозначь нужной буквой вагон, в котором поедет каждый из друзей.



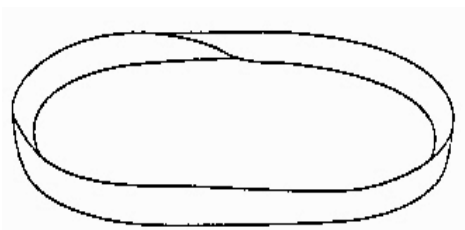
**Рис. 4**

2. Текст задания должен иметь элемент новизны и в то же время быть близким к жизненному опыту ребёнка.

### *I направление.*

Полоску бумаги раскрасили с одной стороны в красный цвет, а с другой – в синий. Затем склеили короткие стороны.

Детям дается время на выполнение этого задания. Как правило, получается много вариантов решения. Кто же прав? Дети должны обосновать каждое решение. Например, дети объясняют:



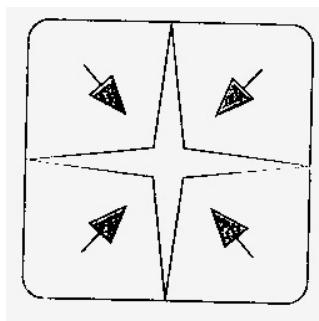
**Рис. 5**

- Я представил себе, что полоску склеили синей стороной внутрь, красной – наружу
- Наоборот.
- Оба правы! В условии не сказано, какого цвета должна оказаться наружная сторона, какого – внутренняя. Значит, можно раскрасить по-разному.

### *II направление.*

Развитие пространственного мышления невозможно отделить от формирования умений мысленно представить различные положения предмета, изменения его формы и положения в зависимости от точки зрения, различных поворотов и трансформаций, умением зафиксировать это представление на изображении.

Лист бумаги, сложенный «конвертиком», развернули и повернули другой стороной. Нарисуй получившуюся картинку.

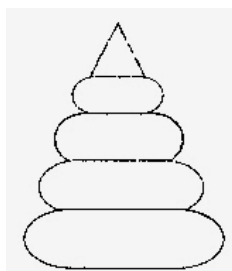


**Рис. 6**

Изображение формы фигуры, возникающей в результате растяжения или сжатия, можно получить, используя сетку параллелограммов, задающую эту трансформацию.

*III направление.*

Раскрась кольца пирамидки, если желтое кольцо находится между красным и синим, а синее между желтым и зеленым.



**Рис. 7**

3. Текст задания по возможности должен активизировать мыслительную деятельность учащихся.

*I направление.*

На рисунке а) поверхность колпака снаружи – красная, а внутри – зеленая. На рисунке б) колпак вывернули наизнанку. Раскрась рисунки.



*а)*

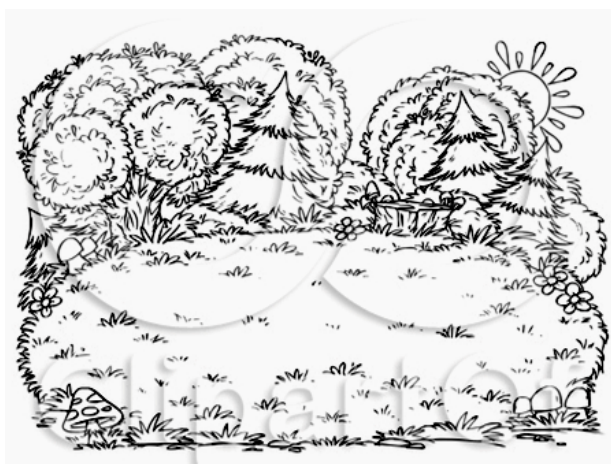


*б)*

**Рис. 8**

*III направление.*

Нарисуй для Машеньки дорожку к бабушке так, чтобы каждый гриб был слева от нее, а каждый ягодный кустик – справа.

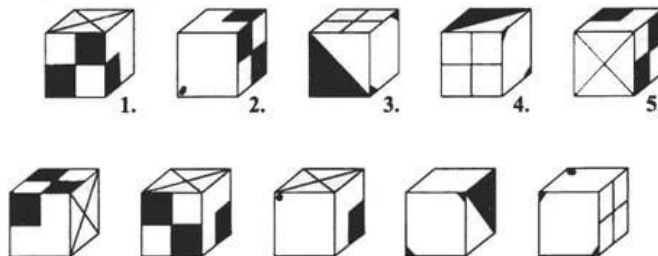


**Рис. 9**

4. Задания должны иметь эмоциональную окраску.

Ознакомление с некоторыми топологическими свойствами поверхностей может происходить при решении задач на раскрашивание многоугольных областей, построения плоских графов, поиск путей в графе. Различные способы вложения в пространство можно увидеть, экспериментируя с узлами и зацеплениями.

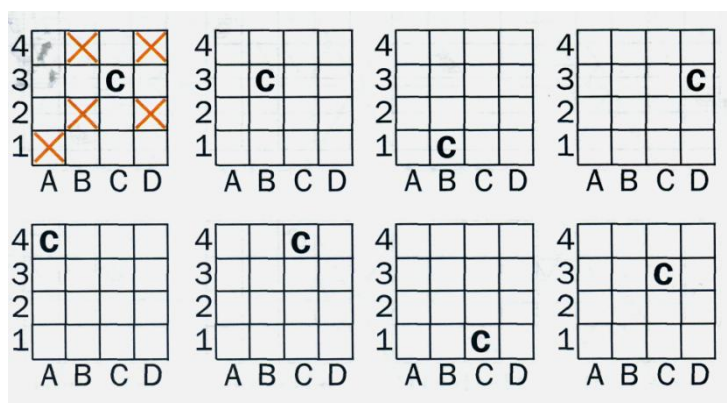
Как (в какую сторону) повернули кубик.



**Рис. 10**

5. Важным требованием к системе заданий является расположение заданий по принципу «от простого к сложному», который соблюдается практически во всех изложенных системах с учётом специфики конкретных заданий.

1) Шахматный слон бьёт по диагонали. X Отметь клетки, которые бьёт слон (С)



**Рис. 11**

Дети любят занятия по наглядной геометрии, потому что на этих занятиях они удовлетворяют свой познавательный интерес с помощью таких видов деятельности, которые соответствуют их возрасту: рисования, вырезания, рассматривания иллюстраций, дидактической игры. Организованная таким образом геометрическая подготовка оказывает положительное влияние на формирование пространственных представлений учащихся, совершенствование их математической речи, развитие интереса к изучению математики.

**Примечания**

1. Заика Е.В., Назарова Н.П., Маренич И.А. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников / Е.В. Заика, Н. П. Назарова, И.А. Маренич // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 41-45.
2. Крейн У. Теория развития. Секреты формирования личности / У. Крейн.-5-е международное изд. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-45.



## **ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Образовательные стандарты второго поколения в качестве основной цели обучения содержат «развитие личности учащихся на основе освоения универсальных способов деятельности», поэтому важно, чтобы учитель систематически осуществлял обратную связь, владел информацией о достижениях учащихся [1, с. 89]. Обучение становится личностным, основанным на самостоятельности принятия решений младшим школьником, умениях самостоятельно получать новые знания и стремиться к самообразованию. Умение учиться – особое, отличное от других умений школьных умений. Именно его сформированность создаёт основу для перехода обучающихся на новую ступень личностного развития: он учится приобретать знания.

Реализация данных требований, которые предъявляет нам основная образовательная программа начального общего образования, обозначенных в ФГОС НОО, ориентированных на достижение предметных, личностных и метапредметных результатов, предусматривает использование адекватных средств диагностики и контроля [4, с. 93]. Применение в образовательном процессе технологий традиционного контроля базируется на системе оценки уровня подготовленности обучаемых, но не обладают достаточной объективностью и диагностичностью, не отражают многообразия отношений между результатами образования и определяющими их факторами. Следовательно, актуальной проблемой становится разработка системы оценки качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Одним из направлений совершенствования контроля учебных достижений школьников является тестирование. Его широкое распространение характеризуется такими возможностями, как высокая скорость проверки знаний больших групп обучающихся, объективность оценки, единство требований ко всем учащимся, охват всех разделов программы.

Тестирование стало довольно актуальным и значимым в обучении. С введением Единого государственного экзамена возникла необходимость специально готовить учащихся к такой форме контроля уже в начальной школе. В связи с этим, перед учителем возникает задача - сформировать определённые навыки работы у младших школьников с тестовыми заданиями. Следовательно, целенаправленную работу по подготовке к успешному тестированию по всем предметам необходимо начинать уже с первого класса. Важно помочь обучающимся усвоить алгоритм действий, постепенно подготовить ребёнка к тестовому контролю на всех уроках.

Основные вопросы тестирования как метода педагогической диагностики отражены в трудах С. Аванесова, В. Беспалько, К. Ингекампа, П. Клайна, А. Майорова, Л. Долинера и других. В образовательном процессе эффективно использовать тестовые задания при проведении самостоятельных работ в режиме самоконтроля.

В ходе анализа мнений учителей начальных классов, высказанных на различных форумах, мы можем сделать вывод об эффективности применения тестирования на уроках математики. Педагоги считают, что «тестирование является не только контролем над прохождением каждого изучаемого курса, раздела или темы, но и в обучении работе с тестовыми заданиями» [3, с. 54]. Учителя отмечают, что с применением тестовых заданий у младших школьников повышается интерес к учебным предметам. Используя различные приемы тестового контроля в сочетании с традиционными формами текущего контроля, учителя стали добиваться положительных результатов в обучении и воспитании школьников.

Анализ требований к содержанию измерительных материалов показывает необходимость соответствия требованиям стандарта, а также логике и последовательности учебной информации. Данный контроль должен осуществляться на различных уровнях усвоения знаний.

Мы обратились к анализу Всероссийской проверочной работы 2018 года 4 класса (Вариант 1) по математике. Время выполнения – 45 минут, количество заданий – 11. После каждого задания представлены поля для записи ответа, однако не выдержаны требования к составлению





ния, является интересным собеседником. В связи с этим развитие речи – актуальная проблема каждого педагога.

В соответствии с ФГОС речевое формирование детей подразумевает достижение целевых ориентиров: владение речью как средством общения; обогащение словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте [4, с. 8].

