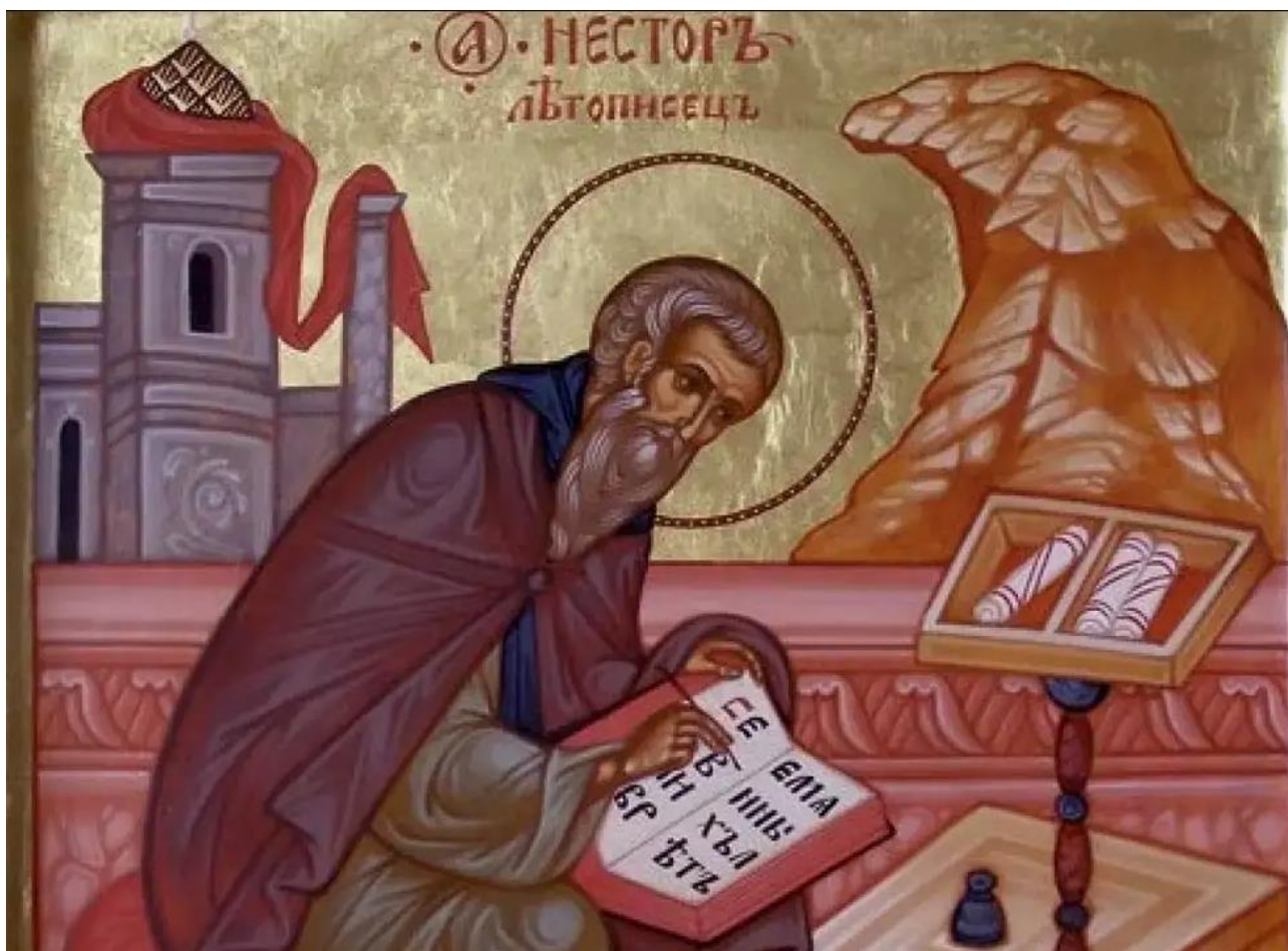


**«ЦЕНТР СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И  
ОБУЧЕНИЯ имени ПРЕПОДОБНОГО НЕСТОРА ЛЕТОПИСЦА»**

**«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ,  
ПСИХОЛОГИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ»**

Сборник статей по материалам

II Международной научно-практической конференции



ЯЛТА – 2023

Современные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования

**«ЦЕНТР СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И  
ОБУЧЕНИЯ имени ПРЕПОДОБНОГО НЕСТОРА ЛЕТОПИСЦА»**



**«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ,  
ПСИХОЛОГИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ»**

**Сборник статей по материалам**

**II Международной научно-практической конференции**

**22 декабря 2023 г.**

Электронное издание

**ЯЛТА – 2023**

**ББК 74.0**

**УДК 37.0**

**А 43**

**Современные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования.** Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, 22 декабря 2023 года. / Под редакцией директора «Центра социально-педагогической поддержки и обучения имени преподобного Нестора Летописца» А.Ю. Гришко [Электронное издание]. - Ялта. 2023. – с. 521.

**ISBN 978-5-906461-60-5**

Сборник включает материалы II Международной научно-практической конференции «Современные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования», проведенной 22 декабря 2023 года в г. Ялта.

Статьи раскрывают актуальные проблемы воспитания и обучения детей в современном мире. Содержание статей отражает закономерности развития российской и зарубежной педагогической действительности, в частности, Республики Крым, г. Севастополя, г. Самары, г. Калининграда, Астраханской области, Республики Калмыкия г. Лагань, The center of Saint-Jean de Dieu, Paris – France.

Все материалы, представленные в сборнике, печатаются в авторской редакции.

Материалы сборника могут быть полезны для специалистов системы дошкольного, начального, специального и профессионального образования, аспирантам, магистрантам и студентам педагогических специальностей.

Статус опубликованных статей: международный уровень.

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

В представляемый вниманию читателей сборник статей «Современные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования» вошли материалы II Международной научно-практической конференции, состоявшейся 22 декабря 2023 года в Республике Крым городе Ялта.

Потребность в проведении конференции была продиктована необходимостью обобщения опыта повсеместного внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), а так же обмена накопленным опытом.

Материал сборника ответит на многие вопросы практиков, будет полезен не только педагогам, обучающим детей с ограниченными возможностями здоровья, но и руководителям как специальных, так и массовых образовательных организаций. Более того, изучение и внедрение представленного в сборнике опыта окажет положительное влияние на продвижение идей индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся с учетом образовательных потребностей каждого из них.

Вместе с тем необходимо отметить неравнозначность статей. Часть из них представляет личный и весьма интересный опыт педагогов; часть статей написана без отражения личного опыта на основе использования известных литературных источников, что свидетельствует только об изучении педагогами специальной литературы.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга читателей - специалистов системы массового и специального образования, аспирантов, магистров и студентов психолого-педагогического профиля.

**Гришко А.Ю.**  
**директор «Центр социально-педагогической поддержки  
и обучения имени преподобного Нестора Летописца»**

**СЕКЦИЯ 1.**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**АВДЕЕВА А.Н.**

учитель-логопед ГБОУ Астраханской области «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

**АБДРАХМАНОВА Р. Р.**

учитель-логопед ГБОУ Астраханской области «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

**ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ  
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Теоретический анализ различных литературных источников по изучению коммуникативно-речевой сферы детей с РАС позволил предположить, что: дети с РАС имеют потенциальные возможности для развития коммуникативно-речевой сферы и при правильно организованном педагогическом процессе с учетом психофизических, речевых особенностей детей возможно более успешное овладение навыками коммуникации.

Коррекция процесса развития речи у детей школьного возраста с расстройством аутистического спектра – одно из необходимых условий в психолого-педагогическом процессе воспитания и обучения детей школьного возраста при расстройстве аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра (РАС) проявляется в детском возрасте и характеризуются глубокими нарушениями в развитии в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности прокомментировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей, которыми являются одним из недостатков коммуникативных навыков.

РАС является нарушением развития, приковывающее к себе внимание, он является нарушением, из-за которого меняется полностью образ жизни человека.

Характеристику аутизма можно уложить в триаду признаков: в первую очередь нарушается социальное взаимодействие, коммуникация и способность к воображению, имеет свое место быть и крайнее ограничение спектра деятельности и интересов.

При нарушении социального взаимодействия (не носящего глобального характера): ребенок недостаточно осознает, что существуют другие люди и их чувства (для него человек воспринимается как предмет или инструмент); отсутствует или искажается поиск утешений у человека в момент того. Когда ему плохо; отсутствует или нарушается способность к подражанию; отсутствует или нарушается необходимость в игре с партнером; выражено нарушение установление дружеских связей. [2, с. 67]

У детей раннего возраста отмечаются следующие признаки нарушений социального взаимодействия:

1. Дети с аутизмом не регулируют внимание человека и не могут отследить на что направлено его внимание. У них отсутствует способность показывать вещи, которые им нравятся, чтобы другой человек тоже заинтересовался ими, иначе говоря, нет указательного жеста.

2. Дети с аутизмом имеют трудности в подражании;

3. Не имеют способность распознать эмоциональные состояния окружающих людей. Если в норме дети начинают различать эмоции около двух-четырёх месяцев, а к году уже полностью ориентируются в этом, то у ребенка с аутизмом отсутствует такая способность. Их неспособность к опознанию эмоций можно отметить даже у детей пятилетнего возраста и старше.

Так как у таких детей имеется особенность в аффективном и эмоциональном развитии, они начинают общаться с окружающим миром своеобразными стереотипами. Эти стереотипы общения помогают разделить аутичных детей на четыре основные по

классификации О.С. Никольской и соавторов. Представим в таблице клинко-психологические особенности 4-х групп детей, а также возможный прогноз их обучения. [1, с. 88]

Отечественными учеными в области дефектологии (А.В. Аршатский, О.С. Аршатская, Е.Р. Баенская, В.М. Башина, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, Л.М. Шипицина и др.) отмечено, что нарушение коммуникативной функции речи у детей с РАС проявляется в низкой способности полноценно воспринимать информацию (это слабое и полное отсутствие реакции на речь взрослого одновременно с повышенной чувствительностью к неречевым звукам и непонимание обращенной речи) и в невозможности адекватно формировать речевое высказывание [4, с. 22].

С.С. Морозова в трактовке коммуникативного развития детей с РАС придерживается бихевиоральной концепции Б.Ф. Скинера, описывая поведенческую терапию прикладного анализа в своих работах. В настоящее время поведенческий подход приобретает все большую популярность и широко начал использоваться для коррекции нарушений поведения при РАС в России.

Коррекционная работа направлена, главным образом, на развитие эмоционального контакта и взаимодействие ребенка со взрослым и со средой, аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, а это, в свою очередь, повышает общую социальную адаптацию аутичного ребенка, что является самым главным и очень важным в работе дефектологов, психологов и других специалистов детских учреждений, сталкивающихся с такими детьми.

Существует множество методик развития коммуникации и межличностного общения неговорящих детей, такие как: метод эмоционального растормаживания речевого развития Е.Ф. Соболевич (стимулирование речи с помощью музыки); методика использования звукоподражаний О.А. Румянцевой и Н.Е. Старосельской – «перевод» звуками русского языка неречевых звучаний; сеансы холдинг-терапии М.М. Либлинг – включает в себя повторяющиеся процедуры удержания ребенка на руках у родителей до его полного расслабления (физического и эмоционального). Данные методики имеют ряд недостатков, т.к. они в большей степени способны растормаживать аффективные высказывания ребенка без возможности сохранения и поддержания речевой активности ребенка на определенном стабильном уровне. Поэтому их использование при работе с детьми с аутистическими нарушениями ограничено.

Исходя из этого, актуальной является проблема внедрения и использования эффективных альтернативных адаптированных методик в систему коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникации и межличностного общения детей с аутистическими нарушениями.

Одной из эффективных является методика альтернативной системы коммуникации и развития речи с помощью карточек (PECS) [2, с. 95]. Речь является самым универсальным средством общения, поскольку при передаче информации при помощи речи максимально сохраняется смысл сообщения. Благодаря пониманию речи общение облегчается. В качестве неречевых средств, поддерживающих речевую коммуникацию, выступают жесты, мимика, тактильные контакты, прикосновения. Общение – для ребенка является жизненным богатым опытом, который станет основой в его дальнейшем развитии как личности. Общение оказывает значительное влияние на речевое и психическое развитие детей, а также формирует личность в целом.

Основой обучения служат эмоциональный контакт с ребенком, внимание к его индивидуальным особенностям и возможностям, понимание его интересов и страхов. Необходим индивидуальный подход к каждому ребенку. На начальных этапах занятий с аутичным ребенком главной задачей является общая организация поведения: формирование установки на выполнение задания, усидчивости, концентрации внимания. При этом важно, с одной стороны, подкреплять желаемое поведение ребенка, а с другой использовать его интересы для удерживания его внимания.

Вначале следует подбирать доступные ребенку задания, создавая ситуацию успеха. Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появилась установка на выполнение задания, причем взрослый на первых порах действует за ребенка, управляя его руками.

Важно быть последовательным в своих требованиях и реакциях на поведении ребенка. Необходимо предъявлять разумные требования, ограничивая его поведение лишь в тех ситуациях, когда это действительно необходимо.

На начальных этапах занятий с ребенком, важно выявить, хоть какой-нибудь интерес. Дети с расстройством аутистического спектра способны очень недолго оставаться в ситуации, когда от него требуется произвольное внимание и выполнение произвольных действий.

Для любого речевого занятия, очень важно организовать стереотипную бытовую ситуацию, которую бы он воспринял. Аутичный ребенок очень чуток к любым колебаниям, все действия педагогов должны быть согласованными с его внутренним ритмом. Речевые занятия должны проводиться только с учетом интересов его внутреннего мира. Если же у ребенка есть речевые задатки, то надо помнить, что, как правило, у этих детей хорошая фотографическая память. Но факт того, что дети при раннем детском аутизме имеют речевые навыки, очень редок. Если ребенок и говорит, то развитие речи у него достаточно медленное.

Коммуникация идет в качестве одного из главных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности и ведущего вида человеческой деятельности. У детей с РАС задерживается или останавливается речевое развитие без какой-либо компенсации с помощью использования жестов, отсутствует реакция на речь других людей, не способны начать и поддерживать диалог, нарушается коммуникация [3, с. 52]. При анализе специальной литературы мы обнаружили многочисленные исследования, посвященные изучению коммуникативно-речевой сферы детей с РАС. Большинство работ направлены на оценку общения, изучение и анализ разных сторон речи. Многими авторами подчеркивается снижение у детей с РАС потребностей в общении как базовой предпосылки, недостаточность использования ими вербальных и невербальных средств, трудности в организации диалогического общения в процессе игры или в ходе выполнения совместной деятельности, затруднения в построении монологического высказывания.

Однако, авторами отмечается, что дети с РАС имеют потенциальные возможности для развития коммуникативно-речевой сферы и при правильно организованном педагогическом процессе с учетом психофизических, речевых особенностей детей возможно более успешное овладение навыками коммуникации.

Не каждого аутичного ребенка можно вывести на уровень массовой или вспомогательной школы. Но и в случаях, когда он остается в пределах дома, труд специалистов, работающих с ним и родителей будет вознагражден тем, что ребенок станет ровнее в поведении, более управляем; у него разовьется интерес к какой-либо деятельности, которая заменит бесцельное времяпрепровождение и сделает его поведение более целенаправленным, эмоционально насыщенным и контактным.

Контакт с аутичными детьми возможен при создании особой ситуации (другая комната, угол или просто определенное время). Все занятия должны быть простыми и несложными. Надо помнить, что, если в течение двух дней удастся изучить одну-две фразы, то это положительный успех. Корректировка действий этих детей проводится ежедневно и, очень важно, для педагога или воспитателя, дефектолога, если этот ребенок будет воспринимать их, как родных или близких людей.

В заключение отметим, что на долю родителей выпадает наиболее трудная роль по развитию и подготовке аутичного ребенка к жизни [1, с. 101]. Эффективность описанных методов коррекции возможна только при их систематическом использовании в условиях домашней обстановки, при терпеливом и внимательном отношении к больному аутизмом. Успех социальной адаптации аутичного ребенка, занимающегося в коррекционной группе

либо другим специальным учреждении или на дому, тесно связан с возможностью координации действий родителей, врача, психолога и педагога.

Актуальность проблемы изучения речевой функции у детей с РАС связана с ослабленной способностью детей полноценно воспринимать информацию и в невозможности адекватно формировать речевое высказывание. Необходимо создать комплекс возможной психолого-педагогической коррекции проблем развития речи у дошкольников с РАС.

#### **Список литературы**

1. Бакушева В.Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. / В.Ю.Бакушева. – М.: Логос., 2018. – 220 с.
2. Борисоглебская Н.И. Основы психологической диагностики детей дошкольного возраста / Н.И. Борисоглебская. – М.: Гуманитарное образование. 2017. – 137 с.
3. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. / Веденина М.Ю. // Дефектология. – 2016. – №2. – С.34-52.
4. Волкова С.М. Детский аутизм. Проблемы обучения / С.М. Волкова. – М.: Тритон. 2022. – 126 с.

#### **АЛИЕВА З. М.**

тьютор ГБОУ Астраханской области «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

#### **ШАХКАРМОВА П.М.**

тьютор ГБОУ Астраханской области «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

### **САМООБСЛУЖИВАНИЕ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В современном мире существует тенденция увеличения числа детей с расстройствами аутистического спектра. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что у детей с расстройствами аутистического спектра с огромным трудом формируются гигиенические навыки и навыки самообслуживания. С учётом того, что ребёнок, имеющий расстройство аутистического спектра, тяжело принимает всё новое, но при этом старается не обращаться за какой-либо помощью ко взрослому человеку, эта проблема приобретает серьёзные масштабы.

А.Н. Пономаренко считает, что детей с расстройствами аутистического спектра необходимо постепенно приучать к самостоятельности в процессе самообслуживания. Осуществлять это нужно дозированно, чтобы не возникало «отпугивающего эффекта» [4, с. 24].

По мнению О. С. Никольской, «самообслуживание – это постоянная забота о чистоте тела, о порядке в костюме, готовность сделать для этого всё необходимое и сделать без требований извне, а из внутренней потребности, соблюдать гигиенические требования» [3, с. 34].

Среда общеобразовательной организации располагает к тому, чтобы закреплять у ребёнка с расстройствами аутистического спектра навыки самообслуживания, это позволит ему быть более социализированным в обществе. Такая среда имеет сенсорную комнату, где можно проводить игры-самообслуживания, в классах имеется необходимый инвентарь: разнообразный игровой стимульный материал, игры и игрушки – любимые и знакомые ребёнку предметы, с которыми он чувствует себя спокойно и непринуждённо.

Учитывая, что в структуру дефекта ребёнка с расстройствами аутистического спектра входит наличие стереотипности, работа над формированием навыков самообслуживания выстраивается поэтапно и постепенно, чтобы встроить новый навык в привычный образ жизни ребёнка.

После установления контакта с аутичным ребёнком, необходимо постепенно вводить в круг его интересов занятия на повышение уровня самообслуживания, при этом стараясь



преодолевать негативизм ребёнка и возможный страх. Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С.Никольская писали, что негативизм ребёнка может быть преодолен, если близкие поймут, что стоит за отказом ребёнка [1, с. 52].

Прежде чем приступить к обучению или развитию какого-либо навыка, необходимо оценить состояние ребёнка, определить уже имеющийся уровень навыков самообслуживания и потенциальные возможности.

Экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с расстройством аутистического спектра проводилось на базе ГБОУ АО «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева» г. Астрахани в период обучения с сентября по октябрь 2023 учебного года. Испытуемыми были 4 обучающихся с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 7 до 10 лет.

Мы определили показатели, позволяющие определить уровень сформированности навыков самообслуживания, выделенных на основе исследования С.А. Морозова и К.П.Гилберг, [2, с. 3]:

– *показатель № 1* – навык одевания и раздевания, который включает следующие умения в определенном порядке: 1) расстегнуть пуговицы; 2) снять платье (брюки); 3) аккуратно повесить; 4) снять обувь; 5) снять колготки, носки;

– *показатель № 2* – навык самостоятельного мытья рук, умывания, который включает следующие умения в определённом порядке: 1) закатать рукава; 2) смочить руки; 3) взять мыло, намыливать руки до появления пены; 4) мыть руки; 5) смыть мыло; 6) умыть лицо;

– *показатель № 3* – навык умения пить и есть с помощью столовых приборов, который включает в себя следующие умения: 1) держать ложку, вилку; 2) есть из тарелки; 3) держать стакан; 4) есть аккуратно;

– *показатель № 4* – навык умения пользоваться туалетом, который включает следующие умения в определённом порядке: 1) встать около унитаза; 2) снять брюки; 3) завершение процедуры – одевание брюк и нажатие на слив.

В качестве основного диагностического метода было выбрано наблюдение.

Критерии оценки результатов:

– если ребёнок правильно выполнял все действия, составляющие конкретный навык, то выполненное действие оценивалось в 3 балла;

– действие, выполненное с небольшими неточностями и с помощью взрослого – в 2 балла;

– неумение выполнять действие (полностью помогает взрослый) – 1 балл.

1 серия – диагностика навыка раздевания и одевания. Цель: выявить у детей уровень сформированности навыка раздевания и одевания.

Проводилось наблюдение за детьми, когда они раздевались утром, когда пришли в школу, после прогулки, перед тем, как пойти домой. Анализ результатов диагностики показал, что 80% детей одеваются и раздеваются с небольшой помощью, а 20% – с помощью взрослого.

Пытаются расстегивать пуговицы двое детей (50%), двое детей (50%) не умеют расстегивать пуговицы. Снимают самостоятельно одежду двое детей (50%), двое детей (50%) пытаются снимать брюки и платье, но делают это с помощью взрослых.

Выяснилось, что аккуратно повесить одежду на вешалку дети не могут: двое детей (50%) пытаются повесить одежду на вешалку и двое детей (50%) оставляют одежду там, где сняли. Двое детей (50%) самостоятельно снимают и одевают обувь, и двое детей (50%) снимают и одевают с небольшой подсказкой взрослого.

Двое детей (50%) могут надеть на себя одежду в обратной последовательности, один ребенок (25%) пытается одеваться, но путается в последовательности одежды, и один

ребенок (25%) не умеет одеваться без помощи взрослого.

2 серия – диагностика навыка самостоятельного мытья рук и умывания. Цель: выявить у детей уровень сформированности навыка самостоятельного мытья рук и умывания.

Проводилось наблюдение за детьми, когда они мыли руки и умывались перед приёмами пищи. Анализ результатов наблюдения показал, что у одного ребёнка (25%) диагностирован высокий уровень сформированности навыка самостоятельного мытья рук. Средний уровень – у одного ребёнка (25%), низкий уровень у 50%.

Так, закатать рукава полностью могут двое детей (50%) с небольшой подсказкой и 50% справляются только с помощью взрослого. Намочить руки водой сами могут двое детей (50%). Один ребёнок (25%) может это сделать с небольшой помощью взрослого, 25% не могут сами смочить руки водой. Двое детей (50%) берут мыло, но не могут хорошо намылить руки. 25% делают это с помощью взрослого. Один ребёнок (25%) не может сам мыть руки.

Четверть испытуемых (25%) хорошо смывают мыло с рук, один ребенок (25%) не может смыть мыло с рук.

Двое детей (50%) пытаются мыть лицо, но делают это не умело, один ребёнок (25%) не умеет мыть лицо. Трое детей (75%) пытаются вытирать лицо и руки, но делают это не достаточно хорошо. Один ребёнок (25%) не знает, как вытирать руки и лицо, и не может повесить полотенце на место.

3 серия – диагностика умения пить и есть с помощью столовых приборов. Цель: выявить у детей уровень сформированности умения пить и есть с помощью столовых приборов.

Проводилось наблюдение за детьми во время приёма пищи. Все 4 детей знают, как пользоваться столовыми приборами. Двое детей (50%) хорошо держат ложку. Один ребёнок помогает себе другой рукой, придерживая ложку. Другой ребёнок ест, в основном используя пальцы.

После принятия пищи один ребёнок (25%) убирает за собой тарелки. Двое детей (50%) убирают при напоминании взрослого. Один ребенок (25%) не убирает за собой.

4 серия – диагностика умения пользоваться туалетом. Цель: выявить у детей уровень сформированности умения пользоваться туалетом.

Проводилось наблюдение за детьми во время пользования ими туалета. Все испытуемые умеют пользоваться туалетом, 50% из них, заходя в туалетную комнату, подходят к унитазу, снимают брюки и пользуются туалетом, после смывают. Один ребёнок, направляясь к туалету, по ходу снимает брюки, но пользуется им правильно и смывает за собой, но так же надевает брюки по мере выхода из туалетной комнаты, ещё один ребёнок ходит в туалет при напоминании взрослого. Двое из детей (50%) не просятся в туалет.

Таким образом, анализируя результаты наблюдения в целом, можно сказать, что высокий уровень сформированности навыков самообслуживания не был диагностирован ни у одного ребенка. У 2 детей (50%) диагностирован средний уровень сформированности навыков самообслуживания, у 2 детей (50%) – низкий уровень сформированности навыков самообслуживания.

При обучении ребёнка стереотипам поведения в быту следует придерживаться следующих рекомендаций:

- требовать от ребёнка выполнить какое-либо действие допустимо только в том случае, если он это может, и Вы об этом точно знаете;
- соблюдать принцип «от простого к сложному»;
- обучать всему постепенно, не старайтесь обучить всему сразу;
- обучать, сохраняя при этом положительный настрой: радоваться успеху ребёнка, игнорировать неуспех, направлять по верному пути, предупреждая ошибки;
- все взрослые, которые участвуют в обучении ребёнка навыку, должны действовать в одном ключе, повторять одни и те же шаги (схема действий должна быть во всех случаях одинаковой).

В заключение можно сделать вывод о том, что существует необходимость проведения специально организованной работы по формированию навыков самообслуживания у детей 5–7 лет с расстройствами аутистического спектра.

#### **Список литературы**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст: учебное пособие. – М. : Теревинф, 2017. – 112 с.
2. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме: учебное пособие / Дефектология. – 2013 – № 5 – С. 58–65.
3. Никольская О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р.Баенская, М.М. Либлинг; – М. : Теревинф, 2012. – 227 с.
4. Пономаренко А.Н. Развитие ребёнка третьего-четвёртого года жизни /Педагогика. – 2012 – № 28. – С. 24–29.

#### **АНТРОПОВА А.А.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Учитель-логопед ГБОУ им. В.Д. Ревякина г. Севастополь**

**Научный руководитель:** Мурованая Н.Н. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогик и психология» Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет

#### **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Учебная деятельность у детей с ЗПР характеризуется ярко выраженными трудностями вербализации, им свойственна характерная импульсивность, низкая продуктивная деятельность, присутствуют нарушения, связанные с определенной инструкцией действий, наблюдается низкий уровень самоконтроля при выполнении определенной задачи и отсутствие целенаправленности [8].

Речь играет ключевую роль в психическом развитии, в психической деятельности и мышлении ребенка, рассмотрим специфические особенности речевого развития школьника с ЗПР.

Нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР встречаются гораздо чаще, чем у детей без нарушений психического развития. Чаще всего нарушаются артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, сонорные. Следует отметить, что свистящие звуки являются звуками, артикуляторно менее сложными, чем шипящие. Однако, преобладание нарушений свистящих звуков, по-видимому, связано с недоразвитием речеслухового анализа у детей с ЗПР. Это подтверждается и результатами выполнения заданий на повторение слогов с акустически близкими звуками [5].