Под развитием речи мы понимаем «широко используемое комплексное обозначение процессов, этапов и методик, связанных с овладением (как ребёнком, так и в широком смысле – человеком в течение жизни) средствами как устной, так и письменной речи (языка), характеризующими в свою очередь развитие его навыков коммуникации, вербального мышления и литературного творчества» [1, с. 12].

Наиболее целенаправленно процесс развития речи организован в период школьного обучения. Начальный период образования – важная ступень по овладению чёткой, красивой речью. На учителя лежит огромная ответственность по выбору наиболее значимых способов развития речи детей. Одной из эффективных форм является дидактические игры, то есть игры, специально созданные взрослыми с целью развития новых возможностей у школьников.

Дидактическая игра предоставляет возможность выполнять многие педагогические задачи в игровой форме, более доступной и увлекательной в учебном процессе. Но при этом она будет решать все задачи изучения определенного предмета и образования в целом, и носить обучающий характер в школе, сближая игровую деятельность детей с учебной работой.

«Дидактические игры по развитию речи – специальная форма обучения для детей, позволяющая улучшать, совершенствовать, активизировать и закреплять словарный запас в процессе игровой деятельности – одно из важнейших средств гармоничного формирования и воспитания детской личности» [2, с. 203].

Наиболее эффективны в начальной школе такие игры, как игры – путешествия (их целью является усиление впечатления, мотивации младших школьников); игры – задания, которые по содержанию легче и короче продолжительности (цель данных игр: развить моторику учащихся, применяя словесные упражнения); игры – догадки (цель: научить детей выслушивать мнение своего собеседника); игры – загадки (цель этих игр заключается в том, чтобы проверить знания школьников, активизировать скрытые навыки и умения); игры – беседы (цель состоит в активизации эмоциональных и мыслительных процессов у младших школьников) [3, с. 28].

Главная задача учителя – создавать необходимые условия для игры: находить нужный дидактический материал, правильно его использовать; выбрать пространство для игры; вызвать заинтересованность у школьников к игре, играть совместно с детьми, помогать общению.

В процессе игры ребёнок обучается общению со сверстниками и взрослыми людьми, учиться строить свое общение в соответствии нормам этикета, избегать конфликтные ситуации. Так же дидактическая игра влияет на психические процессы, развивает память, мышление, внимание.

Общение младшего школьника со сверстниками осуществляется в процессе общей игровой деятельности. Играя совместно, дети начинают формировать взаимоотношения между собой, защищать собственную точку зрения, спорить, не обижая друг друга. Вследствие этого игра оказывает значительное воздействие на развитие коммуникативных способностей и речевое поведение в этот период.

Эффективное использование дидактической игры для развития речи у младших школьников имеет возможность быть проверена при проведении педагогического урока с применением разнообразного игрового материала

К дидактическим играм предъявляется ряд требований:

во-первых, в каждой игре обязаны быть упражнения для интеллектуального развития детей;  
во-вторых, в дидактической игре должно быть наличие присутствия увлекательной, познавательной задачи, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей;

кроме того, должно присутствовать в игре сочетание с юмором, шуткой, занимательностью.

Представим вашему вниманию несколько игр по развитию речи у младших школьников.

### **№ 1 Дидактическая игра «Слова по теме»**

Цели: развивать логическую речь и мышление учащихся, способствовать созданию благоприятного климата коллективной и состязательной работы детей. Примечание. С каждой возрастной категорией заданные темы усложняются учителем. Учитель предлагает детям подобрать слова, относящиеся к определенной теме, например: «Дом, где я живу», «Наша школа», «Прогулка в лес», «В продовольственном магазине». Тот, кто начинает игру, называет все слова, которые он может припомнить (слова, не относящиеся к теме, не записываются). Затем учитель предлагает другим детям дополнить этот перечень. Когда все дополнения сделаны, учитель предлагает кому-нибудь назвать еще хотя бы одно слово, относящееся к теме, которого до сих пор не называли. Победителем считается тот, кто назвал большее количество слов, а также тот, кто добавил к уже названным словам последнее. После этого играющие начинают подбирать слова к другой теме.

Входе данной игры у учащихся формируются:

- предметные результаты: различать основные языковые средства: слова, словосочетания, предложения, текста; практически использовать знания алфавита при работе со словарём; выявлять слова, значение которых требует уточнения; строить высказывание в устной и письменной формах;

- метапредметные результаты: регулятивные: планировать свои действия для реализации задач урока и заданий к упражнениям; осмысленно выбирать способы и приёмы действий при решении языковых задач; руководствоваться правилом при создании речевого высказывания; познавательные: осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; дополнять готовые информационные объекты; строить речевое высказывание с позиций передачи информации, доступной для понимания слушателем; коммуникативные: владеть диалоговой формой речи; формулировать собственное мнение и позицию; задавать вопросы, уточняя непонятое в высказывании;

- личностные результаты: осознание языка как основного средства мышления и общения людей; понимание богатства и разнообразия языковых средств для выражения мыслей и чувств; положительная мотивация и познавательный интерес.

### **№ 2 Дидактическая игра «Кто кем был или что чем было»**

**Цель:** активизация словаря и расширение знаний об окружающем мире.

**Материал:** мяч.

**Ход игры:**

Кем или чем раньше был:

- цыплёнок (яйцом),
- лошадь (жеребёнком),
- лягушка (головастиком),
- бабочка (гусеницей),
- ботинки (кожей),
- рубашка (тканью),
- рыба (икринкой),
- шкаф (доской),
- хлеб (мукой),
- велосипед (железом),
- свитер (шерстью) и т. д.?

В результате проведения данной игры у детей формируются:

- предметные результаты: умения подбирать слова, словосочетания, предложения, строить текст; практически использовать знания алфавита при работе со словарём; выявлять слова, значение которых требует уточнения; строить высказывание в устной и письменной формах.

- метапредметные результаты: регулятивные: осмысленно выбирать способы и приёмы действий при решении языковых задач; руководствоваться правилом при создании речевого высказывания; познавательные: дополнять готовые информационные объекты; строить речевое высказывание с позиций передачи информации, доступной для понимания слушателем; коммуникативные: владеть диалоговой формой речи; формулировать собственное мнение и позицию;

- личностные результаты: осознание языка как основного средства мышления и общения людей; понимание богатства и разнообразия языковых средств для выражения мыслей и чувств.

А.П. Усова считала, что дидактические игры, игровые задания и приемы дают возможность увеличить заинтересованность детей, разнообразят школьную деятельность ребенка, вносят занимательность [5, с. 34].

Таким образом, игра – основной метод формирования связной речи, так как работа становится наиболее привлекательной, и ученики занимаются учебным процессом с большим удовольствием. Посредством игры возможно развить познавательные характеристики ребёнка, организовать подготовку его к жизни в современном обществе, дать возможность поверить в свои силы и возможности. Задача педагога состоит в том, чтобы преподнести максимально разнообразные педагогические ситуации, в которых может быть построено стремление ребёнка реализации к активной речевой деятельности. Учитель должен регулярно улучшать, совершенствовать процесс обучения, позволяющий школьникам эффективно и качественно усваивать предметный материал. Следовательно, важно применять игровые элементы в учебном процессе как средство развития связной речи у школьников.

#### *Примечания*

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей. - М.: 2001.
2. Е.С. Рапацевич - Современный словарь по педагогике /.- М., 2001.
3. Ушакова М.А. Развитие речи детей. - М., 2011
4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] – Режим доступа: [<http://d25101.edu35.ru/ourchhome/obraz-standarty/128-fgos-do>]
5. Швайко Т. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. - М.: 2012г.

**С.В. Филева**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение –  
средняя общеобразовательная школа № 3  
г. Армавир*

Вопрос по повышению качества грамотности учащихся является одним из самых актуальных вопросов методики обучения русскому языку. Каждому учителю хочется, чтобы все его ученики писали грамотно. Но далеко не все ученики обладают интуитивной грамотностью. Для достижения результатов учителем применяются различные методики, однако анализ контрольных работ учащихся показывает, что ошибки все равно есть. Допускаются ошибки как в словах, подчиняющихся правилам так и в словах, написание которых необходимо запомнить. Еще в прошлом веке П.С. Тоцкий после многолетних наблюдений за формированием грамотности учащихся обратил внимание на важность орфографического проговаривания слов.

Безусловно, работа, проводимая педагогами в классах важна. Важно обозначить орфограмму в слове: написать слово на карточке более крупным шрифтом, выделить «опасную» букву контрастным цветом и выставить эту карточку в поле зрения учеников. Важно записывать в тетради и подчеркивать в слове букву, составлять для закрепления словосочетания и предложения с данным словом.

Следует заметить, что ученики очень редко проговаривают слово орфографически. А для артикуляционного аппарата человека орфографическое и орфоэпическое звучание слова – два совершенно разных слова. Возьмем к примеру, слово «молоко». При орфоэпическом произношении [МАЛАКО] задействована определенная группа мышц, чтобы произнести звук [А] губы растягиваются, но если мы произносим используя орфографическое чтение: [МОЛОКО] в действие приходит другая группа мышц, при произнесении звука [О] губы вытягиваются в трубочку.

Учащийся пишущий диктант, мысленно, а иногда и шепотом, вполголоса диктует себе. Его артикуляционный аппарат «выдает» ту модель слова, которая была заложена. Так как чаще ученик слышит орфоэпическое произношение слов, он допускает ошибки. Когда ученик слышит образец орфографического чтения и сам аналогично читает вслух за учителем, копирует его с такой же скоростью, идет отработка артикуляционной базы, улучшается качество произношения. Такой вид чтения ведет к общему развитию речевого процесса.

Существует группы слов, которые орфографическое чтение не может охватить и для верного написания слов учащимся необходимо применять правила.

К таким группам правописания относятся правописание заглавной буквы в именах собственных, правописание гласных после шипящих (ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ), правописание мягкого знака после шипящих на конце слова (ВЕЩЬ, МЕЧ), правописание глаголов единственного числа, 2-го лица (РИСУЕШЬ, МОЕШЬСЯ, ОТРЕЖЬ), правописание наречий (ВДРУГ, ВМИГ), дефис в написании наречий (КОГДА-НИБУДЬ, ЧТО-ТО).

Четко произнесенное несколько раз по буквам слово будет написано учеником правильно. Тренировать артикуляционную память с опорой на орфографическое чтение нужно систематически. Для учителя и детей должно войти в привычку ежедневное повторение словарных слов. 15-20 слов можно безошибочно проверить на слух.

Работа по формированию артикуляционной памяти ведется в несколько этапов. Каждый этап включает в себя работу с карточками, составленными учителем с использованием актуального для учащихся данного класса языкового материала.

На первом этапе в качестве языкового материала учащимся предлагаются карточки с написанными на них словами. Это могут быть слова из толкового словаря. Учитель заранее предупреждает ребят, что им необходимо успеть прочитать слово, запомнить его написание и произнести его так, как оно пишется. На мгновение карточка с написанным словом демонстрируется учащимся, после чего учащиеся должны произнести слово орфографически. После опроса 3-4 человек слово снова показывается на 2-3 секунды. Это необходимо для проверки правильности выполнения задания детьми. Затем учитель еще раз произносит слово так, как оно написано, и дети повторяют вслух за ним три-четыре раза. Такой прием обостряет внимание, совершенствует технику чтения, повышает интерес к языку.

Для данного этапа материал карточек может выглядеть так:  
(образование родственных слов от данного корня)

*дрем-*  
дремать  
дремота  
дремучий  
задремать  
вздремнуть  
недремлющий

(для закрепления слова и усвоения его грамматических форм)

обновить,  
обновлю,  
обновишь,  
обнови,  
обновите,  
обновивший,  
обновленный,  
обновив

Произношение слова в разных формах позволяет закрепить повторением написание самого слова и усвоить его грамматические формы. Умение писать слово правильно в начальной форме еще не гарантирует отсутствие ошибок, поэтому необходимо включать в карточки помимо начальной еще и грамматические формы заданного слова. Кроме того, в русском языке подвижное ударение. Оно также влияет на произношение и написание слов.

На следующем этапе работы необходимо укрупнять языковые единицы и вводить словосочетания. Здесь слова связаны с другими словами по законам грамматики. Эти законы едины и часто повторяются, поэтому при орфографическом чтении словосочетаний их правописание легко запоминается. В качестве материала могут быть взяты фразы из какого-нибудь текста, который изучается учащимися, либо сочетания, отличающиеся своей выразительностью, депричастные и причастные обороты, дополнения или распространенные определения, или просто небольшие предложения, взятые из литературных текстов. На данном этапе нужно привлечь внимание к слову, к его звуковой форме и отвлечь от самого текста, его содержания.

(например, предложения с одним и тем же словом)

Доктор

1. В комнату вошёл доктор в белом халате.
2. Больной обратился к доктору за помощью.
3. Доктор осмотрел больного, выписал рецепт.
4. Доктор технических наук.
5. В университете преподают много докторов наук.

Методика работы со словосочетанием в классе аналогична методике работы со словом. Карточки с материалом также демонстрируются учащимся на короткое время, после чего предлагается произнести сочетание слов так, как оно пишется. Во время запоминания словосочетание надо произносить так же четко и внятно, как и отдельное слово. Союзы, предлоги, частицы надо произносить отдельно, как самостоятельные речевые единицы. Дети при многократном повторении запоминают, что это отдельные слова, а значит писать их надо отдельно.

Словосочетания удобны для работы. Дети хорошо запоминают на слух группу слов и безошибочно ее произносят. Ученик, вызванный к доске должен проговорить без ошибок словосочетания, а остальные участники занятия должны следить за правильностью произношения и считать ошибки при их наличии. Оценивается не только ответ у доски, но и работа по подсчету допущенных ошибок и их исправлению.

Словосочетания необходимо составлять, опираясь на ошибки, допущенные учащимися в работах. С этой целью учителем должен систематически проводиться тщательный анализ письменных работ, выполненных классом.

(например, разрозненные фразы и слова из творческих работ учащихся, пословицы, поговорки)

- Мало ли что можно увидеть в лесу!
- Там чудеса, там леший бродит.
- Выкатила золотые глазки и квакнула.

(отдельные словосочетания, для дальнейшего распространения учащимися в полные предложения)

- так не хочется расставаться;
- мотор оказался неисправным;
- затевают игры на окраине;

В дальнейшем в работу включаются небольшие тексты:

Слепой крот.

Живет в горах Кавказа. Как и все кроты, редко попадает на глаза. От обыкновенного крота отличается тем, что глаза, и без того чуть заметные, прикрыты еще полупрозрачной кожей. Подземная жизнь слепого крота до сих пор остается тайной.

Мы привыкли к тому, что, изучив правило, тут же применяем его на практике и получаем результат. Формирование грамотности с опорой на орфографическое чтение не даст быстрый результат, так как речевому аппарату необходимо время для приобретения навыков нужных движений. Для формирования прочной основы необходимо работать с группами родственных слов, различными формами одного и того же слова. Будут встречаться слова, для усвоения которых будет требоваться многократное повторение.

Формирование артикуляционной памяти на основе орфографического чтения позволит сформировать прочную основу правописания. Работу нужно проводить ежедневно на каждом уроке русского языка, математики, литературного чтения, окружающего мира и отводить по 5-10 минут для орфографического чтения.





## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Преемственность с точки зрения диалектического материализма понимается как объективная связь между старым и новым в процессе развития, а также одна из наиболее существенных черт закона отрицания.

Выделяются преемственность горизонтальная - на одном уровне, и преемственность вертикальная – на различных уровнях.

На одном уровне преемственность наблюдается в процессе количественных изменений, т. е. тех изменений, которые происходят в рамках данного качества, относительно неизменного. На различных уровнях преемственность связана с качественными изменениями. При качественных изменениях, когда, так или иначе, структура объекта трансформируется, лишь отдельные элементы являются содержанием преемственности, составляющие связи объекта. При количественных изменениях сама структура составляет основное содержание преемственности, удерживается, сохраняется организация [1].

Целесообразно разграничение типов преемственности: в процессе инволюционной преемственности, характерной для регрессивных изменений, и поступательного развития.

Сущность поступательной преемственности заключается в сохранении и развитии положительных результатов на качественно новых уровнях, приобретенных на предыдущих этапах истории человеческого общества или живой природы. Особенность инволюционной преемственности заключается в том, что сохранение некоторых качеств изменяющегося объекта вместе с тем сопровождается исчезновением, утратой каких-либо признаков, некоторых результатов, достигнутых ранее в процессе поступательного развития.

Как методологический принцип преемственность вытекает непосредственно из закономерностей и законов материалистической диалектики: закона двойного отрицания, закона перехода количественных изменений в качественные, закона единства и борьбы противоположностей [2].

Значительная часть исследователей связывает преемственность с принципом систематичности и последовательности, последовательность определяет порядок, строгое чередование звеньев и этапов учебно-воспитательного процесса, а систематичность предусматривает внутренние связи этапов, характер реализации последовательности.

В разработке проблемы преемственного формирования специальных умений используются следующие положения [1]:

- 1) каждому развивающемуся явлению присуща преемственность;
- 2) преемственность является обязательным условием поступательного развития;
- 3) суть преемственности состоит в связи между этапами развития, частичным повторением старого, их качественным обновлением, но на более высокой ступени развития;
- 4) проявление преемственности зависит от содержания объекта и условий его развития;
- 5) преемственность может рассматриваться только по отношению к структурированным объектам.

Условно преемственность понимается как своего рода взаимосвязь и сходство между компонентами смежных систем. Характеристики компонентов последующей системы должны соответствовать характеристикам системы предыдущей. Причем соответствовать формальным образом. Ведь содержание на каждом этапе образования должно быть своим.

Общим принципом обеспечения преемственности является максимально возможное согласование качеств их соответствующих компонентов. Для того или иного компонента главным фактором преемственности является единство предъявляемых требований.

Преемственность обеспечивается согласованием образовательных программ разных ступеней обучения. Данное согласование возможно по нескольким аспектам или линиям. Преемственность образования предотвращает ненужное повторение в программах одинаковых учебных элементов.

Познать процесс в развитии – значит раскрыть его объективные тенденции, обнаружить общую направленность происходящих в нем изменений. Рассмотрение противоречий в учебном познании приводит к двум главным выводам. Во-первых, преемственность реализуется в процессе осуществления меж цикловых связей. Во-вторых, преемственность предполагает непрерывность учебного познания как необходимого условия возникновения нового знания.

Проблемы преемственности в преподавании математики между начальной школой и 5-м классом и возможные пути их решения представлены в таблице.

Таблица

Проблема	Возможности решения
Недостаточная техника чтения, трудности в понимании текста учащимися, неумение анализировать текст и делить его на смысловые части	Рекомендовать (родителям тоже) проводить такую работу: читать вслух и анализировать условия задач по математике, предлагать учащимся задания на проверку знания и понимания смысла математических терминов
1) Недостаточная скорость письма и нечеткий почерк	Рекомендовать упражнения для развития мышц кисти руки и верным положением ручки, подходящую ручку, следить за правильностью написания букв и цифр
Слабо развита оперативная память, неустойчивость внимания	Предлагать цепочные вычисления на уроках, дома – специальные упражнения на тренировку внимания и памяти с родителями
2) Недостаточная тренированность долговременной механической памяти	Практиковать письменный опрос правил, предлагать для запоминания стихи и прозаические тексты
Недостаточные умения устных вычислений	Повторение таблиц сложения и умножения, систематическое проведение устного счета
3) Ошибки в письменном делении многозначных чисел	Регулярное повторение всех этапов алгоритма выполнения деления (устная работа на табличное умножение и деление, сложение и вычитание)
Ошибки в письменном умножении многозначных чисел	Регулярное повторение всех этапов алгоритма выполнения умножения (устная работа на табличное умножение и деление, сложение и вычитание)
Слабое знание правил порядка выполнения действий	Выделение отдельных «блоков», из которых состоит пример, обратить внимание на «сильные» и «слабые» знаки арифметических действий, а затем составлять номера действий
Недостаточное умение решать текстовые задачи	Грамотно провести анализ задачи, сделать чертеж или схему, краткую запись.
4) Недостаточное развитие графических умений	Регулярное выполнение чертежей как на бумаге в клетку
Формальные представления об уравнении и его корне	Уделять внимание первым этапам формирования переменной, верного и неверного равенства, нахождению значения выражения с переменной
Недостаточно грамотная математическая речь учащихся	Учителю чаще давать образцы чтения выражений, равенств, уравнений и неравенств, склонять числительные, тренировать школьников в верном чтении математических выражений, использовать название натуральных чисел и дробей в косвенных падежах.