У многих детей с ЗПР нарушения звукопроизношения связаны с дефектами строения артикуляторного аппарата. Так, по данным Ю.А. Костенковой [4], Е.С. Слепович [8], Е.В. Мальцевой [6] у школьников с ЗПР обнаруживаются различные аномалии артикуляторного аппарата: аномалии прикуса (прогнатия, прогения, передний открытый прикус), укороченная подъязычная связка, толстый массивный язык, высокое узкое или уплощенное твердое небо, дефекты строения зубного ряда [6].

Отмечается недостаточность речевой моторики у детей с ЗПР, которая особенно ярко проявляется в движениях языка. Движения языка характеризуются неточностью, излишним напряжением, трудностью удержания позы, переключения от одного движения к другому. У некоторых детей движения языка хаотичны, неорганизованны, замедленны.

Часто речь таких детей напряженная, аритмичная. При этом отдельные слоги и слова ребенок произносит четко, однако, спонтанная речь неясная, смазанная [8].

Одним из факторов, вызывающих нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР, в частности, смешения звуков, является недостаточная сформированность фонематического восприятия. Нарушения проявляются как в трудностях дифференциации звуков, так и в несформированности фонематического анализа и синтеза.

Нарушения звукового анализа и синтеза у этих детей оказались очень стойкими. Они сохраняются в течение нескольких лет, вызывая нарушения чтения и письма. Особенно большую трудность представляет определение количества, последовательности звуков, установление позиционных соотношений звуков в слове. На формирование фонематического анализа отрицательное влияние оказали и трудности слуховой дифференциации звуков [8].

Учащимся с ЗПР сложно выражать свое эмоциональное состояние с помощью интонаций, которых помогают понять различия интонационной выразительности речи. Детям с ЗПР свойственна более повествовательная интонация.

Рассматривая особенности лексического компонента речи, следует отметить в первую очередь, что овладение самой лексикой непосредственно связано с развитием психической сферы ребенка. Ребенок в процессе своего развития и формирования узнает об окружающем его мире и отображает свою познавательную деятельность в ознакомлении его окружающего мира, в представлениях, в правильном осмыслении в закономерностях вещей и явлениях, и в связи с этим формируется качество словарного запаса у детей. У детей с ЗПР, как отмечает С.Г. Шевченко [10] и др., имеются ограниченные и специфические представления об окружающей действительности, недостаточно сформированы конкретные знания о предметах, признаках, явлениях окружающей действительности. Детям с ЗПР свойственно нарушение в обобщающих понятиях в словах и конкретных значениях предметов, явлений и их функциональных предназначений.

У детей с ЗПР недостаточно закреплена связь между образом предмета и его конкретным названием, поэтому имеются сложности в актуализации словаря, обобщающие знания сложно усваиваются. В активном словаре у детей данной категории наблюдаются в основном имена существительные и глаголы, имена прилагательные вызывают определенные сложности употребления. Применяют в построении фраз в основном прилагательные, которые обозначают свойства предмета. В самом предмете дети с ЗПР могут выделить его внешние признаки, но при определении частей предмета, цвета, оттенка, формы, размера и пространственных соотношений испытывают затруднения. Отмечаются трудности в аналитико-синтетической познавательной деятельности, а также вследствие неполного словарного запаса и малого объема слухоречевой памяти [4].

При рассмотрении грамматической системы речи следует отметить, что у детей с ЗПР, по данным Н.Ю. Боряковой [1], И.А. Симоновой [7], Е.С. Слепович [8], Е.Ф. Собонович [9], С.Г. Шевченко [10] и др., наблюдается несформированность всех компонентов морфологического и синтаксического строя речи: словообразования, словоизменения и синтаксической структуры предложения. При несформированности аналитико-синтаксической деятельности, у детей с ЗПР наблюдается замедленный темп развития и специфические особенности процессов словообразования. Словообразование у детей с ЗПР отмечается во всех частях речи. Сниженная познавательная активность, фазовая продуктивность мыслительной деятельности являются причиной негативного влияния на процесс становления словотворчества на усвоение закономерностей и моделей – типов образования производных слов.

Процесс словоизменения в своем поэтапном усвоении у детей с ЗПР протекает так же, как и у детей с нормой развития. Отличие заключается в продолжительности и качественном своеобразии, а также в дифференциации форм слов импрессивной и экспрессивной речи у детей с ЗПР. Большое количество детей с ЗПР испытывают трудности в их различии по грамматическому значению, по падежу, по роду, числу и по общей структуре одной формы слова [10].

В особенностях синтаксической структуры предложения у школьников с ЗПР наблюдаются недосформированность как глубинно-семантической, так и поверхностной структуры предложения (Н.Ю. Борякова [1], Р.И. Лалаева [5], Е.С. Слепович [8] и др.) У детей с ЗПР нарушение процесса повторения предложений имеют вариативный характер. Например, одни дети пересказывают и при этом пропускают либо заменяют какие-то слова, но, в целом, при этом выстраивается смысловая не нарушенная цепочка предложений, другие же дети искажают семантические отношения данного предложения [5].

По данным Е.В. Мальцевой, дети с ЗПР строят простые, примитивные предложения, в употреблении которых используются элементарные речевые шаблоны. На составление высказывания негативное влияние оказывает недоразвитие глубинно-семантического структурирования, несформированность синтагматических отношений, ограниченность лексического запаса. У детей с ЗПР в речи практически не применяются причинно-следственные связи, выражающие целевые и условные отношения [6].

У школьников с ЗПР чаще используется диалогическая речь, с наименьшей синтаксической сложностью, например, преобладают вопросительные и повествовательные предложения. У основной массы школьников с ЗПР в процессе диалога выясняется, что в высказываниях предыдущего теряется смысловое звено, не создается взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим в построении смыслового ряда. Отмечается небольшое отражение живой разговорной речи, отсутствует определенная интонация, восклицания, побудительные предложения, что в свою очередь является причиной неумения поддерживать беседу, побуждать к диалогу. Дети с ЗПР в ходе разговора нуждаются в подсказке, т.е. затрудняются по согласованному плану правильно подобрать нужные слова и словосочетания [2].

Небольшая группа данной категории учащихся при помощи взрослого способна пересказать содержание прочитанного в норме по смысловой связи и по языковому оформлению, сравнимо с пересказом детей, имеющим нормальное развитие. Основная масса детей с ЗПР отличается нарушениями в программировании текста, отсутствием стойкости смысла, что выражается в невозможности или сложности пересказывания, отсутствием необходимого объема. В процессе пересказа ребенок повторяется, делает паузы, отдельно взятые предложения теряют смысловую цепочку [1].

При составлении рассказа по сюжетным картинкам, ребенок оживляется, речь становится активной, но вскоре он утомляется, отвлекается и объем содержательной речи становится не качественным, с маленьким словарным запасом, в основном их внимание останавливается на перечислении отдельных объектов изображения, которые имеют второстепенные компоненты и по описанию ситуации не имеют особого значения [1].

Следует отметить, что для детей с ЗПР наиболее сложным заданием является составление рассказа на заданную тему. Некоторые учащиеся отказываются составлять рассказ, мотивируя тем, что они просто не знают, о чем нужно рассказывать, другие обходятся одной или двумя фразами, даже не опираясь на собственный опыт, третьи могут не столько рассказывать, сколько выносить непоследовательные по общему смыслу высказывания, выстроенные на случайных ассоциациях [1].

Отмечается, что учащиеся с ЗПР 2-4 классов не могут правильно установить понятия в существительных множественного и единственного числа особенно относительно существительных имеющих абстрактные понятия, в предложениях или фразах с притяжательными прилагательными. В воспринимаемом они отражают единство предмета и действий более чаще с применением глаголов, которые тесно связаны со словами обозначающих определенные предметы и признаки, например, (пришла зима-«пришла снежная»), детям с ЗПР свойственно отставать от нормально развивающихся сверстников, в данном случае по объему использования прилагательных [3].

Словарный запас у детей с ЗПР и его качественная особенность сказывается на опознании существительных, которые обозначают собирательные или абстрактные понятия. Основная масса учащихся с ЗПР зачастую путают прилагательные и местоимения,

существительные с глаголами, а глаголы с существительными и прилагательными. Младшим школьникам очень сложно выделить, понять некоторые слова или словосочетания, отличающиеся от употребляемых слов в повседневной жизни [3].

В результате изучения специфики речевого развития школьников с ЗПР, можно сделать вывод, что такие учащиеся с недоразвитием речи во многом не подготовлены к школьному обучению, не отвечают требуемым нормам общеобразовательной системы образования. В связи со сниженной познавательной деятельностью, у них наблюдается узкий кругозор, небольшой, как в количественном, так и качественном отношении, словарный запас, трудности в представлениях об окружающем мире, ограниченный запас знаний, неумение правильно применять предыдущий опыт в последовательном применении словесной инструкции. В собственной речи дети данной категории обычно используют одни и те же слова и выражения, чем демонстрируют инертность в подборе слов и словосочетаний.

#### **Список литературы.**

1. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие для студентов педвузов. – М.,: Астрель, 2017. – 187 с.
2. Власова, Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова; под ред. В. И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.
4. Костенкова, Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма / Костенкова Ю.А., Триггер Р.Д., Шевченко С.Г.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Школьная пресса, 2014. – 64 с.
5. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебряков, С.В. Зорина. – М., 2013. – 304 с.
6. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – №6. – С. 10–18.
7. Симонова, И.А. Характеристика детей с задержкой психического развития / И. А. Симонова // Дефектология. – 1974. – №3. – С. 5 – 14.
8. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР / Е. С. Слепович. – Минск: Академия Холдинг, 1989. – 63 с.
9. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович . – М. : Классикс стиль, 2013. – 160 с.
10. Шевченко, С.Г. Основные задачи и общая характеристика уроков «Знакомство с окружающим миром и развитие речи» в школе для детей с ЗПР / С. Г. Шевченко // Дефектология. 1981. – № 5. – С.62 – 70.

**АНТРОПОВА А.А.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Учитель-логопед ГБОУ ОЦ им. В.Д. Ревякина г. Севастополь**

**Научный руководитель:** Мурованая Н.Н. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В настоящее время весьма актуальной формой речевой патологии у детей младшего школьного возраста является дисграфия. По статистическим данным наблюдается тенденция увеличения количества детей, испытывающих трудности письменной речи и в дальнейшем не усваивающих программу начальной школы по общеобразовательным предметам, в частности по русскому языку.

Л.Г. Парамоновой были проведены исследования письменной речи учащихся начальных классов массовой школы, в ходе которых было установлено, что нарушения письменной речи являются наиболее распространенной формой речевых нарушений среди учащихся младших классов. В своих исследованиях Ю.В. Микадзе обратил внимание на присутствие в письменных работах учащихся специфических ошибок дисграфического характера. При анализе результатов у 30% детей были выявлены характерные ошибки письменной речи, обусловленные чаще всего недостаточностью развития устной речи.

В ходе исследований было установлено, что 50% детей, поступающих в школу, не достигли необходимого уровня готовности к школьному обучению. Среди обучающихся с задержкой психического развития также имеются дети с нарушением письменной речи. Дети с ЗПР представляют собой особую категорию дошкольников с недостаточными предпосылками для овладения письменной речью.

Данные исследований А.П. Воронова, Р.И. Левина подтверждают тот факт, что несформированность устной речи и тех психических функций, которые обеспечивают овладение всеми компонентами речевой системы, вызывают затруднения на разных этапах овладения письменной речью.

Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева в своих исследованиях доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития и его возможностями овладения грамотой.

Проблемой дисграфии занимались такие ученые, как А.П. Воронова, Г.А. Каше, А.П. Садовникова, Р.И. Лалаева. Если у ребенка у моменту поступления в школу недостаточно сформированы зрительно-пространственные представления, очевидно, что он не сможет полноценно усвоить начертания букв и постоянно будет их путать на письме. Аграмматизмы устной речи будут отражаться в письменных работах обучающихся. При фонетических нарушениях произношения возможны ошибки на письме в виде замен, пропусков нарушенных звуков устной речи.

О.А. Токарева, М.Е. Хватцев в своих исследованиях отмечают у учащихся с нарушением письма, наличие оптических и оптико-пространственных трудностей. Н.А. Немцова описала нарушения моторики, слухо-моторных и оптико-моторных координаций учащихся с дисграфическими нарушениями. О.Б. Иншакова, Н.П. Карпенко указывают на особенности памяти, мышления, внимания при специфических нарушениях письма.

Данные факты свидетельствуют о большой распространенности нарушений письменной речи учащихся общеобразовательных школ и о трудностях преодоления

дисграфии. Трудности в письменной речи являются причиной стойкой неуспеваемости по предметам школьной программы, дезадаптации в коллективе сверстников, отклонений в поведении учащихся, снижают познавательную активность, оказывают негативное влияние на развитие высших психических функций (Ю.Г. Демьянова, В.А. Ковшикова). Понимая свой недостаток, дети с ЗПР становятся нерешительными, чувствуют себя неуверенно, они не заинтересованы в познаниях, не отвечают на уроках, предпочитают молчать и вся учебная деятельность для них в тягость.

Проблему коррекции нарушений письма, Л.Г. Парамонова связывает с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии и увеличивающимся количеством учащихся с нарушением письма.

По данным врачей-физиологов, у детей к 7-летнему возрасту кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой, однако отмечается несовершенство регулирующей функции. Эти особенности проявляются в возрастном поведении; младшие школьники с ЗПР возбудимы, эмоциональны, легко отвлекаемы. Ведущей формой деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, определяющая важнейшие изменения в развитии психики ребенка.

Важным итогом психического развития при поступлении в школу -это готовность к школьному обучению. И.Ю. Кулашна выделила два аспекта психической готовности ребенка - личностную готовность и интеллектуальную. Эти два аспекта важны для успешности ребенка в процессе учебной деятельности.

У учащихся начальных классов с ЗПР отмечается общая моторная недостаточность, отклонения в развитии движений пальцев рук. Оказать помощь ребенку в овладении навыками письма и речи можно при осуществлении комплексного подхода. Группа психологов под руководством А.В. Семенович использовали «метод заменяющего онтогенеза». Суть данного метода состоит в необходимости развивать у ребенка произвольную саморегуляцию, навыки внимания, понимание и установление причинно-следственных отношений, слух, зрение, координацию движения, мелкую моторику для успешного обучения ребенка в школе.