Это всего лишь ряд проблем, с которыми сталкиваются учителя практики в общеобразовательной школе и которые являются очень важными.

#### Примечания

1. Бадулина О.И. К проблеме преемственности дошкольного и начального образования // Начальная школа, 2002., № 1 с. 101.

2. Драпкина С.Е. Преемственность знаний и развитие мыслительной деятельности учащихся / В кн.: Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5-7 классах-М, 1961. с.50-58

## **КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*«Полоцкий государственный университет»  
Беларусь*

Развитие критического мышления студентов остается одной из главных целей образовательного процесса не только в зарубежных вузах, но и в вузах нашей страны. Критическое мышление координируется напрямую с рефлексивным суждением, формулированием проблемы. Это мышление высокого порядка, которое тесно связано с логическим мышлением, принятием решений, решением проблем.

Развитие критического мышления это – процесс обучения и воспитания. Результатом данного процесса является актуализация и развитие таких природных качеств личности как любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность, свобода выражения мысли (раскованность), смелость в высказывании идей. Зачастую уровень профессиональной компетентности педагога определяется тем, насколько преподаватель умеет формировать критическое мышление при обучении студентов, направляя их в русло критического мышления. От того, как педагог сумеет обучать студентов критически мыслить, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление и другие мыслительные процессы зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого процесса обучения. Критическое мышление носит социальный характер, а, следовательно, сферами его проявления являются публичное выступление, дискуссия, спор, когда происходит взаимодействие преподавателя со студентами и студентов между собой. Исходя из того, что критическое мышление является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога, в процессе направления студентов в русло критического мышления происходит взаимодействие преподавателя со студентами и между собой [1].

Студенты, являясь равноправными участниками происходящего, воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, складывающиеся между педагогом и студентом «освобождают педагога от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [2]. Происходит переосмысление позиций педагога, который становится в большей степени «координатором», чем непосредственным источником знаний и информации. Традиционная парадигма «преподаватель – студент», т. е. передача знаний и опыта с учетом индивидуальных качеств обучаемого, не способна сама по себе завести внутренний «мотор» человека. Изменение профессиональной позиции педагога приводит к тому, что студент выступает как «партнер» в процессе обучения и имеющий определенный жизненный опыт.

Студенты и преподаватель сталкиваются с тем фактом, что они постоянно учатся на опыте – своем и чужом. Это обязывает их все время следить за ходом своей мысли, вести анализ собственной деятельности, опираться на научные рекомендации педагогической науки, сопоставлять свой опыт работы с опытом работы других людей, критически оценивать свои успехи и неудачи. В ходе обучения иностранному языку вся работа строится на творческом сотрудничестве преподавателя и студента, на развитии у студентов аналитического подхода к любому материалу, происходит взаимодействие, в частности, студент-преподаватель, преподаватель-студент, студент-студент через познавательную деятельность.

Развитие критического мышления студентов является результатом взаимодействия преподавателя и студентов, и уровень его сформированности зависит, в свою очередь, от правильного выбора форм организации обучения. Следует отметить, что использование традиционной формы не развивает личность в полной мере, поскольку она не позволяет развивать качества, необходимые для работы в коллективе [3].

Практическое применение принципа гуманизации в образовательном процессе требует внедрения таких педагогических технологий, в основе которых лежал бы личностно-деятельностный подход, критическое, творческое мышление умение разрабатывать проблемы, принимать решения, сотрудничать в коллективе.

Критическое мышление формируется не только стихийно в процессе жизнедеятельности, но и особыми педагогическими средствами, путем специального обучения, выполнения упражнений, путем тренинга. В качестве наиболее эффективного способа организации обучения, выделяется процесс обучения иностранному языку. Именно в процессе обучения иностранному языку студент вовлечен в активный мыслительный процесс [3].

Обоснование целесообразности развития критического мышления студентов состоит из двух взаимосвязанных аспектов. С одной стороны, развитие критического мышления средствами иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, а с другой стороны, является важнейшим условием для совершенствования общей и профессиональной подготовки специалистов, каждый из которых творческая личность, обладающая высокой культурой критического мышления.

#### *Примечания*

1. Коржуев А.В. Как сформировать критическое мышление // Высшее образование в России. – 2000. – №5. – С. 38-43.
2. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество или, когда нравиться учиться и учить. – М.: Сентябрь, 1999. – 128 с.
3. Попков В.А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев, Е. Л. Рязанова. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 166 с.

**О.В. Шалгинбаева**

### **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ФГОС**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Сущность и осмысление духовно-нравственного воспитания дошкольников позволяет формулировать его особенности, которые заключаются в становлении у дошкольников нравственно ориентированных отношений и духовного опыта в различении добра и зла, обращение детей к духовной жизни, начиная с внутреннего самосознания и нравственного самоопределения, а также становления нравственной позиции и нравственного поведения.

Как отмечают исследователи, духовно-нравственное воспитание – понятие многогранное, имеющее в своем содержании систему ценностных ориентиров личности. Именно в дошкольном возрасте происходит активное накопление социального опыта ребенка, происходит первичная ориентация всей будущей жизни личности. Этот период является сензитивным и исключительно важным для духовно-нравственного воспитания личности ребёнка-дошкольника, что определяется повышенной эмоциональностью детей, их доверчивостью, открытостью, отзывчивостью на происходящее. В исследованиях А.С. Алексеевой, М.В. Махортовой, О.М. Потаповской отмечается, что приобщение ребенка к системе духовно-нравственных ценностей происходит в процессе освоения представлений о мире и о месте человека в нем.

Воспитание духовно-нравственной личности ребенка, содействие обретению им нравственного и духовного опыта, основанного на традициях отечественной духовной культуры является основной целью воспитания. М.Б. Зацепина выделяет задачи духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста: формирование гражданского самосознания, любви к Родине и народу; приобщение ребенка к традиционным ценностям, охрана и укрепление душевного, духовного и физического здоровья; создание одухотворенного игрового и образовательного пространства жизнедеятельности ребенка [4].

Решение более сложной задачи в дошкольных учреждениях с этнокультурным русским компонентом образования направлено на формирование уклада жизни, соответствующего духовно-нравственным традициям русского народа. Лучшие традиции народной культуры и тысячелетний опыт православной веры, которые представляют ценностный потенциал содержания педагогического образования, составляют основу отечественной педагогической культуры. Истоки нравственных чувств обращаются к впечатлениям детства: это и восход солнца, и жур-

чанье весенних ручьев, дрожание кружев с молодых листьев березы, и родные напевы. Важной педагогической задачей является воспитание чувств ребенка с первых лет жизни.

Р.С. Буре считает: «Воспитание детей без духовно-нравственной основы неполноценно, более того, оно вредно, ибо мы выпускаем из дошкольных образовательных учреждений детей, без чётких представлений о добре и зле. Вредно оно и для нас, взрослых, потому, что мы не заботимся о самом важном в развитии ребёнка – питании его души. Воспитание духовной личности возможно только совместными усилиями семьи, образовательного учреждения и государства» [1, с. 32]. Сегодня в процессе воспитания не соблюдается историческая преемственность поколений, в этом и заключается одна из проблем современного образования. Дети лишаются возможности брать пример с людей, живших в прошлом, не знают, как люди решали свои проблемы, что стало с теми, кто пошел против высших ценностей, и с теми, кто смог изменить свою жизнь, подавая нам яркий пример.

С.Я. Рубинштейн считает, что «духовность» – это состояние близости души, внутреннего мира человека» [7, с. 38]. Р.С. Буре полагает, что «нравственность» - это твердая постоянная решимость воли следовать за добрыми влечениями сердца и совести» [1, с. 17]. Исходя из этого, духовные упражнения ума, чувств и сердца ребенка являются основным средством духовно-нравственного воспитания, а основной формой – служение добру, служение людям. Но какие нравственные качества разовьются у ребенка, зависит, прежде всего, от родителей, педагогов и окружающих его взрослых, от того, как они его воспитают, какими впечатлениями обогатят.

По мнению Н.А. Веглугиной, в сфере личностного развития воспитание должно обеспечить: принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций; готовность и способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению; трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей; готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки «становиться лучше»; осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности, умение им противодействовать [2].

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве основных задач духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста отмечаются следующие: формирование начал гражданственности и патриотизма, гуманного отношения к людям и окружающей природе; формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа; понимание своих национальных особенностей; формирование чувства собственного достоинства и уважение к представителям других национальностей; формирование коллективных взаимоотношений и воспитание уважительного отношения к труду. Эти задачи могут решаться в ходе таких форм воспитательно-образовательного процесса, как организованная образовательная деятельность; педагогические проекты; мастер-классы; творческие объединения педагогов; кружковая деятельность; досуги, развлечения; экскурсии; конкурсы, выставки. Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные и интересные ему.

Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста осуществляется в дошкольных организациях с учетом национальных и региональных особенностей. Содержательные моменты, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог должен так продумать свою работу, чтобы эффективно и целесообразно показать и рассказать детям доступный им материал, особо выделив наиболее характерное для данной местности или данного края.

Семейные ценности, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте, так как духовно-нравственное воспитание и развитие личности начинается именно в семье, где взаимоотношения членов семьи проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. По мнению Л.Ф. Островской, в нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности же близких людей, какие-то конкретные факты из жизни старших членов семьи. Поэтому, работа педагогов дошкольных учреждений с родителями, направленная на достижение

высоких результатов воспитания духовной личности, должна включать в себя беседы, консультации, совместную подготовку и участие в детских праздниках и развлечениях [5].

Большая роль в духовно-нравственном воспитании личности ребёнка-дошкольника принадлежит дошкольным учреждениям и непосредственно педагогам. Вся воспитательная работа ДОО должна строиться на основе единства знаний, убеждений и действия, слова и дела. Задача духовно-нравственного воспитания – сформировать у ребёнка понимание человека, как наивысшую ценность и относиться к нему соответственно этому. Важно с первых шагов общения малыша с окружающими научить его уважать каждого человека, чтобы к людям ребёнок относился внимательно, бережно, умел считаться с их мнением.

Любовь и искреннее уважение ко всем – основа подлинного уважения к людям у малышей, и только дети, выросшие в духе такого отношения, будут уважать и своих родителей. Потекина Н. отмечает: «Чтобы воспитать в ребёнке уважительное отношение к людям, нужно соблюсти еще одно важнейшее условие: уважать ребёнка, видеть в нём личность» [6, с. 52]. Постепенно у ребёнка формируются такие понятия, как «хорошо» и «плохо». Этот синтез понятий характерен только для раннего возраста. Постепенно ребёнок приобретает опыт, и теперь уже он считает, что «хорошо» – это то, за что хвалят. Если он выполняет поручение и его за это хвалят, он думает, что поступил правильно, хорошо. И наоборот, если его ругают или наказывают, значит, он поступил плохо. Неприятные ощущения ассоциируются у ребёнка с понятием «плохо». Поэтому вместо того, чтобы навязывать ребёнку свое понимание о добре и зле, необходимо обеспечить ему приятные эмоции, когда он делает что-то правильно, и не приятные, когда плохо. Способности ребёнка будут развиваться настолько эффективно, насколько успешно родители и педагоги будут пользоваться методами похвалы и порицания. Уважение к человеку, как важное моральное качество, проявляется во взаимоотношениях людей деликатностью, тактичностью, вежливостью, доброжелательностью.

Воспитание в ребёнке уважения к людям – надёжная гарантия от высокомерия и зазнайства. Вежливость проявляется во всяком действии человека и ребёнок должен чувствовать себя как равный среди равных. Очень важным является такое моральное качество как скромность. Скромный человек всегда уважительно относится к другим людям, кем бы он ни был, каких бы успехов ни добился. Сухомлинский В.А говорил: «Хочешь узнать человека – испытай его славой, богатством и властью» [8, с. 48]. Не менее ценными моральными качествами являются честность, правдивость, искренность в основе которых, так же любовь и уважение к человеку. Воспитать прекрасные моральные качества в детях – благородная задача родителей и педагогов.

Таким образом, каждая дошкольная организация, при разработке основной общеобразовательной программы, должна включать задачи духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста и согласовывать их с родителями (законными представителями) детей, посещающих детский сад. В соответствии с целевыми ориентирами духовно-нравственная культура дошкольников складывается из способности оценивать поступки людей и следовать социальным нормам и правилам; адекватного проявления своих чувств во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, а также установки положительного отношения к миру.

**К.А. Швачко**

## **ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Творчески мыслящий человек также нуждается в *способности рисковать и не бояться ответственности* за свое решение. Это происходит потому, что часто привычные способы мышления более понятны большинству людей.

Модернизация образования поставила перед современной школой задачу – воспитание грамотного, логически мыслящего поколения.

Формирование умений учащихся решать текстовые задачи позволяет видеть на уроке всех и каждого, учитывать индивидуальные способности. Учитель, наблюдая за учащимися,

может зафиксировать быстроту выполнения задания, выявить те элементы задания, которые оказались наиболее трудными для учащихся, своевременно ответить на вопросы учеников, сразу же после выполнения задания организовать проверку результатов и обсуждение различных способов решения текстовых задач. Поэтому учителю необходимо тщательно продумывать планы уроков, определять их содержание, грамотно использовать методы и приемы формирования умений решать текстовые задачи.

Общее умение решать задачи складывается из:

- знаний о задачах, структуре задач, процессе решения и этапах решения, методах, способах и приемах решения;

- умений выполнять каждый из этапов решения любым из методов и способов решения, используя любой из приемов, помогающих решению.

Обучение общему умению решать задачи – это:

- формирование знаний о задачах, методах и способах решения, приемах, помогающих решению, о процессе решения задачи, этапах этого процесса, назначении и содержании каждого этапа;

- выработка умения расчленять задачи на составные части, использовать различные методы решения, адекватно применять приемы, помогающие понять задачу, составить план решения, выполнить его, проверить решение, умение выполнять каждый из этапов решения.

Поэтому в этом эксперименте мы предлагаем формы и приемы формирования умений учащихся решать текстовые задачи при изучении темы: «Скорость. Время. Расстояние».

На данном этапе эксперимента нами было проведено 11 занятий.

В ходе формирующего эксперимента мы выделили четыре этапа, в соответствии с этапами формирования вычислительных навыков.

I этап – подготовительный

На этом этапе формируется умение пользоваться памяткой составлять краткую запись, формировать вспомогательный вопрос к задаче, устанавливать связи между данными, выбирать способ решения;

II этап – ознакомительный.

На этом этапе учащиеся знакомятся с различными приемами работы над задачей.

III этап – синтетический.

На этом этапе дети учатся решать задачи различными способами, составлять задачи по выражению, составлять обратные задачи.

IV этап – ситуативный.

На данном этапе в зависимости от ситуации решаются задачи различными способами (фронтально или индивидуально и т. д.)

При решении задач на движение необходимо провести урок на тему: «Скорость. Единицы скорости».

Цель: Познакомить детей со скоростью равномерного движения и с решением простых задач на нахождение скорости по известным расстоянию и времени движения.

1) На доске таблица заполняется поэтапно, с обозначением величин буквами.

	Скорость	Время	Расстояние
Пасс. поезд	60 км/ч	2 ч	120 км
Товарн. поезд	40 км/ч	3 ч	120 км

- Сколько часов был в пути пассажирский поезд?

- Это – время движения поезда. Запишем название этой величины и ее значение в таблице. (В тетрадях ученики чертят таблицу)

- Сколько всего километров проехал поезд?

- Это – расстояние, пройденное поездом. Запишем в таблицу.

- Что сказано в задаче о том, какое расстояние проходил поезд в течение каждого часа?

- Что надо узнать в задаче?

- Сделаем к задаче чертеж. Как изобразить расстояние пройденное поездом?

- Как показать, что поезд проходил в каждый час одинаковое расстояние?

- Как узнать, сколько километров проходил поезд каждый час?

- Запишите формулу нахождения скорости  $V=S:t$ . Запишем :  $120:2=60$  км/ч.

- Ответьте на вопрос задачи.

- Расстояние, которое проходил пассажирский поезд в каждый час, называется скоростью его движения и обозначается так: 60 км/ч. Запишем в таблице.

- Что обозначает скорость движения поезда?

- Как узнать скорость?

2) Далее аналогично дети разбирают с учителем задачу о товарном поезде.

3) На чертеже изображен путь, пройденный объектом за 5 единиц времени и выделена его часть. Можно ли ее считать обозначением скорости предмета? Почему?

$t = 5$  .....

s



4) У детей ножницы и полоски бумаги.

Послушайте задачу: «Черепашка прошла 15 м за 3 мин. Сколько метров прошла она за каждую минуту?».

- Какую часть полоски надо отрезать, чтобы она соответствовала результату?

- Какое название можно дать этой части полоски?

5) Составим чертеж задачи: «За 12 сек спортсмен пробежал 3 м. Сколько метров он пробежал за 1 сек?» (один ученик у доски)

6) Составление задач на нахождение скорости, где данная величина находится с помощью расстояния и времени.

План на доске, который помогает правильно провести анализ задачи:

Кто действует?

Какое расстояние он прошел, проехал, проплыл?

Сколько времени потратил?

Что надо узнать?

Составьте чертеж.

Текстовые задачи – это задания творческого характера, которые предполагают вариативность решения и рассчитанные на реализацию творческих возможностей учащихся. Такие задания направлены на развитие интеллекта, психических функций, приемов и операций умственной деятельности.

#### **Примечания**

1. Белошистая А.В., Левитес В.В. Развитие логического и алгебраического мышления младших школьников. // Начальная школа +до и после -№ 9, 2006.

2. Коростелева Е. Математика и логическое мышление 2-4 классы.// Начальная школа: Газета - № 18, 2007.

**Е.А. Шенгалъс**

## **ОСОБЕННОСТИ ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МУЗЫКОЙ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ДЕТСКОГО САДА**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Многие учёные отмечали важность введения в процесс музыкального воспитания и развития детей лучших образцов классической и современной музыки. Б.Л. Яворский говорил о необходимости популяризации среди юных слушателей музыкального творчества современных композиторов, так как это творчество является результатом отражения в музыке новых течений, интонаций, образов и форм [6]. Д.Б. Кабалевский считал, что учитель музыки должен ввести учащихся в мир музыкального искусства разных жанров и направлений, в том числе и тех, которые связаны с музыкой XX века [2].

Применение новых моделей и технологий образовательного процесса, которые предполагают активизацию самостоятельных действий детей и их творческих проявлений, полноценного общения педагога и ребенка, находит отражение в новых Федеральных государственных образовательных стандартах. Педагогическая работа в детском саду должна строиться на основе принципа интеграции образовательных областей и направлений развития в соответствии с особенностями и возрастными возможностями дошкольников.



В.А. Сухомлинский, отмечая большое влияние музыки на эмоциональное состояние человека, писал: «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство...» [6, с. 87]. Музыкально искусство всегда рассматривалось, как не заменимое средство развития у детей эмоциональной отзывчивости на все доброе и прекрасное, с которыми они встречаются в жизни. Формирование основ музыкальной культуры, как части общей духовной культуры ребёнка-дошкольника – основная цель музыкальных занятий в детском саду.

В федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования отмечается, что основными задачами музыкального воспитания и развития дошкольников являются: обогащение музыкальных впечатлений детей; воспитание любви и интереса к музыке; развитие общей музыкальности; приобщение детей к разнообразным видам музыкальной деятельности; развитие творческого отношения к музыке, содействие первоначальному развитию музыкального вкуса. Это направлено на активизацию у детей самостоятельности, творчества, инициативы, стремления использовать в повседневной жизни репертуар, выученный на занятиях, а также желания играть на музыкальных инструментах, петь и танцевать. Можно отметить, что успешное решение перечисленных задач зависит как от содержания музыкального воспитания, так и используемого репертуара, методов и приемов обучения, форм организации музыкальной деятельности. Н.Н. Виноградова указывает на то, что в дошкольном детстве важно заложить основы музыкальной культуры, сформировать эталоны красоты, ведь от этого зависит последующее музыкальное и общее развитие человека. «Чем раньше ребенок получает возможность накапливать опыт восприятия музыки, тем богаче его словарь, тем успешнее достигается его развитие» [3, с. 37].