В своей работе Г.М. Зеgebарт «Учение без мучения» использовал элементы комплексного подхода к решению проблем дисграфии. Данные упражнения позволяют развивать одновременно слух, моторную память, синхронно задействовать отделы мозга, отвечающие за автоматизацию навыка чтения и письма.

Очевидно, что актуальность проблемы заключается в разработке содержания коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов с ЗПР общеобразовательной школы, с использованием комплексного подхода. Несмотря на то, что проблема дисграфии изучена достаточно широко и ею занимается большое количество отечественных и зарубежных ученых, наблюдается ежегодное увеличение количества детей с дисграфией. В научной литературе существуют различные теории происхождения дисграфии и различные точки зрения ученых, объясняющих определение «дисграфия», патогенез, механизмы и симптоматику дисграфии как нарушения письменной речи, в связи с этим возникает необходимость поиска новых эффективных подходов к профилактике и коррекции специфических нарушений письменной речи.

#### **Список литературы**

1. Иншакова, О.Б., Иншакова, А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия, -2003.-№1-2 (4-5). - С. 37-41.
2. Лалаева, Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. - Ростов н/Д: «Феникс», Спб: «Союз», 2004. - 224 с.
3. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. -СПб.: Союз, 2001. - 238 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - М.: Генезис, 2007. -474 с.



5. Токарева, О.Л. Расстройства письменной речи у детей. // Очерки по патологии речи и голоса / Под. ред. С.С. Ляпидевского. Вып. 2. М.: Учпедгиз, 2002. - 192 с.

**АХМАДЕЕВА О.Г.**

учитель-дефектолог ГСКУ Астраханской области «ЦПД «Малышок»

**МИХАЙЛОВА Н.В.**

учитель-дефектолог ГСКУ А Астраханской области «ЦПД «Малышок»

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА**

Одна из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) – охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия.

Выделяется несколько компонентов здоровья:

1. Соматическое здоровье — текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития.
2. Физическое здоровье — уровень роста и развития органов и систем организма.
3. Психическое здоровье — состояние психической сферы, основу которой составляет состояние общего душевного комфорта.

Статистика утверждает, что здоровье ребенка на 20% зависит от наследственных факторов, на 20% - от условий внешней среды, т. е. экологии, на 10% - от деятельности системы здравоохранения, а на 50% - от самого человека, от того образа жизни, который он ведет. Если на первые 50% здоровья педагога повлиять не могут, то другие 50% напрямую зависят от слаженной работы медицинских работников, педагогов и родителей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют нарушения центральной нервной системы различной степени, отклонения в психоэмоциональной сфере, нарушения в опорно-двигательной и дыхательной системе, имеют различные хронические и соматические заболевания. Это затрудняет восприятие, ослабляет познавательную деятельность, снижает работоспособность, ориентацию в практической деятельности.

Следовательно, одной из основных задач в работе с детьми с ОВЗ является такая организация и методика проведения всех оздоровительных и воспитательно-образовательных мероприятий, при которой не только сохраняется хороший уровень умственной работоспособности, происходит дальнейшее развитие, но и укрепление здоровья ребенка. Мероприятия выстраиваются в последовательную цепочку и проходят через все виды деятельности. Это здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие технологии — это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

При использовании здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе необходимо соблюдать следующие принципы:

- «Не навреди!»
- Принцип непрерывности, т. е. систематически, постоянно;
- Индивидуальности - соответствие содержания и организации образовательной деятельности возрастным и индивидуальным особенностям ребенка с учетом сопутствующих заболеваний.

В настоящее время в ГСКУ АО «ЦПД «Малышок» в работе с детьми с ОВЗ реализуются следующие здоровьесберегающие технологии:

1. Сохранения и стимулирования здоровья (биоэнергопластика, дыхательная и артикуляционная гимнастика, зрительная гимнастика, физкультурные и динамические паузы, релаксация, психогимнастика, ритмопластика, подвижные и спортивные игры, пальчиковые игры, ниткография, гимнастика пробуждения и другие).

2. Обучения здоровому образу жизни (физкультурные занятия, утренняя гимнастика и гимнастика после сна, массаж, самомассаж, корригирующие упражнения, ортопедические упражнения, коммуникативные игры, театрализованная деятельность и другие).

3. Коррекционные (технологии музыкального воздействия, сказкотерапия, технологии воздействия цветом, кинезиологические упражнения, логопедический массаж, психогимнастика, логоритмика, рисование на стекле, песочная терапия, телесно ориентированная терапия, мандалотерапия и другие).

Теперь подробнее рассмотрим наиболее часто применяемые из здоровьесберегающих технологий.

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья:

Динамические паузы способствуют снижению утомляемости у детей между двумя видами непосредственной образовательной деятельности. В результате активизируется мышление и повышается умственная работоспособность. Можно использовать с элементами дыхательной гимнастики.

Физкультминутки проводятся во время организованной образовательной деятельности, их длительность составляет 3-5 минуты; они проводятся в форме разнообразных комплексов физических упражнений (6-8 упражнений) с выходом из-за столов.

Подвижные и спортивные игры являются важнейшим ежедневным занятием с детьми с ОВЗ. Предусмотренные планированием игры проводятся на утренних и вечерних прогулках в соответствии со временем года. Игры способствуют не только развитию игровых навыков ребенка, но и служат формированию здоровья детей.

Релаксация – специальный метод, направлен на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально подобранных техник. Способствует снятию напряжения, после сильных переживаний или физических усилий.

Расслабление вызывается путем специально подобранных игровых приемов с музыкальным и словесным сопровождением. Опыт показывает, что в результате применения релаксации, у многих детей налаживается сон, они становятся более уравновешенными и спокойными.

Проводятся в любом подходящем, проветриваемом помещении. Длительность зависит от индивидуальных особенностей нервной системы детей.

Пальчиковая гимнастика направлена на повышение работоспособности коры головного мозга, развитие активной речи ребенка. Рекомендуются детям с речевыми проблемами.

Выделяют следующие виды пальчиковой гимнастики.

1) Пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением.

2) Игры с природным, бросовым материалом (горох, фасоль и т.д.).

3) Игры с пособиями (игры-шнуровки, игрушки с прищепками, пальчиковый театр).

Развитие мелкой моторики проводятся ежедневно, в любое удобное время, а также и в

НОД.

Дыхательная гимнастика - это система упражнений на развитие речевого дыхания. Дыхательная гимнастика направлена на решение следующих задач:

-насыщение организма кислородом, улучшение обменных процессов в организме;

-повышение общего жизненного тонуса ребенка, сопротивляемости и устойчивости к заболеваниям дыхательной системы;

-нормализации и улучшение психоэмоционального состояния организма;

-развитие силы, плавности и длительности выдоха.

В работе с детьми используются дыхательные упражнения с удлиненным, усиленным выдохом и вдохом через нос. Оборудование для развития дыхания, является частью развивающей предметно-пространственной среды (вертушки, мыльные пузыри, игрушки-тренажеры). Проводятся в различных формах оздоровительной работы, во время гимнастики,

после дневного сна, на физкультурных минутках в хорошо проветриваемом помещении через час после приема пищи.

Артикуляционная гимнастика. Целью артикуляционной гимнастики является выработка правильных, полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков. Артикуляционную гимнастику целесообразно проводить с детьми начиная с трехлетнего возраста. Желательно отводить на артикуляционные упражнения от 3-5 минут ежедневно в младшем дошкольном возрасте, до 10-12 минут ежедневно для детей старшего дошкольного возраста. Каждый комплекс должен включать от четырех до восьми упражнений (соответственно возрасту детей, но не должен превышать рекомендованной продолжительности). Рекомендуется детям с ОНР.

Упражнения для глаз проводятся с целью:

- укрепления глазных мышц нарушений зрения, переутомления;
- снятия напряжения;
- общего оздоровления зрительного аппарата.

Гимнастика для глаз благотворно влияет на работоспособность зрительного анализатора и всего организма. Для проведения не требует специальных условий. Любая гимнастика для глаз проводится стоя, при выполнении упражнений голова неподвижна (если не указано иначе). Длительность 2 — 4 мин.

Детям с нарушением зрения противопоказаны упражнения, связанные с длительным и резким наклоном головы.

Используется в любое свободное время, во время занятий для снятия зрительной нагрузки.

Гимнастика ортопедическая рекомендуется детям с плоскостопием и нарушениями осанки в качестве профилактики болезней опорно-двигательного аппарата. Проводится в различных формах физкультурно-оздоровительной работы.

2. Обучения здоровому образу жизни:

Физкультурные занятия проводятся в соответствии с программными требованиями. К основным формам относятся: физкультурное занятие, утренняя гимнастика, гимнастика после дневного сна, специально организованная физкультурная деятельность на прогулке, самостоятельная физкультурная деятельность.

Утренняя гимнастика. Во время гимнастики повышается эмоциональный тонус, который является результатом мышечной радости от движений в коллективе сверстников. Снимается напряжение от пробуждения после ночного сна, дисциплинируется поведение, происходит коррекция нарушений опорно-двигательного аппарата, развитие органов дыхания. Утреннюю гимнастику проводят перед завтраком. Формы и методы проведения, длительность зависит от возрастных особенностей детей.

Гимнастика пробуждения проводится после дневного сна для запуска всех жизненно важных процессов организма. Является хорошим стимулом для поднятия настроения, бодрости, для профилактики нарушений осанки и плоскостопия. Проводится ежедневно, состоит из упражнений в кровати, закаливающих мероприятий.

Самомассаж – это дозированное механическое раздражение тела человека, выполняемое с помощью специального оборудования: массажные мячики, деревянные массажеры. Самомассаж стимулирует обменные процессы в мышечной ткани, усиливает кровообращение в мышцах, улучшает питание тканей, снабжая их кислородом. Самомассаж способствует приобретению знаний о строении собственного тела, стимулирует развитие речи и увеличивает словарный запас. Рекомендуется детям с гипертонусом мышц.

3. Коррекционные технологии:

Психогимнастика. Одним из ее составляющих является мимическая гимнастика. Для детей с ОВЗ большое значение приобретает эмоциональная разгрузка. Лучшим средством эмоционального тренинга в таких ситуациях является мимическая гимнастика, которая помогает ребенку:

-познать сущность эмоциональных состояний как собственных, так и окружающих людей;

-развить произвольность собственного поведения через осознанное и адекватное проявление эмоций;

-усилить глубину и устойчивость чувств;

-разгрузиться от излишних переживаний, проявив свое эмоциональное состояние.

Проводится в НОД как часть занятия.

Логоритмика. Это форма активной терапии, в которой преодоление речевых нарушений идет путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой. Логоритмика оказывает влияние на общий тонус, на моторику, настроение, способствует тренировки подвижности нервных центров ЦНС и активизации коры головного мозга; развивает внимание, его концентрацию, объем, устойчивость, память зрительную, слуховую, моторную; ритм благоприятно влияет на различные отклонения в психофизической сфере детей с нарушениями речи. Проводится как часть НОД.

Музыкотерапия и звукотерапия (лечение звуками природы) заключается в музыкальном сопровождении режимных моментов и занятий. Технология музыкального воздействия позволяет корректировать эмоциональный фон ребенка. Музыка обладает сильным психологическим воздействием на детей и влияет на состояние нервной системы (успокаивает, расслабляет или, наоборот, будоражит, возбуждает, вызывает различные эмоциональные состояния от умиротворенности, покоя и гармонии до беспокойства, подавленности или агрессии). При использовании музыки необходимо помнить об особенностях воздействия характера мелодии, ритма и громкости на психическое состояние детей.

Сказкотерапия. Многие игровые технологии, применяемые на занятиях, сопровождаю сказками, которые придумываю сама и дети, дополняя фантазии друг друга. Это способствует освоению навыков общения, целенаправленного слухового восприятия, развитию мышления, речи, памяти. Воспитатель должен создать такие условия, при которых ребенок, работая со сказкой (читая, придумывая, разыгрывая, продолжая, учится находить решения своих жизненных трудностей и проблем. Возможны как групповые, так и индивидуальные формы работы.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий при проведении коррекционно-образовательной работы с детьми с ОВЗ способствует:

- повышению работоспособности, выносливости детей;
- развитию психических процессов;
- формированию, развитию двигательных умений и навыков;
- развитию общей и мелкой моторики;
- способствует социальной адаптации детей с ОВЗ.

**БАРТАШЕВИЧ А.М.**

учитель-логопед МКДОУ «Детский сад «Журавушка» Астраханская область,  
Икрянинский р-н, п. Ильинка

## **СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ**

Анализируя ситуацию, которая сегодня сложилась в системе дошкольного образования, очень заметным стало количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии. Такие дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, несмотря на то, что они имеют полноценный слух и интеллект. Но адекватные методы, организационные формы работы с детьми, имеющими речевые расстройства, целенаправленное воздействие, способствуют преодолению имеющихся у детей речевых недостатков.

Поэтому, говоря о работе с детьми с нарушениями речи, нельзя рассматривать только деятельность учителя-логопеда. Чтобы устранить речевые нарушения и сформировать

речевую базу, необходимо тесное взаимодействие всех участников педагогического процесса, где ведущая и координирующая роль принадлежит учителю-логопеду и воспитателю.

В данное время происходит переосмысление и продуманность коррекционной программы с учетом новых федеральных государственных требований. Успех коррекционной работы в дошкольном образовательном учреждении в условиях логопедического пункта заключается в логопедизации всего учебно-воспитательного процесса, всей жизни и деятельности детей.

В задачу воспитателя детского сада входит обязательное выполнение требований общеобразовательной программы воспитания и обучения, а также решения коррекционных задач в соответствии с программой логопедической работы (в условиях логопедического пункта), направленных на устранение недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта.