Эмоциональный отклик на музыку, переживание ее содержания являются важным моментом при восприятии музыки, поэтому необходимо, чтобы музыка воспринималась через все виды музыкально-творческой деятельности детей, и перекликалась с произведениями других видов искусства. Выбранное для детей музыкальное произведение, должно иметь художественную значимость, воспитательную направленность, соответствовать возрасту, быть педагогически целесообразным и востребованным в жизни современного ребенка. Музыка композиторов XX века – это золотой фонд советской музыки, а композиторы и их музыкальные произведения должны очаровывать и делать добрее детские души.

Одним из главных и ведущих для детей видов музыкальной деятельности является слушание музыки, в ходе которого дошкольники приобретают самый большой опыт и объем музыкальных впечатлений; учатся слушать и слышать музыку, переживать и анализировать ее; у них развивается универсальная музыкальная способность – музыкальное восприятие-мышление, необходимая для любого вида музыкальной деятельности. Как отмечает Е.В. Назайкинский: «Ребенок-дошкольник приобщается к искусству исходя из своих личных особенностей, своих чувств, своего творчества, эмоционального контакта с произведением искусства. Познание мира через художественный музыкальный образ обогащает личность ребенка, способствует всестороннему развитию и формированию его мировоззрения. Поэтому каждое музыкально-художественное впечатление, каждый музыкально-художественный образ должны помимо своего эстетического назначения служить делу ознакомления ребенка с явлениями окружающей его жизни. Ребенок, усваивая способы музыкально-художественной деятельности, всесторонне обогащает свою личность» [5, с. 7].

В современном обществе музыкальное воспитание рассматривается как составная часть нравственного воспитания, итогом которого является формирование общей культуры личности, а также общего развития подрастающего поколения. В.А. Сухомлинский писал: «Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания» [6, с. 12].

В дошкольном возрасте закладываются основные способности ребенка, начинают проявляться его скрытые таланты, идет активное развитие личности. Именно в этом возрасте ребёнок-дошкольник наиболее восприимчив к информации и способен реализовать себя практически в любой сфере. По мнению А.В. Запорожца, музыка открывает для ребенка дорогу в творчество, оказывает влияние не только на развитие непосредственно музыкальных способностей детей, но и способствует социализации ребенка, подготавливает его к «миру взрослых», а также формирует его духовную культуру [2]. Именно в детском саду, в семье, приобретая на занятиях определенные знания о музыке, умения и навыки, дети приобщаются к музыкальному искусству.

ву. Желательно, чтобы в процессе музыкального воспитания получение этих знаний, умений и навыков не являлось самоцелью, а способствовало формированию предпочтений, интересов, потребностей, вкусов детей, элементов музыкально-эстетического сознания. Только развивая эмоции, интересы, вкусы ребенка, можно приобщить его к музыкальной культуре, развить музыкальный и поэтический слух, способность воспринимать красоту природы, произведений музыкального и изобразительного искусства, активизировать воображение.

Известный музыкант-психолог Е.В. Назайкинский писал, что существует два термина восприятия - восприятие музыки и музыкальное восприятие, в зависимости от того, состоялось ли оно. Музыкальное восприятие – это состоявшееся восприятие - прочувствованное и осмысленное, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [5, с. 28].

Восприятие музыки детьми раннего возраста, отличается произвольным характером, эмоциональностью. Только постепенно, с приобретением некоторого музыкального опыта, по мере владения речью, ребенок может воспринимать музыку более осмысленно, соотносить музыкальные звуки с жизненными явлениями, определять характер произведения. У детей старшего дошкольного возраста восприятие музыки рождает более разнообразные впечатления, в связи с обогащением их жизненного опыта, опыта слушания музыки.

При слушании музыки роль эмоционального компонента особенно велика, ведь в восприятии произведений искусства участвуют как эмоции, так и мышление. Человек, обладающий развитым восприятием, постигает смысл музыкального произведения даже при одном прослушивании. При повторных же прослушиваниях музыкальный образ углубляется, произведение открывается новыми гранями. В детстве, чтобы восприятие произведения стало более осмысленным, прочувствованным, и когда опыт восприятия музыки еще мал, как правило, требуется несколько прослушиваний. Поэтому, необходимо тренировать и развивать музыкальное восприятие дошкольников.

Именно в детстве ребенок привыкает к языку интонаций народной классической и современной музыки, получает разнообразные музыкальные впечатления, накапливает опыт восприятия музыки разных эпох. Как отмечают исследователи, дети раннего возраста с удовольствием слушают старинную музыку А. Вивальди, В.А. Моцарта, И.С. Баха, Ф. Шуберта. На ритмичную музыку они реагируют произвольными движениями. На протяжении всего дошкольного детства формируются начала музыкального вкуса и музыкальной культуры в целом, круг знакомых интонаций расширяется, закрепляется, выявляются предпочтения.

По мнению Е.В. Назайкинского, восприятие музыки осуществляется не только через слушание, но и через музыкальное исполнительство – пение, музыкально-ритмические движения, игру на музыкальных инструментах. Все виды музыкальной деятельности взаимодействуют между собой. Музыкальное восприятие ребенка, если оно основано только на слушании музыкальных произведений, не будет развиваться и совершенствоваться в полной мере. Поэтому очень важно использовать все виды музыкального исполнительства для развития музыкального восприятия. Музыкальное исполнительство осуществляется в пении, музыкально ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах. Для того, чтобы детское исполнительство и творчество могли проявляться успешно, ребенку нужно накопить музыкальные впечатления. Если дети научатся различать смену характера музыки, соотносить музыкальные образы с жизненными явлениями, хорошо ориентироваться в средствах музыкальной выразительности, то они смогут использовать опыт восприятия музыки при исполнении музыкальных произведений и в творческих импровизациях. Без развитого восприятия исполнительская деятельность детей будет подражательной и не выполнит своей развивающей функции [5].

Чтобы полюбить музыку, ребенок должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к ее интонациям, сопереживать настроения, подобно процессу овладения речью, для которой необходима речевая среда. И какую звуковую информацию он впитает в себя в раннем детстве, та и будет основным опорным поэтическим и музыкальным языком в его будущем сознательном речевом и музыкальном интонировании.

Таким образом, можно отметить, что только развивая эмоции, интересы, вкусы ребенка, можно приобщить его к музыкальной культуре, заложить ее основы. Музыка оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие ребёнка: формируется его эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, воспитывается чуткость к красоте в искусстве и жизни. Дошкольный

возраст, очень важен для дальнейшего овладения музыкальной культурой. Если в процессе музыкальной деятельности будет сформировано музыкально-эстетическое сознание, это не пройдет бесследно для последующего развития человека, его общего духовного становления.

#### *Примечания*

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Асафьев Б.В. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 376 с.
2. Будницкая Е.А. Психолого-педагогические основы музыкального развития дошкольников в контексте ФГОС». – М., 2015.
3. Виноградова Н. Н. Цикл статей о музыкальном воспитании дошкольников. – М., 2000.
4. Дубогрызова Г.Н. Использование современных технологий в музыкальном воспитании дошкольников // Дошкольное и начальное образование: технологии преемственности и стратегии развития. Материалы III Международной заочной научно-практической конференции. - Армавир, 2017.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия – М.: Музыка, 1972.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1982.
7. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка, т.1. М., 1972.

***М.М. Шкода***

### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*МБОУООШИ № 1 «КАЗАЧЬЯ»  
г. Армавир*

С введением о ФГОС НОО и ФГОС ДО актуальным становится обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования.

Дошкольное образование является первым уровнем непрерывного образования человека. Уровень подготовки к обучению выступает как самостоятельный законченный блок, обеспечивает преемственность в развитии и образовании дошкольного и начального обучения. Подготовка к обучению включает довольно разнообразное содержание, целью которого является развитие ребенка.

В связи с этим образование детей старшего дошкольного возраста должно строиться в соответствии с общей идеологией модернизации общего образования России.

Успехи в школьном обучении математике во многом зависят от качества знаний и умений, сформированных в дошкольные годы, от уровня развития познавательных интересов и познавательной активности детей.

На современном этапе детский сад и начальная школа остро нуждаются в квалифицированных педагогах, способных на деле осуществить преемственность между важнейшими ступенями образования – дошкольным и начальным школьным.

Обучение в начальной школе носит развивающий характер, основанный на детской активности, решении проблемных ситуаций, усвоении обобщенных способов действий, поэтому стоила очевидной необходимость направить по тому же руслу воспитательный и образовательный процесс в ДОО.

Преемственность в математической подготовке дошкольников и младших школьников рассматривается как двусторонний процесс, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется самооценность дошкольного детства и формируются фундаментальные личностные качества ребенка, которые служат основой успешности школьного обучения математике.

К современным требованиям математической подготовки детей можно отнести следующие:

- обеспечение системности в процессе формирования математических знаний у дошкольников;
- повышение качества усвоения математических представлений и понятий детьми (осознанность, прочность, умение их использовать при решении практических задач);
- формирование не только математических представлений, но и базовых математических понятий;

- ориентация на развитие умственных способностей ребенка (формирование умений воспринимать, запоминать, рассуждать, анализировать, абстрагировать, схематизировать, обобщать, делать выводы, умозаключения и т. п.);

В то же время школа, как преемник дошкольной ступени образования, не строит свою работу с нуля, а опирается на достижения ребенка - дошкольника и организует свою педагогическую практику, развивая накопленный им потенциал, что позволяет реализовать непрерывность в математическом развитии детей.

Мы полагаем, что преемственность дошкольного и начального математического образования может рассматриваться как педагогический процесс обеспечения закономерной связи между этапами развития ребенка и организационно-педагогическими условиями его математического развития и саморазвития на этапе перехода из ДОО в школу [2].

Для изучения состояния работы по реализации преемственности в математическом развитии детей между ДОО и школой, мы решили провести анкетирование педагогов данных образовательных учреждений.

Основной целью анкетирования явилось изучение понимания проблем преемственности педагогами ДОО и школы.

Объектом исследования выступила общая осведомленность педагогов ДОО и школы о проблемах реализации преемственности в математическом развитии дошкольников и младших школьников.