При этом воспитатель направляет свое внимание не только на коррекцию имеющихся отклонений в умственном и физическом развитии, на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в конечном итоге влияет на эффективное овладение речью.

В детском саду воспитателю предоставлены все возможности для всестороннего формирования личности ребенка с речевым дефектом.

Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения теми же видами деятельности, которые предусмотрены программой массового детского сада.

В процессе овладения этими видами деятельности воспитатель должен учитывать индивидуально-типологические особенности детей с нарушениями речи, способствовать развитию восприятия, мнестических процессов, мотивации, доступных форм мышления.

Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей. При этом необходимо учитывать своеобразное отставание в формировании познавательной активности, которое складывается у детей под влиянием речевого нарушения, сужения коммуникативных контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

В задачу воспитателя входит также создание доброжелательной обстановки в детском коллективе, укрепление веры в собственные возможности, снятие отрицательных переживаний, связанных с речевой неполноценностью, формирование интереса к занятиям. Реализация указанных задач возможна на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

Воспитатель должен уметь анализировать различные негативные проявления поведения ребенка, вовремя замечать признаки агрессивности, конфликтности или повышенной утомляемости, истощаемости, пассивности и вялости, в связи с этим предъявлять различные требования, осуществляя лично ориентированный подход к речи и поведению ребенка.

Основные задачи воспитателя в области развития речи состоят в следующем:

- 1) расширение и активизация речевого запаса детей на основе углубления представлений об окружающем;
- 2) развитие у детей способности применять сформированные умения и навыки связной речи в различных ситуациях общения;
- 3) автоматизация в свободной самостоятельной речи детей усвоенных навыков правильного произношения звуков, звуко-слоговой структуры слова, грамматического оформления речи в соответствии с программой.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в различных направлениях в зависимости от задач, поставленных логопедом. Во многих случаях она предшествует логопедической непосредственно образовательной деятельности, обеспечивая необходимую

познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений, в других случаях воспитатель сосредоточивает свое внимание на закреплении достигнутых на занятиях логопеда результатов.

В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей в каждом периоде коррекционного процесса. Воспитатель наблюдает за проявлениями речевой активности детей, за правильным использованием поставленных или исправленных звуков в собственной речи дошкольников, усвоенных грамматических форм и т.п. В случае необходимости воспитатель в тактичной форме исправляет речь ребенка. Исправляя ошибку, не следует повторять неверную форму или слово, указав на сам факт ошибки, нужно дать речевой образец и предложить ребенку произнести слово правильно. Важно, чтобы дети под руководством воспитателя научились слышать грамматические и фонетические ошибки в своей речи и самостоятельно исправлять их, для этого воспитатель привлекает внимание ребенка к его речи, побуждает к самостоятельному исправлению ошибок. Если диалог воспитателя с ребенком носит ярко эмоциональный характер, не всегда целесообразно прерывать речь ребенка для исправления ошибок, предпочтительнее использовать «отсроченное исправление». Речь воспитателя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной. Следует избегать при обращении к детям сложных инвертированных конструкций, повторов, вводных слов, усложняющих понимание речи.

В обязанности воспитателя входит хорошее знание индивидуальных особенностей детей с недоразвитием речи, по-разному реагирующих на свой дефект, на коммуникативные затруднения, на изменение условий общения.

Особое внимание воспитателя должно быть обращено на детей, имеющих в анамнезе четко выраженную неврологическую симптоматику и отличающихся психофизиологической незрелостью.

В этих случаях возможно при переходе на более сложные формы речи возникновение запинок, на которых не следует фиксировать внимание детей. О таких проявлениях необходимо незамедлительно сообщить логопеду.

Воспитание мотивации к занятиям по развитию речи имеет особое корригирующее значение. Наряду со специальной логопедической работой интерес к языковым явлениям, к соответствующему речевому материалу, к различным формам занятий содействует успешному развитию ребенка, преодолению недостатков речи, закреплению достигнутых результатов.

Воспитатель должен уделять внимание формам работы, стимулирующим инициативу, речевую активность, способствовать снятию отрицательных переживаний, связанных с дефектом.

Таким образом, воспитатель обязан хорошо знать реальные и потенциальные способности дошкольников, тщательно изучать, что ребенок умеет делать сам, а что может сделать с помощью взрослого.

Процесс усвоения родного языка, совершенствования формируемых на логопедической непосредственно образовательной деятельности речевых навыков тесным образом связан с развитием познавательных способностей, эмоциональной и волевой сферы ребенка. Этому способствует умелое использование всех видов активной деятельности детей: игры, посильный труд, разнообразные занятия, направленные на всестороннее (физическое, нравственное, умственное и эстетическое) развитие.

В процессе воспитания важно организовать возможность межличностного общения детей, совместные игры. У дошкольников при этом формируются и закрепляются не только коммуникативные умения, но и создается положительный фон для регуляции речевого поведения.

Основой для проведения непосредственно образовательной деятельности по развитию речи служат постепенно расширяющиеся знания детей об окружающей жизни в соответствии с намеченной тематикой («Помещение детского сада», «Профессии»,

«Одежда», «Посуда», «Продукты питания», «Игрушки», «Осень», «Овощи», «Фрукты» и т.д.).

В дидактических играх с предметами дети усваивают названия посуды, одежды, постельных принадлежностей, игрушек. Дошкольники ведут элементарные наблюдения за явлениями природы, выделяют характерные признаки времени года.

Собственно речевым навыкам предшествуют практические действия с предметами, самостоятельное участие в различных видах деятельности, активные наблюдения за жизненными явлениями. Каждая новая тема начинается с экскурсии, рассматривания или беседы по картинке.

Необходимым элементом при прохождении каждой новой темы являются упражнения по развитию логического мышления, внимания, памяти.

Широко используется сравнение предметов, выделение ведущих признаков, группировка по ситуации, по назначению, по признакам и т.д., выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков (с помощью картинок).

Формирование лексического запаса и грамматического строя на непосредственно образовательной деятельности воспитателя осуществляется поэтапно:

- 1) дети знакомятся непосредственно с изучаемым явлением;
- 2) дети с помощью отчетливого образца речи воспитателя учатся понимать словесные обозначения этих явлений;
- 3) воспитатель организует речевую практику детей, в которой закрепляются словесные выражения, относящиеся к изучаемым явлениям.

Значимость перечисленных этапов различна в каждом периоде обучения. Сначала ведущими являются такие формы работы, как ознакомление с художественной литературой, рассматривание картин и беседы по вопросам, повторение рассказов-описаний, использование воспитателем дидактических игр. Особое внимание уделяется обучению детей умению точно отвечать на поставленный вопрос (одним словом или полным ответом). Усложнение речевых заданий соотносится с коррекционной работой логопеда.

При изучении каждой темы намечается совместно с логопедом тот словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который дети должны усвоить сначала в понимании, а затем и в практическом употреблении. Словарь, предназначенный для понимания речи, должен быть значительно шире, чем для активного использования в речи. Необходимо уточнить с логопедом, какие типы предложений должны преобладать в соответствующий период обучения, а также уровень требований, предъявляемых к самостоятельной речи детей.

Совместная работа воспитателя и учителя-логопеда в условиях логопедического пункта на основе единого интегративного плана, обогащённой речевой среды, психолого-педагогического сопровождения детей обеспечивают качественную подготовку детей к школе в речевом, социальном, интеллектуальном и психологическом аспектах.

#### **Список литературы**

1. Арефьева З.А., Подобед С.О. Организация работы логопедического пункта в ДОУ. Ж-л. Логопед, 2014. С. 12-19.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Издательство «Лань», 2013.
3. Журавель Н.И. Планирование занятий в логопедическом пункте ДОУ. - М.: «ТЦ Сфера», 2018.
4. Займенцева Т.А., Строкина Ю.Ю. Логопедический час. Часть 1. Пособие для совместной работы учителя-логопеда и воспитателя группы детей с речевыми нарушениями. – Астрахань: Издательство: Сорокин Роман Васильевич, 2011.
5. Займенцева Т.А., Строкина Ю.Ю. Логопедический час. Часть 2. Пособие для совместной работы учителя-логопеда и воспитателя группы детей с речевыми нарушениями. – Астрахань: Издательство: Сорокин Роман Васильевич, 2011.
6. Инструктивное письмо Министерства образования РФ «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения» от 14.12.2000г.

7. Лизунова Л.Р. Организация единого образовательного пространства для детей с нарушениями речевого развития в условиях ДОУ: Программно-методическое пособие. - Пермь: Издательство "ОТ и до", 2010.
8. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012.
9. Степанова О.Л. Организация логопедической работы в ДОУ. – М., 2017.
10. Сборник документов для учителей-логопедов логопедических пунктов ДОУ: Методические рекомендации/ Н.Н. Болясова, Е.В. Барановская, И.Л. Ваенская, Е.В.Мазанова, О.Ф. Фролова. - Самара: Изд-во МИР, 2019.

**БАТЫРОВА Э.И.**

учитель–дефектолог ГСКУ Астраханская область ЦПД «Малышок»

**КАЛЮЖНАЯ Н.А.**

учитель–дефектолог ГСКУ Астраханская область ЦПД «Малышок»

### **ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Модернизация образования на современном этапе смещает акценты с развития личности исполнителя на развитие активной личности, что требует переосмысления не только того, как и чему учить, но и того, какое место в этом процессе занимает ребенок, какова его активность. Данные тенденции отмечаются также и в системе специального дошкольного образования [1].

Нам представляется важным обсудить некоторые аспекты проблемы повышения познавательной активности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (умственная отсталость и задержка психического развития) [2].

Обратимся к общетеоретическим вопросам исследования проблемы активности в науке. Известно, что активность – это одна из наиболее общих категорий в исследовании природы психического развития человека. Она исследуется давно, в разных аспектах и до настоящего времени находится в развитии. В философии активность рассматривается как самопроизвольное, внутреннее детерминированное порождение материальной или духовной энергии. В биологии активность определяется в связи с механизмами приспособления к окружающей среде. В теоретических и практических исследованиях отечественных психологов данная дефиниция рассматривается в соотнесении с деятельностью и выступает как предпосылка и результат психофизического развития.

Следует отметить, что активность употребляется и характеризуется далеко неоднозначно. С одной стороны, признаки активности отражают качественные и количественные характеристики интенсивности протекания процесса. С другой стороны, активность понимается как качественные и количественные характеристики возможностей субъекта к взаимодействию. С третьей, активность рассматривается как источник любого процесса или взаимодействия, которое главным образом исходит из внутренних противоречий субъекта, опосредованных извне. Целостно-функциональный анализ индивидуальных проявлений активности в различных сферах жизнедеятельности (моторной, интеллектуальной, волевой, общении) с учетом конкретных внешних условий позволяет изучить собственно-психологические механизмы активности человека [7].

Теоретические проблемы активности представлены в трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна и др. В них обосновывается неразрывная связь активности и деятельности человека [8]. Одни отождествляют активность с деятельностью, другие считают активность результатом деятельности, третьи утверждают, что активность – более широкое понятие, чем деятельность [9].

Таким образом, активность характеризует индивидуально-психологические особенности человека и отражает очень сложные взаимодействия психофизиологических,



биологических и социальных условий развития.

Особой строкой в психолого-педагогических исследованиях как объект изучения обозначена познавательная активность. Проблема познавательной активности издавна привлекала внимание философов, психологов, педагогов от Сократа до наших дней (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Н. Богоявленская, Г.И.Щукина, А.Н. Поддьяков и др.). Выполнено немало работ, посвященных изучению возникновения, развития познавательной активности у детей первых лет жизни (Л.И.Божович, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков и др.). В отечественной дошкольной педагогике изучены различные формы познавательной активности: любознательность (Д.Б. Годовикова, К.М. Рамонова, А.И. Сорокина и др.), познавательные интересы (Л.Ф. Захаревич, Т.А.Куликова, П.Г. Сирбиладзе, и др.) [10].

Термин «познавательная активность» понимается в психолого-педагогической литературе по-разному. Так, П.Н. Груздев и Ш.Н. Ганелин, Р.Г. Ламберг, исследовали проблему активизации мышления детей в процессе обучения и сделали вывод, что самостоятельность является высшим уровнем активности. Достаточно популярна и другая точка зрения, где познавательная активность характеризуется интенсивностью и напряженностью. Ее выдвигают Т.А. Серебрякова, Н.А. Половникова и другие. По мнению Т.И. Шамовой, познавательная активность не сводится к простому напряжению интеллектуальных и физических сил дошкольника. Она рассматривается как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ребенка к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей [11]. В зависимости от характера познавательной деятельности субъекта определяют уровни активности: репродуктивно-подражательная активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого; поисково-исполнительная активность, которой соответствует большая степень самостоятельности (надо понять задачу и отыскать средства ее выполнения); творческая активность представляет собой самый высокий уровень (и задача может ставиться самим ребенком, и избираются новые, нешаблонные, оригинальные пути ее решения) [12].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что психологические закономерности развития познавательной активности изучены явно недостаточно. Отсутствует общепринятая система критериев и показателей сформированности познавательной активности, что осложняет разработку эффективных путей ее развития. Остаются не исследованными вопросы о закономерностях формирования познавательной мотивации, о соотношении внутренних и внешних факторов ее развития, о роли взрослого и сверстника в ее становлении.

В психофизическом развитии детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются такие особенности как: запаздывание биологического созревания, наличие психического инфантилизма, снижение адаптационных возможностей и др. Это позволяет утверждать о предрасположенности этой группы детей к пассивности в психической деятельности. Существенным проявлением интеллектуальной недостаточности является очень низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности, во всех ее видах. Это наблюдается и в восприятии, и в мыслительной деятельности, и в конструктивной деятельности, и даже в игре. По мнению В.И. Лубовского: «...низкий уровень активности служит как бы полупроницаемым барьером по отношению к воздействиям окружающего мира». Это отчетливо проявляется в снижении, по сравнению с нормой, скорости и уменьшение объема приема и переработки информации. В значительной мере в результате этого у них замедленно формируются представления, понятия, различные навыки и умения.

Как ведущий симптом умственной отсталости Г.Е. Сухаревой выделен дефицит любознательности. Считается, что нарушение мозговых структур оказывает отрицательное влияние на развитие детей, в частности снижает потребности в новых впечатлениях. Отмечается, что в раннем и дошкольном детстве, умственно отсталые дети не проявляют

активной ориентировки на предмет. Взрослый дошкольниками данной категории не воспринимается как «посредник между миром предмета и способами действий с ними». Окружающие предметы не стимулируют развитие их познавательной активности.

В исследованиях, посвященных особенностям психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, Т.В. Егорова, О.В. Защиринская, М.С.Певзнер, У.В. Ульяновка и др.), указывается на слабость познавательной активности. Согласно данным психологических и нейропсихологических исследований (В.В.Лебединский, И.Ф. Марковская, О.С. Никольская и др.), отмечается нейродинамическая недостаточность, связанная в первую очередь с истощаемостью психических функций, что обуславливает низкую активность в рамках познавательной деятельности. В исследованиях Т.В. Егоровой низкая познавательная активность детей с ЗПР рассматривается как одна из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти. По данным А.Н.Цымбалюк, низкая познавательная активность детей с ЗПР – источник низкой продуктивности в выполнении интеллектуальных заданий, отсутствия интереса, снижения необходимого уровня психического напряжения, сосредоточенности, от чего в значительной мере зависит успешность интеллектуальной деятельности.

Таким образом, одним из проявлений умственной отсталости и задержки психического развития является снижение познавательной активности. Вместе с тем, познавательная активность у детей с интеллектуальной недостаточностью как проявление потребности в новой информации и активной организации её поиска в специальной детской психологии изучена недостаточно.

Обращает на себя внимание и тот факт, что на сегодняшний день в программах и программно-методических пособиях, разработанных и предложенных для работы с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью, мало уделяется внимание целенаправленному формированию их познавательной активности [4; 5].

Таким образом, с одной стороны, отмечается необходимость повышения познавательной активности у дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью, с другой стороны, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса. С целью преодоления данного противоречия необходимо решить следующие задачи:

- выделить общие и специфические закономерности развития познавательной активности у детей с интеллектуальной недостаточностью;
- определить педагогические условия повышения познавательной активности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;
- подобрать адекватные методы и приемы повышения познавательной активности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Основой для решения поставленных задач могут служить результаты психолого-педагогических исследований (Э.А. Баранова, Д.Б. Годовикова, А.Н. Поддьяков, В.В. Щетинина и др.) в детской психологии и дошкольной педагогике [10; 11; 12], а также положения современных подходов (Е.А. Екжанова, Е.С. Слепович, Е.А. Стребелева и др.) к осуществлению коррекционно-развивающей поддержки дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [1; 4]. В рамках решения заявленной проблемы перспективными направлениями, на наш взгляд, являются как повышение компетентности педагогов специальных учреждений, так и родителей, имеющих детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью [1; 15].

### **Список литературы**

1. Большой психологический словарь /под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е издание, доп. и пер. – СПб., 2016.
2. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2015.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.

4. Годовикова Д.Б. Формирование познавательной активности // Дошкольное воспитание. – 1986. - №1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных и образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2015.
5. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: Научно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2018.
7. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – №3.
8. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – №4.
9. Петрова В.Г., Белякова И.В. К вопросу о разнообразии форм обучения детей с нарушенным интеллектуальным развитием // Дефектология. – 1995.– №2.
10. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2015.
11. Тельнова Ж.Н. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в разных формах и методах обучения: Автореф. дис. к.п.н.: Омск, 1997.
12. Слепович Е.С. Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. – СПб.: Речь, 2018.

**ВАСЮЧКОВА Е.В.**

учитель-логопед МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

**БЕРДНИКОВА И.С.**

воспитатель дошкольных групп МКОУ «СОШ г. Нариманов» СП ДО «Теремок»  
Астраханская область

**ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

В настоящее время значительно возрастает количество детей с ОВЗ, которые сталкиваются с различными трудностями обучения в начальной школе.

Проблема нарушения письменной речи у школьников является одной из актуальных, поскольку письмо и чтение как приобретённые в школе навыки превращаются для обучающихся в средство дальнейшего получения знаний.

Становление графомоторных навыков – это один из долгих и сложных процессов в развитии когнитивной сферы ребёнка. Основы графомоторной деятельности начинают формироваться ещё в дошкольном возрасте, когда ребёнок впервые берёт карандаш, изображает линии и геометрические фигуры.

Среди многообразия нарушений письма часто встречающейся является оптическая дисграфия.

Оптическая дисграфия – частичное специфическое нарушение письма, которое связано с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Оптическая дисграфия может быть вербальной (изолированные буквы воспроизводятся правильно, а при написании слова имеют место искажения, замена букв); может быть литеральной (нарушение воспроизведения изолированных букв). К оптической дисграфии также относят зеркальное письмо [1].

Важно своевременно выявить предпосылки нарушения письма и организовать коррекционно-развивающую работу по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ.

Исходя из актуальности проблемы, можно сформулировать цель обобщения опыта работы: совершенствование коррекционно-развивающей работы по профилактике оптической дисграфии посредством внедрения системы методов и приёмов по развитию

оптико-пространственных представлений.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- изучить состояние данной проблемы в методической литературе;
- систематизировать методы и приёмы по устранению предпосылок оптической дисграфии у детей с ОВЗ на уровне дошкольного образования;
- внедрить систему коррекционно-развивающей работы по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ дошкольного возраста.

Важным моментом при подготовке детей с ОВЗ к школе становится выбор методов обучения. Самый эффективный метод – использование дидактической игры как одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка и в то же время основного вида деятельности дошкольника.

Так, для работы по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ на уровне дошкольного образования нами были систематизированы методы и приёмы по следующим направлениям:

- развитие мелкой моторики – формирование навыков работы с разнообразным материалом, способствующих развитию мелкой моторики;
- формирование пространственных представлений – развитие умения ориентироваться в собственном теле, в окружающем пространстве и на листе бумаги;
- развитие зрительного гнозиса – уточнение представлений о форме, цвете, величине, формирование и расширение объёма зрительной памяти, буквенный гнозис;
- формирование собственно графомоторных навыков – развитие графомоторных навыков: обводка, штриховка, ритмировка, дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство, написание элементов букв.

Первое направление «Развитие мелкой моторики» включает в себя следующие виды работ:

- выполнение самомассажа с различными предметами (карандаши, грецкие орехи, кусочки льда, объёмные разноцветные пуговицы, бигуди, зубные щётки, мячики Су-джок и так далее);
- проведение пальчиковой гимнастики и логоритмических упражнений;
- включение игр с применением аквагрунта и мешочками, наполненными гидрогелем;
- игры с сенсорными коробочками и пальчиковыми дорожками;
- разнообразные игры с применением подручных материалов (прищепки, ленты, верёвки, коктейльные трубочки, бусы, крышки, пинцеты, щипцы, игровой набор «Архимедов винт», «Пипетка “Ловкий головастик”», ножницы-ложки, пластилин, солёное тесто и др.);

–для работы с тактильными ощущениями применяются фоторамки с различными по фактуре материалами.

Второе направление «Формирование пространственных представлений» представлено следующими блоками заданий.

1. Для развития соматогнозиса используются игровые упражнения:

–«Повтори позу». Ребёнок повторяет определённую позу за специалистом (затем чередует по 2, 3, 4 позы).

–«Угадай, до чего дотронусь». Специалист дотрагивается различными предметами (например, пером) до руки, ладони, лба ребёнка, который без опоры на зрительный анализатор показывает и называет эту часть тела, уточняя, чем именно до него дотронулись.

–«Тактильные ритмы». Специалист отстукивает ритмы разными частями тела (пятка, локоть, ладонь) по различным поверхностям (пол, стул, ковёр, стена), задача ребёнка воспроизвести данный ритм.

–«Ладони-ступни». На полотне размещены ладони, ступни левой и правой рук., задача ребёнка – пройти по данной дорожке, соотнося собственные части тела с

нарисованными.

– «Сенсорный нейрокруг». В данном пособии представлены различные сенсорные поверхности (кожа, мех, наждачная бумага, флис, рыба чешуя из пайеток), которые расположены на круге, ребёнку предлагается выполнить моторную программу разными частями тела (например, ладонь, локоть, указательный палец правой руки).

– Игры на доске. Совы, массажные балансиры, модульные ковры.

2. Для развития ориентировки в пространстве включаются следующие задания:

– Игра «Скрепка-стрелка». Ребёнок по словесной инструкции специалиста выкладывает дорожку с помощью скрепок-стрелок от одного персонажа к другому.

– «Песочные рисовашки». Ребёнок указательным пальцем правой руки рисует дорожку по определённой схеме.

– Использование штампов на различную тематику (животные, транспорт, игрушки): педагог даёт определённую инструкцию, где поставить штамп, ребёнок ставит штамп в нужном месте.

– «Магнитные ходилки». Ребёнку предлагается пройти по тропинке, которая изображена на карточке с помощью магнитов. На карточке в начале пути ставятся скреплённые с двух сторон два магнита. Ведущей рукой ребёнок держит нижний магнит под карточкой и ведёт верхний магнит по тропинке, озвучивая свои действия (например, «я иду наверх, потом налево, затем вниз»). На занятиях большим интересом у детей пользуются магниты со сказочными персонажами и морскими обитателями.

– Игры с нейропланшетом. Данное пособие представлено в виде деревянного планшета, который имеет 9 секторов. Ребёнок по словесной инструкции педагога на определённом расстоянии должен попасть мешочком в нужный сектор (например, «попади в верхний левый угол»; можно усложнить инструкцию «попади в третий ряд, в первый столбик»). На планшете можно расположить «Буквы-балансиры», ребёнок кидает мешочек на нужную букву и называет её.

– «Кольцеброс». Задача ребёнка расположить кольца по словесной инструкции педагога (например, «попади в верхний правый угол» или по заданной схеме).

– «Боулинг». Кегли расставляются в ряды на разном уровне, ребёнку задаётся инструкция, например, «сбей кеглю, которая внизу»,

«сбей кеглю, которая стоит в правом верхнем углу».

Третье направление «Развитие зрительного гнозиса»:

1. Для заданий, направленных на уточнение представлений о форме, цвете, величине, используются различные сортёры «Ulanik».

– Набор «Юниор “Радужные камешки”». Задача ребёнка разложить камни разных форм, цветов и величин по нужным сегментам.

– Развивающий набор «Умная цепочка». Перед детьми раскладываются карточки с разным расположением цветных звеньев цепочки. Задача детей собрать цепочку по заданному алгоритму. Кто быстрее справится с заданием, тот забирает карточку себе. Затем результаты подсчитываются, определяется победитель.

– «Зашумленные картинки» – педагог использует фоторамку, на которой протянуты нити в разном направлении. Специалист накладывает данную фоторамку на изображение, получается «зашумленная» картинка. Ребёнок отгадывает, что находится под рамкой. Вместо картинок можно использовать различные предметы.

2. Задания, направленные на уточнение и расширение объёма зрительной памяти: «Запомни и разложи так же», «Найди изменения», «Чего не стало?», «Всё ли на своих местах?», игры «Мемори», «Двигающиеся картинки».

3. Задания, направленные на узнавание, различение и запоминание букв русского алфавита (буквенный гнозис). На данном этапе применяется метод «Оживления букв». На

занятиях с детьми мы сами «оживляем» буквы: приклеиваем им глазки и обращаем «взгляд» буквы вправо, влево или «прямо», в зависимости от ориентированности буквы.

Следующим заданием является расселение букв по домикам. У каждого домика из трубы идёт «дым», который направлен вправо, влево или прямо. Дым выполнен из синельной проволоки, которую можно потрогать (дополнительное включение пропрецептивного анализатора). Расселение букв происходит следующим образом: буквы, которые обращены в правую сторону, заселяем в домик, у которого дым из трубы идёт в правую сторону; буквы, которые обращены в левую сторону, заселяем в домик, у которого дым из трубы идёт в левую сторону; буквы, которые не имеют ориентированности ни в правую, ни в левую сторону, мы заселяем в домик, у которого дым из трубы идёт прямо.

Также используются следующие варианты упражнений:

–«Маскарад букв». Нахождение букв по заданию педагога: «Найди самую яркую, весёлую, грустную, худенькую, толстенькую, нарядную».

–«Найди букву среди других, сходных по написанию», «Узнай зачёркнутую букву», «Назови две, наложенные друг на друга буквы», «Какая буква упала?», «Найди и зачеркни все буквы А».

Четвёртое направление «Формирование собственно графомоторных навыков» включает в себя:

–«Буквы-балансиры». Ребёнок, складывая бусины (камешки) в форме буквы, учится соотносить графический образ буквы со звуком.

–«Сделай букву». Задача ребёнка состоит в том, чтобы воспроизвести графический образ буквы. Здесь применяются различные материалы (пластилин, солёное тесто, крупы, орехи, песок, бусины, синельная проволока, коктейльные трубочки, вата, нити и многое другое).

–«Тело-буква». Ребёнок воспроизводит графический образ букв с помощью своего тела.

–Обведение букв по трафарету, шаблону.

–Задания на развитие умения штриховать, обводить, продолжать узор, выполнять элементы букв. На данном этапе в работе используется методическое пособие Г. М. Зегебарт и О. С. Ильичевой

«Волшебные обводилки», тематический комплект «Я изучаю буквы» С.В.Шапошниковой [3; 4].

Анализ результатов проведённой работы свидетельствует о том, что коррекционно-развивающая деятельность по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ на уровне дошкольного образования обеспечивает положительную динамику: у дошкольников повысились показатели уровня зрительного восприятия и памяти, дети ориентируются в левой и правой сторонах пространства, воспитанники с успехом освоили пространственные предлоги, правильно располагают элементы букв. Таким образом, указанная работа по преодолению предпосылок оптической дисграфии у детей с ОВЗ в дошкольном возрасте способствует успешному обучению в школе.