Анкетирование и последующая беседа по вопросам преемственности с 10 педагогами ДОО и 10 учителями начальной школы включала в себя 7 вопросов:

1. Считаете ли Вы необходимой работу с детским садом (школой)?
2. Принимаете ли вы участие в совместных мероприятиях?
3. Какие формы сотрудничества с детским садом (школой) Вы считаете важными в дальнейшей работе?
4. Ознакомлены ли вы с разделом программы ДОО (начальной школы) по математике?
5. Знакомы ли вы с методической литературой, изучающей вопросы преемственности?
6. Знаете ли вы как организовать совместную работу с детским садом (школой)?
7. Используете ли вы в своей работе аспекты, направленные на реализацию преемственности в математическом развитии, как в школе, так и в детском саду?

Таким образом, анализируя данные анкет можно сделать вывод о том, что необходимость преемственности как в математическом развитии, так и в целом осознается педагогами и ДОО и школы.

Анкетирование показало, что больше половины респондентов (7 человек):

- понимают значимость преемственности дошкольного и начального школьного образования;
- осознают значимость данного вида деятельности, но не до конца понимают её сущность;
- имеют определенное количество знаний об этом процессе, но они не могут позволить им определить приоритетные подходы к её реализации;
- испытывают трудности в состоянии определить круг обязанностей участников этого процесса, но не могут выделить эффективные формы, необходимые для успешной реализации преемственности на этом рубеже.

Готовность к осуществлению преемственности образования в дошкольной организации и начальной школе отражает общую направленность личности педагогов на основе их внутренней позиции по данной проблеме и предполагает:

1. Увеличение количество внутренних и совместных мероприятий, направленных на реализацию преемственности в математической подготовке дошкольников и младших школьников.
2. Оказание педагогам методической помощи посредством совместных семинаров-практикумов.
3. Усилением контактов между ДОО и начальной школой путём проведения совместных мероприятий по обмену опытом.

Для создания системы непрерывного образования необходимо не только состыковать содержание программ ДОО и школ, но и разработать единые психологические, дидактические и методологические принципы обучения, развития и воспитания детей.

Обеспечение непрерывного математического образования старших дошкольников и младших школьников предусматривает разнообразные формы взаимодействия педагогов в условиях реализации преемственности дошкольного и начального математического школьного образования.

#### *Примечания*

1. Должикова Р.А., Г.М. Федосимов, Н.Н. Кулинич, Ищенко И.П. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. М.: Школьная Пресса, 2015. – 126 с.

2. Родионова О.Н., Спицына Е.В. Обучение математике детей 6 - 10 лет в условиях дошкольного и начального образования // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики : коллективная монография. Уфа, 2017. С. 124-136.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2974>.

4. ФГОС дошкольного образования – Российское образование. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html).

**А.А. Шкутко**

### **ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ РОДНОГО КРАЯ**

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
г. Армавир*

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. В 90-е гг. прошлого столетия в России произошли как важные, позитивные перемены, так и негативные, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали негативное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношения людей к обществу, государству, закону и труду, на отношения человека к человеку.

В 2018 г. в послании Президента России Федеральному Собранию Российской Федерации было подчеркнуто, что духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории.

Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений.

В настоящее время происходит утрата многих нравственных ценностей, в том числе определяющих и этническое своеобразие народа. Исследователи (И.Н. Андреева, А.О. Бороноев, Т.В. Кружилина, П.И. Смирнов и др.) связывают это с тем, что в течение нескольких десятилетий были нарушены многие звенья непрерывной цепи передачи традиций из поколения в поколение. Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный региональный фактор, а с другой – создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми.

В связи со сказанным в последние годы возникает социальная потребность более глубокого изучения культурного наследия каждого народа, возрастает интерес к общечеловеческим и национальным ценностям, обеспечивающим позитивную социализацию детей.

Образовательный стандарт (ФГОС ДО) ставит перед педагогами новую цель – создание условий для всемерной поддержки самораскрытия детей, их позитивной социализации. Позитивная социализация – это умение ребенка взаимодействовать с окружающими людьми, выстраивать свое поведение и деятельность, учитывая потребности и интересы других.

Цель позитивной социализации – освоение дошкольниками первоначальных представлений социального характера и включение их в систему социальных отношений общества.

Задача реализации региональной направленности социализации приобретает актуальность в условиях социализации личности в условиях поликультурной среды. Каждый регион РФ является уникальным, имеющим свою неповторимую этнокультурную специфику.

Именно такой средой можно назвать Краснодарский край. Идея регионального подхода к социализации детей провозглашается в законе Краснодарского края от 16 июля 2013 года № 2770-КЗ «Об образовании в Краснодарском крае», в котором одним из принципов развития системы образования в Краснодарском крае является защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов, проживающих на территории Краснодарского края (глава 2 статья 5).

• В соответствии с требованиями ФГОС ДО [2] социально-коммуникативное развитие дошкольников предусматривает в том числе, и формирование у дошкольников представлений о малой родине и Отечестве.

Проведенный нами анализ показал, что эффективность формирования представлений о малой родине и Отечестве у старших дошкольников в определенной мере соответствует современным тенденциям демократизации, диверсификации и гуманизации российской системы образования.

В настоящее время в педагогической науке накоплен комплекс знаний для осуществления педагогической работы, направленной на формирование представлений о малой родине и Отечестве у старших дошкольников. Сформулированы и обоснованы основополагающие принципы и положения теории гуманистической педагогики (Н.А. Бердяев, В.О. Ключевский, А. Маслоу, К. Роджерс, и др.), изучены и обобщены закономерности развития и саморазвития личности в системе образования (В.И. Андреев, Л.А. Волович, В.И. Загвязинский и др.).

Вместе с тем немного педагогических работ, в которых все эти знания применяются для анализа педагогической деятельности воспитателей дошкольной образовательной организации, направленной на формирование представлений о малой родине и Отечестве у старших дошкольников с учетом регионального компонента.

Таким образом, проведенный нами анализ выявил наличие следующего противоречия: между достаточной степенью теоретической разработанности этого вопроса в создании эффективного организационно-методического обеспечения деятельности воспитателей дошкольной образовательной организации, направленной на формирование представлений о малой родине и Отечестве у старших дошкольников и требованиями педагогической практики с учетом регионального компонента.

Методологические основы нашего исследования:

- системный подход к анализу явлений социализации детей, позволяющий разработать систему формирования представлений о малой родине и Отечестве у старших дошкольников с учетом региональной специфики, обеспечивающую положительную динамику данного процесса и включающую в себя социально-развивающее содержание, совокупность адекватных методов и форм организации работы с детьми, выявления эффективности социализации детей.

- культурологический подход, направленный на решение задач социализации детей и формирования фундамента для их включения в образовательный процесс на основе использования потенциала культуры для развития их культурных потребностей и способности к творческому участию в практиках культуры.

- региональный подход к изучаемой проблеме позволяет учитывать уникальные особенности Краснодарского края: большинство параметров межрегиональной контрастности - природных, этнических, конфессиональных, социально-экономических. Все перечисленные факторы создают благоприятное поле для региональных исследований вообще и в частности к изучаемой проблеме. Краснодарский край является полиэтничным и поликонфессиональным регионом России, на территории которого проживают люди различных национальностей, малых народов и этнических групп, имеющих свои традиции, социальный опыт.

- деятельностный подход связан с развитием субъектности ребенка, что позволит ему в будущем стать стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их. Данная задача решается через процесс накопления средств и способов взаимодействия с миром, этнокультурной действительностью, региональными традициями, благодаря чему расширяются возможности ребенка активно и творчески участвовать в этом взаимодействии.

Процесс приобщения детей дошкольного возраста к культурно-историческим ценностям родного края предполагает:

- взвешенный подход к конструированию содержания дошкольного образования (разработка и включение парциальных программ по приобщению детей к ценностям родного края в реализацию базовой комплексной программы);

- совместную деятельность родителей и педагогов, реализующая требования целостного педагогического процесса, где затрагиваются стороны развития ребенка, способствующие гармонизации его личности;

- использование разнообразных технологий организации деятельности детей на занятиях, в игре, свободной деятельности с помощью разнообразных средств.

Приобщение детей дошкольного возраста к ценностям родного края предполагает:

- ознакомление с материальной культурой народов Северного Кавказа (основной тип поселений, жилища, основные предметы быта; национальный костюм), украшения; национальные кушанья; транспортные средства; орудия труда; труд с учетом его специфики),

- приобщение к духовной культуре (народные обычаи, обряды, праздники); язык, народное творчество (сказки, пословицы и поговорки, детские игры, музыка); искусство (песни, танцы, произведения художественного и декоративно-прикладного творчества, литература).

В «социальном портрете» дошкольников, воспитывающихся в условиях этнопедагогизации образовательного процесса представлены интегративные качества, содержащие опыт приобщения к ценностям родного края, воспитания детей уважительного отношения к жителям Краснодарского края:

Дифференциация уровня развития социальной компетентности детей дошкольного возраста в процессе приобщения к ценностям родного края определяется следующими уровнями: высокий, средний, низкий.

В содержательном отношении уровни развития социальной компетентности детей дошкольного возраста в процессе приобщения к ценностям родного края можно интерпретировать следующим образом:

- высокий уровень развития социальной компетентности детей дошкольного возраста в процессе приобщения к ценностям родного края характеризуется использованием эмоционально-эстетической оценки продуктов материальной культуры; знанием и соблюдением традиции своей семьи; прочными представлениями о культуре народов Северного Кавказа;

- средний уровень развития социальной компетентности детей дошкольного возраста в приобщения к ценностям родного края характеризуется эмоциональной реакцией на содержание произведений; наличием чётких, но недостаточно обобщённых представлений о себе, семье, обществе, государстве и мире, о приёмах поддержания родственных связей, традициях в семье;

- низкий уровень развития социальной компетентности детей дошкольного возраста в процессе приобщения к ценностям родного края характеризуется отсутствием эмоциональной реакции на произведения кубанских авторов; затруднением в аргументации своего мнения об индивидуальных предпочтениях, любимых занятиях членов семьи.

В экспериментальной работе будет определен и экспериментально проверен комплекс организационно-педагогических условий приобщения детей к ценностям родного края, разработана и внедрена модель педагогической технологии данного процесса. Это требует обобщения и систематизации культурно-исторического опыта.

Объективные результаты опытной работы будут содержать решение проблемы использования в практике дошкольного учреждения опыта воспитания детей уважительного отношения к ценностям родного края, возрождения национальной культуры и национального самосознания, воспитания детей в духе высокой нравственности и патриотизма.