### **Список литературы**

1. Калиниченко С.А. Профилактика оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – //«Дошкольная педагогика», №2, 2016.
2. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей (Из опыта работы) / Первое сентября. Открытый урок [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.
3. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г.Парамонова. – СПб: ООО «Детство-Пресс», 2016. – 122 с.
4. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н.Садовникова. – М.:Парадигма, 2021. - 279 с.

**ГЛЕБОВА О.Г.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

**СМИРНОВА И.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Дошкольное образовательное учреждение и семья – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга.

Как показывают современные социологические, психологические и педагогические научные исследования, а также состояние практики, нужду в конструктивном взаимодействии испытывают сегодня как ДОУ, так и семья.

Родители дошкольников запрашивают от педагогов ДОУ взаимодействия, характеризующегося доверием, ответственностью, всесторонним вниманием к каждому ребенку, его физическому и интеллектуальному развитию.

В свою очередь, педагоги ожидают от родителей заинтересованного отношения к решению проблем личностного развития дошкольника, разделения ответственности с родителями в воспитании детей, активности в установлении разнообразных связей со специалистами ДОУ.

В трудах педагогов Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова, В.П. Дуброва раскрываются причины трудностей, которые испытывает воспитатель в общении с родителями: низкий уровень социально-психологической культуры участников педагогического процесса; непонимание родителями самооценности периода дошкольного детства и его значения.

В настоящее время путь к диалогу этих двух социальных институтов осложнен тем, что произошла разбалансированность процессов воспитания в семье и ДОУ. Нестабильность общества, социальная напряженность, экономическое давление передвинули воспитательные функции семьи на второе и третье места, а в ДОУ воспитание всегда стоит на первом месте.

Кроме того, современная семья переживает серьезный кризис, который выражается в углублении трудностей семейного воспитания: у молодых родителей отсутствует осознанное отношение к их роли, снижена социальная установка на воспитание и образование детей поэтому отмечается противоречивость представлений о целях воспитания и закономерностях психического развития ребенка, отсутствует адекватное представление о серьезности речевой патологии у ребенка.

Проведенный анализ нормативных документов, регулирующих преемственность семейного и общественного воспитания, определил:

- В Законе РФ "Об образовании" указано, что педагоги и родители должны стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса. В статье 18 Закона РФ "Об образовании" говорится: "Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте".

- В "Концепции дошкольного воспитания" акцентировано внимание на следующем положении: "Семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного, делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе" [4].

Великий русский педагог К.Д. Ушинский считал, что родители постоянно должны читать педагогическую литературу, а также приобретать знания в общении с учителями. Еще один известнейший русский педагог В.А. Сухомлинский полагал, что задачи воспитания и развития могут быть успешно решены только в том случае, если школа будет поддерживать связь с семьей и вовлекать ее в свою работу. Именно Сухомлинским был выделен и

обоснован принцип непрерывности и единства общественного и семейного воспитания, основанный на отношении доверия и сотрудничества между педагогами и родителями.

Значение и сущность педагогической помощи семье в новой социокультурной ситуации, деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры родителей раскрыты в работах Н.М. Бутыриной, Г.В. Глушковой, Т.Н. Дороновой, Е.С. Евдокимовой, А.В. Меренкова. Авторы подчеркивают, что незнание родителями методов коррекционно - развивающей работы с ребенком отрицательно сказывается на развитии детей.

Эффективность форм и методов оказания педагогической помощи родителям освещалась в работах И.В. Гребенникова, Г.И. Легенького, А.М. Низовой, Н.П. Харитоновой и др.

Исследователи пришли к выводу, что ни один из них не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей.

Малая осведомленность родителей в вопросах патологии и коррекции речи, недооценка ими раннего выявления речевых дефектов и своевременного воздействия на них, ложные, а порой и вредные установки в отношении речи детей, говорят о необходимости совместной работы на всех этапах коррекции.

Поэтому важной и неотъемлемой частью работы по устранению речевых нарушений у детей является тесное взаимодействие учителя-логопеда, воспитателя и родителей.

Целью работы с родителями является достижение тесного взаимодействия, партнерских отношений педагогов с родителями в вопросах гармоничного развития ребенка с осуществлением квалифицированной коррекции нарушений речи.

Одним из путей повышения педагогической подготовленности родителей нам видится использование разнообразных форм работы с семьей с целью максимального вовлечения родителей в процесс коррекционной работы с детьми. Необходимо, чтобы детский сад стал "открытой" системой, родители и педагоги должны строить свои отношения на психологии доверия, должны быть уверены в хорошем отношении педагога к ребенку. Поэтому педагогу необходимо видеть ребенка в развитии, создавать условия для проявления положительных черт и привлекать к ним внимание родителей. Доверие родителей к педагогу основывается на уважении к опыту, знаниям, компетентности педагога в вопросах воспитания.

Взаимодействие с семьей по развитию речи детей, имеющих общее недоразвитие речи лучше проводить в ДОУ в системе, состоящей из трех блоков: **аналитический, практический и оценочный.**

В аналитический блок включается сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, их трудностей и запросов, а также выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольного учреждения. С целью выявления актуальных проблем взаимодействия детского сада и семьи проводилось анкетирование родителей. Выявленные данные определили формы и методы дальнейшей работы. Также данный блок включил взаимодействие с родителями по двум взаимосвязанным направлениям:

1) просвещение родителей, передачу информации по тому или иному вопросу (лекции, индивидуальное и подгрупповое консультирование, информационные листы, листы-памятки);

2) организация продуктивного общения всех участников образовательного пространства, т.е. обмен мыслями, идеями и чувствами.

Для реализации данного направления выбираются соответствующие формы взаимодействия: приобщение родителей к педагогическому процессу; расширение сферы участия родителей в организации жизни ДОУ; пребывание родителей на занятиях; создание условий для творческой самореализации родителей, детей; информационно-педагогические материалы, выставки детских работ; разнообразные программы совместной деятельности детей и родителей.

Второй блок условно называется "практическим".



В рамках этого блока собирается информация, направленная на решение конкретных задач, связанных, в основном, с развитием речи дошкольников. К этой работе привлекаются специалисты детского сада: учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.

На этом же этапе проводится работа по осмыслению педагогами важности семьи в воспитании и обучении ребенка с нарушениями в речевом развитии: организовывались педагогические беседы и консультации.

Поскольку наиболее проблемной сферой для воспитателей являются организационные вопросы, связанные с включением родителей в жизнь дошкольного учреждения, то наиболее часто проводятся мероприятия, побуждающие родителей включиться в жизнь дошкольного учреждения: занятия, целью которых является повышение психолого-педагогической родительской компетентности; организация встреч родителей со специалистами ДООУ, с администрацией ДООУ; совместное планирование и проведение досугов, развлечений, праздников, игр и выставок; организация Дня открытых дверей (участие родителей в образовательном процессе, посещение открытых занятий, организация бесед, диспутов и дискуссий по проблемам развития речи детей); совместное оформление групповых комнат, кабинетов; оформление информационных стендов для родителей.

Активно внедряются нетрадиционные формы сотрудничества с семьей: экспресс-выставки научно-методической литературы, оформление мини – музеев и рубрики "Детский сад, семья и я" в информационном уголке, мастер-классы с участием узких специалистов детского сада.

С целью оценки эффективности проведенной работы вводится третий блок – контрольно-оценочный.

Для осуществления контроля качества проведения того или иного мероприятия родителям предлагаются оценочные листы, в которых они могли отразить свои отзывы.

Такая система описанной работы перспективна: речевое развитие детей достигает высокого уровня, однако она требует следующих условий: выявление картины внутрисемейных отношений, осуществление просвещения родителей специалистами, обучение родителей *несложным приемам коррекции речи* и осуществление эмоционально-психологической поддержки семьи в виде индивидуальных психотерапевтических бесед.

Работа с родителями осуществляется воспитателем в значительно большем объеме, чем логопедом и другими специалистами ДООУ. Воспитатель в логопедической группе помимо работы, выполняемой в обычной группе (консультаций по вопросам воспитания и обучения; изготовления папок-передвижек и другого наглядного материала; оформления информационного стенда для родителей) осуществляет специфические формы работы с родителями.

Такой формой работы с родителями является объяснение задания логопеда, записанного в индивидуальной тетради воспитанника. Родителям не всегда понятны термины (например, слоговая структура), названия некоторых звуков (ль, й, нь, сь), принцип выполняемого задания (составить схему, отхлопать слово). Всё это подробным образом надо объяснить каждому родителю либо несколькими одновременно, если задания совпадают. Особенно тщательно такая работа проводится в самом начале обучения, когда родителям всё внове: и тетради, и необходимость дома «делать уроки», и масса специальных терминов и понятий.

Очень важно воспитателю следить за тем, чтобы родители забирали тетради домой, вовремя приносили их обратно, по заданию учителя-логопеда занимались с детьми дома.

Важно убеждать родителей в необходимости закрепления того материала, который был пройден на занятии, записан в тетради, так как без овладения этими знаниями и навыками невозможно продвигаться дальше в обучении.

Другая специфическая форма работы с родителями – собрания и открытая НОД. Виды НОД в течение двух лет чередуются, чтобы продемонстрировать разнообразие учебной

деятельности. В повестку дня такого собрания включаются консультации, проводимые в зависимости от темы логопедом или воспитателем.

Наиболее актуальны темы для консультаций, проводимых воспитателем: «Как отвечать на детские вопросы», «Игра в жизни ребенка», «О воспитании у детей самостоятельности», «Развиваем мелкую моторику» и т.п. Такие консультации должны быть предельно ясными, четкими, содержали конкретный материал.

На семинарах - практикумах родителям предлагается к изучению теоретических основ темы и дается возможность самим попрактиковаться в тех или иных действиях с предметами, игрушками или дидактическими пособиями.

На собраниях - диспутах предлагаются различные проблемные ситуации, требующие разрешения.

Следовательно, сотрудничество логопеда и воспитателя с родителями включает в себя разнообразные формы: анкетирование, консультации, беседы, открытая непосредственно – образовательная деятельность, праздники, тематические встречи на родительском собрании, круглые столы, презентации, наглядная информация в родительских уголках, выпуск газеты, семинары-практикумы и др.

В результате просветительской работы каждый родитель должен иметь представление о необходимости систематической, длительной работы с ребенком.

Таким образом, развитие речи детей не должно ограничиваться рамками программы воспитания и обучения в дошкольном учреждении и сводиться лишь к подаче знаний ребенку в процессе занятий.

#### **Список литературы**

1. Дронова Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкольного образовательного учреждения и родителей [Текст] / Т.Н. Дронова, Г.В. Глушкова, Т.И. Гризик и др. - М.: Просвещение, 2015. - 190 с.
2. Евдокимова Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника [Текст] /Е.С. Евдокимова. - М.: ТЦ Сфера, 2015. - 95 с.
3. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 10.11.2009) "Об образовании"
4. Концепция дошкольного воспитания //Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 1989. – N 5. – С. 10-23.
5. Меренков А.В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе [Текст] / А.В.Меренков. — Екатеринбург: Изд-во Дома. 2020. – 200 с.

#### **ДЖАНТЛЕЕВА И.К.**

учитель-дефектолог ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

#### **РАХИМБЕРДИЕВА Ф.Х.**

учитель-дефектолог ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Развитие навыков самообслуживания является для ребенка с РАС особой проблемой. Сложность обучения таким навыкам связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Детям с РАС иногда нелегко осваивать новые навыки-пробовать незнакомые виды пищи, одеваться, мыть руки, приучаться к туалету-потому что ребенок не в полном объеме владеет своим телом.

Редко, когда такой ребенок может научиться при случайных обстоятельствах довольно сложному действию самостоятельно, но это, в большинстве случаев, не получится у него через подражание другому человеку. Однако, во всех случаях овладение навыком сцеплено с определенной ситуацией, и затруднен его перенос в другую. Зачастую малышу мешают нарушения мышечного тонуса, тонкой моторики, общая моторная неловкость. У таких детей часто наблюдаются проблемы с планированием движений или обостренная

реакция на вкусы и другие незнакомые ощущения. В связи с нарушениями социального поведения трудно организовать саму ситуацию обучения. Ребенок с аутизмом может убежать от взрослого, не выполнять инструкции, игнорируя их, или делая все наоборот. Такому малышу требуется специально организованное обучение, многократное повторение инструкций и оказание подсказок для их выполнения. Крайне важно организовать ситуацию успеха ребенка, обеспечить его поддержкой, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в своих собственных силах.

Стенли Гринспен и Серена Уидер писали, что нельзя научить чему-то ребенка, если тот не будет спокоен, собран и настроен на взаимодействие и совместное решение проблем.

Страхи имеют большую проблему в овладении навыками самообслуживания, так как ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды, мыться, если вода однажды попала ему в глаза, заходить в ванную из-за звуков в трубах, одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника свитера, идти гулять, потому что боится соседской собаки или лифта.

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг писали, что негативизм ребенка может быть преодолен, если близкие понимают, что стоит за отказом ребенка; дают ему возможность освоиться в пугающей ситуации; терпеливо ободряют его, подчеркивают, какой он уже большой и смелый.

Для того, чтобы преодолеть все проблемы и страхи, нужно дать понять ребенку, что вы готовы помогать ему и вы готовы к сотрудничеству, чтобы он почувствовал себя спокойно и уверенно. Нужно стараться сводить напряжение и суету к минимуму, в той области, с которой связана новая деятельность. Нужно превратить процесс обучения в приятное занятие.

Нужно понимать то, что аутичный ребенок, не уверен в успехе, поэтому будет стараться привлечь помощь взрослого, после чего, легко становится зависимым от его поддержки и подсказки. Крайне важно создать у него ощущение «успеха», подчеркивая, как у него хорошо и ловко все получается.