### ***Примечания***

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2974>

2. ФГОС дошкольного образования – Российское образование. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абрамова Наталья Вадимовна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко).

**Алиева Хадиджат Абдуллаевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова).

**Андрейчева Александра Дмитриевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко).

**Аракелян Гоар Васильевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова).

**Баженова Галина Васильевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).

**Бессонова Елена Михайловна** – воспитатель МКДОУ д/с № 15 х. Красный Муниципального образования Усть-Лабинский район Краснодарского края.

**Богдан Ирина Александровна** – воспитатель МБДОУ № 85 «Березка», г. Новороссийск.

**Богданова Валентина Юрьевна** – преподаватель ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Бойко Екатерина Николаевна** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина).

**Бойко Людмила Константиновна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко).

**Бойко Софья Андреевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук.: канд. пед. наук, доц. О.В. Катуржевская; канд. филол. наук, доц. И.В. Павленко).

**Бойко Татьяна Александровна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова).

**Боровкова Анастасия Сергеевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).

**Бородаенко Олеся Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина).

**Бутова Дарья Игоревна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).

**Васильева Людмила Васильевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова).

**Вебер Людмила Романовна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).

**Ведренцева Татьяна Юрьевна** – старший воспитатель МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской Муниципального образования Мостовский район Краснодарского края.

**Вихренко Екатерина Сергеевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, учитель начальных классов АНОО гимназии «Лидер», г. Краснодар. (Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова).

**Владимирова Эвелина Георгиевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» г. Армавир. (Науч. рук. – преподаватель кафедры ПиТДиНО В.Ю. Богданова).

**Волбуева Нина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПиТДиНО ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Воронцова Елена Юрьевна** – инструктор по труду ГКУ СО КК «Армавирский СРЦН», г. Армавир.

**Гальцева Александра Олеговна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» г. Армавир. (Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. И.В. Павленко).



**Гальченко Светлана Михайловна** – воспитатель ГКУ СО КК «Армавирский реабилитационный центр».

**Гарбузова Виалетта Сергеевна** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова).*

**Горбачева Инесса Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – д-р филол. наук, проф. Л.Г. Лисицкая).*

**Гузенко Ирина Васильевна** – учитель начальных классов МБОУ-СОШ № 3, г. Армавир.

**Гюлбекян Аракси Ильинична** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Н.В. Фоменко).*

**Деньгин Игорь Валерьевич** – преподаватель ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Дзюба Ирина Викторовна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова).*

**Дубогрызова Галина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПИТДиНО ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Дроговцова Наталья Олеговна** – преподаватель ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Евдокимова Елена Валерьевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Ерышова Светлана Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

**Жуйкова Светлана Ивановна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – препод. кафедры ПИТДиНО А.М. Белякова).*

**Забавина Лилия Васильевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук.: канд. пед. наук, доц. О.В. Катуржевская; канд. филол. наук, доц. И.В. Павленко).*

**Збраилова Анастасия Михайловна** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова).*

**Зима Камила Александровна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

**Иванченко Татьяна Ивановна** – учитель начальных классов МБОУ-СОШ № 17, г. Армавир.

**Ивахно Анастасия Алексеевна** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова).*

**Калаушина Кристина Вячеславовна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова).*

**Кальницкая Диана Васильевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Н.В. Фоменко).*

**Каплянян Инна Валерьевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко).*

**Карнаухова Кристина Артуровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – д-р пед. наук, проф. Е.А. Тупичкина).*

**Кашаева Виктория Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. *(Науч. рук. – д-р филол. наук, проф. Л.Г. Лисицкая).*

**Каюкова Ольга Яковлевна** – педагог дополнительного образования МБУ ДО «Дом детского творчества», пос. Мостовской Муниципального образования Мостовский район Краснодарского края.

**Квашнина Татьяна Владимировна** – учитель начальных классов ГБОУСОШ № 145, г. Санкт-Петербург.

**Ключникова Наталья Витальевна** – воспитатель ГКУ СО КК «Армавирский реабилитационный центр».

- Ковалева Анастасия Алексеевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко*).
- Коваленко Светлана Михайловна** – воспитатель МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской Муниципального образования Мостовский район Краснодарского края.
- Коленкова Нина Васильевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).
- Конорезова Анастасия Викторовна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).
- Короткова Анжела Николаевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *д-р филол. наук, проф. Л.Г. Лисицкая*).
- Косенко Анастасия Геннадиевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *д-р филол. наук, проф. Л.Г. Лисицкая*).
- Кострова Екатерина Владимировна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Т.И. Жилина*).
- Котлова Виктория Владимировна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Н.В. Фоменко*).
- Кочерова Лариса Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова*).
- Кувалдина Яна Васильевна** – методист МКУ «Методический кабинет муниципального образования Щербиновский район», Краснодарский край; магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака*).
- Кузнецова Карина Сергеевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. филол. наук, доц. И.В. Павленко*).
- Куколева Татьяна Сергеевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).
- Лавлинская Екатерина Юрьевна** – воспитатель МБДОУ детский сад комбинированного вида № 3 «Колокольчик», Мостовский район Краснодарского края; магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака*).
- Лапина Жанна Владимировна** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова*).
- Лисицкая Лариса Григорьевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.
- Малова Марина Валерьевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. филол. наук, доц. Т.В. Деньгина*).
- Малозёмова Ольга Александровна** – воспитатель МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской Муниципального образования Мостовский район Краснодарского края.
- Маньшин Алексей Андреевич** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова*).
- Марущенко Елена Сергеевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).
- Минчукова Елена Михайловна** – магистр пед. наук, ст. преп. кафедры мировой литературы и иностранного языка УО «Полоцкий государственный университет»; соискатель УО «Белорусский национальный технический университет» кафедра педагогики, г. Минск. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. А.В. Коньшева*).
- Мыкотцева Олеся Юрьевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко*).
- Овсянникова Елена Николаевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (Науч. рук. – *канд. пед. наук, доц. Е.В. Демко*).

**Орлова Виктория Вячеславовна** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова*).

**Островеерхова Юлия Васильевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.В. Демко*)

**Пенькова Мария Викторовна** – учитель начальных классов Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 3, г. Армавир.

**Подставкина Наталья Вячеславовна** – воспитатель-психолог МБОУ МО Детский сад № 58 «Котенок» г. Краснодар.

**Полякова Инна Викторовна** – музыкальный руководитель ГКУ СО КК «Армавирский СРЦН» г. Армавир.

**Потаман Ольга Анатольевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).

**Путилова Ирина Игоревна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).

**Редкозубова Дарья Валерьевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.В. Деньгина*).

**Родионова Оксана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПиТДиНО ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Сагоян Лусине Арамовна** – учитель начальных классов МБОУ-СОШ № 17 г. Армавир.

**Самарская Виктория Николаевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.В. Катуржевская*).

**Самитова Наталья Сергеевна** – воспитатель муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 2 «Кубаночка», ст. Брюховецкая.

**Сасина Нина Валерьевна** – магистр пед. наук, преподаватель кафедры мировой литературы и иностранных языков учреждения образования «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. А.В. Коньшева*).

**Сахарова Ирина Ивановна** – воспитатель МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской Муниципального образования Мостовский район Краснодарского края.

**Свистельникова Дарья Александровна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. И.В. Павленко*).

**Синявин Данил Сергеевич** – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко*).

**Стаценко Елена Владимировна** – старший воспитатель МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской Муниципального образования Мостовский район Краснодарского края.

**Степанян Виолетта Мираславовна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Н.В. Фоменко*).

**Стоеросова Ольга Владимировна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Н.А. Волобуева*).

**Спицына Елена Владимировна** – воспитатель МБДОУ детский сад № 12 пгт. Псебай, Мостовский район.

**Стадник Татьяна Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р психол. наук, проф. И.В. Ткаченко*).

**Стукань Дарья Алексеевна** – ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. психол. наук, ст. препод. Е.В. Евдокимова*).

**Темченко Инна Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко*).

**Торосян Астхик Норайровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. филол. наук, доц. Т.В. Деньгина*).

**Тулина Анастасия Владиленовна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – д-р филол. наук, проф. Л.Г. Лисицкая*).

**Тупичкина Елена Александровна** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

**Турлянская Елена Михайловна** – учитель математики МБОУ СОШ № 2 станицы Новопокровской Краснодарского края, магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» г. Армавир (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. С.И. Семенака*).

**Турышева Ольга Юрьевна** – воспитатель МБДОУ д/с № 7 пос. Мостовской Муниципального образования Мостовский район Краснодарского края.

**Ульянова Елизавета Сергеевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).

**Федорова Инна Михайловна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко*).

**Федюк Ангелина Евгеньевна** – студент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук.: канд. пед. наук, доц. О.В. Катуржевская; канд. филол. наук, доц. Т.В. Деньгина*).

**Филева Снежана Владимировна** – учитель начальных классов МБОУ-СОШ № 3, г. Армавир.

**Чернышева Олеся Владимировна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко*).

**Шалак Ольга Михайловна** – старший преподаватель кафедры мировой литературы и иностранного языка Полоцкого гос. университета, аспирант Белорусского гос. педагогического университета им. М. Танка. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. А.В. Коньшева*).

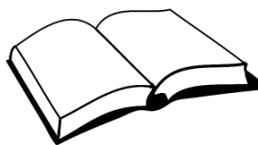
**Шалгинбаева Ольга Валерьевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).

**Швачко Кристина Андреевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Е.И. Фоменко*).

**Шенгальс Елена Александровна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. Г.Н. Дубогрызова*).

**Шкода Марина Митрофановна** – учитель математики и информатики МБОУООШИ № 1 «КАЗАЧЬЯ» г. Армавир, Краснодарский край.

**Шкутко Анна Алексеевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир. (*Науч. рук. – канд. пед. наук, доц. О.Н. Родионова*).





*Для заметок*



*Для заметок*



*Для заметок*

*Научное издание*

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

*МАТЕРИАЛЫ VII ВСЕРОССИЙСКОЙ  
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ  
И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ*

*г. Армавир, 10 апреля 2019 года*

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А.И. Грибкова

Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева

Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 11.07.2019. Формат 60х84/8

Усл. печ. л. 33,48. Уч.-изд. л. 26,89. Тираж 550 экз.

Заказ № 54/19.

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