Очень часто бывают ситуации, когда родители замечают, что их ребенок выполняет инструкцию только тогда, когда ему хочется, а обычно в ответ на попытку взрослого что-то потребовать тот начинает капризничать может ударить, закричать или укусить. Но если взрослый, пугается и отменяет свое требование в ответ на его крик все, что тот хочет, такой способ добиться своего закрепится в сознании ребенка, и тот будет демонстрировать такое поведение чаще.

Формирование бытовых навыков и самостоятельности у детей с отклонением в психоэмоциональной сфере крайне необходимо, хоть и значительно затруднено. Возникает большая сложность в том, что такие детки не подражают взрослым, в отличие от ребенка с нормальным развитием.

Существует несколько методик, обучающих детей с аутизмом данным навыкам, при правильном применении, любая из нижеперечисленных методик сможет дать положительные результаты.

Наиболее известная программа, которая развита в зарубежных странах - «Хайскоуп» - это методика работы с детьми, в основе лежит идея, что дети лучше всего приобретают новые навыки во время своей активной деятельности, которую они планируют и осуществляют самостоятельно. Это поощряет детей самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Программа «Хайскоуп» разработана в США около 30 лет назад и к настоящему времени уже не менее 10 лет используется в детских садах и школах Великобритании. Адаптация «Хайскоуп» для занятий в домашних условиях получила название «Мягкий старт», эта программа базируется на предпосылке, что обучение ребенка только безынициативному повторению определенных инструкций бессмысленно. Смысл программы, в поощрении стремления в независимости детей, предоставляя им возможность самостоятельно выбирать и организовывать мир таким образом, чтобы они не были «от и до» зависимы от родителей.

Согласно данной методики, для успешного развития детей необходимо:

- 1) предлагать детям разнообразный материал для игр, используя в основном бытовые предметы;
- 2) давать детям выбор их рода занятий;
- 3) разговаривать с ними во время игры;
- 4) не давать указаний и не решать проблемы за детей в ходе игры, а предлагать свою помощь и поддержку.

Методика «Хайскоуп»: основная её идея заключается в том, что ребенку с нарушениями проще жить в упорядоченности и режимности, необходимо ввести ему некоторые подсказки, которые будут демонстрировать привычность и периодичность его жизни. Например, необходимо объяснять ребенку последовательность событий в его повседневной жизни: сначала ты уберешь игрушки, а потом пойдешь полдничать. Следует повторять это несколько раз, кратко и одними и теми же словами, так взрослый будет помогать ребенку создавать некую причинно-следственную связь. В нашей стране данная обучающая методика не встречает большой поддержки, так как требует огромной самоотдачи от семьи такого ребенка.

Следующая методика, которая уже начала свое активное распространение по нашей стране - АВА-терапия (ее американский вариант - «Behavior Modification»). Данный метод является одним из активных методов, которые применяют в разных странах, в том числе и в России. Кроме того, не стоит забывать, что это единственный подход, эффективность которого научно доказана. Более 600 научных статей, опубликованных в периодике демонстрируют то, что применение образовательных стратегий, основанных на принципах поведенческого анализа приводят к значительному прогрессу в обучении детей с диагнозом РАС.

Эта методика так же требует достаточно большой отдачи от родителей и семьи, а также многочасовых ежедневных занятий, но согласно данной методики, необязательно ждать, когда ребенок добровольно пойдет на контакт. Взрослый управляет поведением ребенка, но никак не наоборот, это не значит, что ребенка будут обучать насильно, вовсе нет, прежде чем педагог начнет свое обучение, он создаст между ним и ребенком «Сотрудничество и руководящий контроль», только после этого, он начнет обучать ребенка тому или иному навыку.

Отличие от предыдущей методики обучения в том, что мы не ждем, когда ребенок захочет научиться надевать штаны, потому что скорее всего никогда, поэтому ему не дают выбора, а сразу кладут перед ним предмет для обучения и его рукой показывают движения для освоения и закрепления данного навыка, до тех пор, пока он сам не научится выполнять его. При этом, закрепленным, навык будет считаться тогда, когда ребенок сможет самостоятельно выполнять это действие без ошибок и подсказок не менее чем в 80% ситуаций. Для того, чтобы обучить его, взрослый в педагогических целях создает ситуации, требующий тренировки выполнения данного движения больше чем в реальной жизни. Это не значит, что нужно специально постоянно снимать с ребенка одежду, чтобы научить его одеваться, но можно спровоцировать это в процессе игры, или в условиях реальной жизни, например, «случайно» намочить ребенку рукав, для того, чтобы был контекст для снятия кофты, или начать обучение, когда ребенок должен переодеваться, например, когда он приходит на занятия в какой-либо центр или садик.

Отечественные специалисты (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская) считают, что для того, чтобы ребенок успешно овладел бытовыми навыками и, чтобы он мог их самостоятельно использовать, необходимо организовывать значимую повседневную ситуацию. Поэтому специалисты рекомендуют родителям придерживаться некоторым правилам обучения ребенка с аутизмом в сфере самообслуживания, которые помогут организовать процесс максимально комфортно для ребенка и предотвратить нежелательные поведенческие реакции. Например, в семье еще нет постоянного режима дня, поэтому следует его установить для всех и соблюдать порядок основных домашних дел (еда,

прогулка, уборка и т.д.). Для этого ребенку с аутизмом могут помочь фотографии (картинки), которые показывают, как он есть, гуляет, спит и т.п. Данные картинки по мере завершения очередных действий можно последовательно сменять. Так же можно завести «альбом-расписание» с такими фотографиями. Такая визуальная организация может помочь ребенку структурировать его повседневную жизнь. Так же, для того, чтобы составить малышу программу, в которой он будет успешно овладевать тем или иным навыком, необходимо учесть все особенности ребенка и тщательно продумать всю схему обучения, чтобы шаги действий, которые он осваивает-повторялись. Так же, некоторые операции, которые особенно трудно выполнять ребенку, например, застегивание пуговиц, можно, по мнению авторов, обыграть в форме интересного для ученика сюжете. Нужно помнить, что не стоит обучать всему и сразу, лучше сосредоточиться изначально на чем-то одном, на наиболее доступном для ученика навыке.

По совету Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, О.С. Никольской родителям необходимо создать в процессе занятий благоприятную атмосферу, установить распорядок дня, ритм занятий, а также пространственную организацию жизни ребенка.

Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова в своей книге «Специальная дошкольная педагогика» писали, что основным и первым приемом в работе с таким ребенком, является создание адекватной для него окружающей среды. Для начала необходимо создать особый режим воспитания малыша. Это означает не только сугубо режимные моменты, хотя они безусловно важны, но это еще и регулярное проговаривание, и комментирование всех деталей данного режима. Необходимо объяснять ребенку эмоциональный смысл и связи каждого режимного момента его жизни.

Но с другой стороны, чтобы включить у ребенка пассивного слушателя, необходимо, чтобы взрослый опирался на главные детали его режимных моментов, а уже после этого добавлять эмоциональное содержание в свою обращенную речь к ребенку со стороны взрослого.

Так же необходимо обращать внимание на сенсорную организацию пространства. Ведь известно, что ребенок с аутизмом очень зависим от окружающего его сенсорного поля. Это может создавать огромные трудности в его произвольной организации, многие факторы окружающей среды могут отвлекать его, он может надолго погружаться в свои избирательные ощущения, избегать контакта со взрослым, если в его поле присутствует негативные раздражитель, например, ребенок испытывает жуткий дискомфорт от яркого света, и он не сможет сосредоточиться ни на чем, пока не избавится от этого явного раздражителя, поэтому взрослому придется изменить яркость света в помещении, для того, чтобы ребенок расслабился и смогу вступить во взаимодействие со взрослым.

Для того, чтобы повысить эмоциональный тонус ребенка, необходимо использовать приятные для него сенсорные впечатления, положительные для него сильные переживания, например, игра с водой, лепка из глины, игра в песок и т.д. Подбор таких приятных впечатлений будет сугубо индивидуален.

После того, как ребенок начнет хоть немного взаимодействовать с педагогом, можно начинать процесс обучения.

А.Г. Хрипкина и др. специалисты писали о том, что для более успешного привития навыков самообслуживания, рекомендуется использовать ряд педагогических приемов с возрастным учетом детей: показ; прямое обучение; упражнения в выполнении действий в процессе дидактических игр; систематическое напоминание детям о необходимости соблюдать все правила, для выполнения цепочки навыка.

При прямом обучении Н.П. Павлова советует учитывать:

При обучении детей, нужно учитывать их опыт. Например, ребенка нельзя начать учить пользоваться вилкой, если он не научился правильно есть ложкой.

В обучении очень важна последовательность в обучении. Ребенку будет легче научиться мыть руки, а только после этого лицо. После этого, необходимо постепенно

усложнять и увеличивать требования, нужно поддерживать интерес ребенка к самообслуживанию и переводить его на новую ступень самостоятельности.

РАС - комплексное нарушение развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом когнитивных, эмоциональных, сенсорных, двигательных способностей, а также отставание в развитии этих способностей.

Очень важной задачей педагогической работы с детьми, которые имеют расстройства аутистического спектра - привитие гигиенических навыков, к которым относятся навыки самообслуживания. При своевременном появлении у детей данных навыков, является отражением их начальной социализации и адекватного развития.

Для успешного формирования навыков самообслуживания необходимо:

1. Четкий режим дня.
2. Умение рационально организовывать окружающую обстановку.
3. Постоянное руководство взрослых.

Основные методы для обучения навыков самообслуживания:

1. Личный пример взрослых.
2. Показ, объяснение, пояснение.
3. Поощрение детей во время процесса обучения.
4. Беседы с родителями
5. Упражнения в действиях, дидактические игры, потешки, игровые приемы.
6. Постоянный повтор выученных действий.

Во время формирования навыков самообслуживания у детей с РАС нужно специальное, индивидуальное обучение детей, в котором будут сочетаться такие процессы, как: обучение, воспитание и развитие.

Работа по формированию навыков самообслуживания у детей с РАС осуществляется в двух направлениях, которые ведутся параллельно друг другу: с ребенком, а также с его ближайшим окружением.

Для того чтобы сформировать навыки самообслуживания существует несколько методик западных специалистов, благодаря которым можно сформировать данные навыки: методика «Хайскоуп» («Мягкий старт») гласит, что в связи с тем, что ребенку с нарушениями проще жить в упорядоченности и режимности, необходимо ввести ему некоторые подсказки, которые будут демонстрировать привычность и периодичность его жизни. Основная идея данной программы-дети лучше приобретают навыки во время своей активной деятельности, которую они сами планируют и осуществляют. «Поведенческая терапия» («АВА-терапия) - взрослый управляет деятельностью ребенка, не дожидаясь инициативы ученика, весь обучающий процесс основан на режимах поощрения и наказания, для коррекции нежелательного поведения и формирования необходимых навыков (данный метод является одним из активных методов, которые применяют в разных странах, в том числе и в России. Кроме того, не стоит забывать, что это единственный подход, эффективность которого научно доказана). В отечественной дефектологии и педагогике подход к формированию навыков самообслуживания у детей с РАС опирается на необходимость эмоционального контакта с ребенком в тесной связи с твердым обучением.

#### **Список литературы**

1. Брюс Л. Бейкер. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Б.Л. Бейкер, Д.Б. Алан - Мю: Теревинф, 2020. -435 с.
2. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. - 1997. - №2-С. 31-40
3. Гринспен Стенли. На ты с аутизмом: использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения, мышления /С. Гринспен, С. Уидер – М.: Теревинф, 2013. - 512 с.
4. Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами

аутистического спектра и другими особенностями развития / О. Мелешкевич, Ю. Эрц - Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2015. -208 с.

5. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Теревинф, 1997. - 227 с.

6. Павлова Н.П. Организация и методика проведения занятий по социально-бытовой ориентировке // Дефектология. -1995. - №4. - 40-45.

7. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология и школьная гигиена: учебное пособие / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова, Д.А. Фарбер. – М.: Просвещение, 1990. - 319 с.

**ДЮСОВА С.Г.**

воспитатель ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

**ЯШИНА В.Г.**

воспитатель ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЗАНЯТИЙ И ХОЛДИНГ-ТЕРАПИИ  
С РЕБЕНКОМ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Расстройство аутистического спектра – достаточно распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Но, к сожалению, это особое нарушение психического развития недостаточно известно в нашей стране даже профессионалам, и семьи, имеющие аутичных детей, зачастую годами не могут получить квалифицированную помощь.

Встретить такого ребенка может каждый человек, который постоянно имеет дело с детьми. РАС проявляется в очень разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития, поэтому ребенка с аутизмом можно обнаружить и в специальном, и в обычном детском саду, во вспомогательной школе и в престижном лицее. И всюду такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении и социальной адаптации и требуют специальной поддержки. Однако, вместо этого, они часто встречают непонимание, недоброжелательство и даже отторжение, получают тяжелые душевные травмы.

Очень важна информированность общества о проблемах детского аутизма. Аутичный ребенок внешне может производить впечатление просто избалованного, капризного, невоспитанного, и непонимание, осуждение окружающих на улице, в транспорте, в магазине сильно усложняет положение и его самого, и родителей. В результате у них рождается стремление «противостоять всему миру», рвутся дружеские связи, растет страх перед появлением в общественных местах – т.е. формируется вторичная аутизация всей семьи.

При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих большая часть таких детей в итоге признается необучаемой и не адаптируется социально. В то же время, в результате своевременно начатой упорной коррекционной работы, возможно преодоление аутистических тенденций и постепенное вхождение ребенка в социум. В разном темпе, с разной результативностью, но каждый аутичный ребенок может постепенно продвигаться ко все более сложному взаимодействию с людьми, и каждый серьезный шаг на этом пути доставляет огромную радость и удовлетворение ему и его близким. Нередко успешной социализации способствует особая одаренность ребенка в какой-либо сфере: это может быть, например, «врожденная» грамотность, способность к музыке, рисованию, техническому конструированию.

Под РАС в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Неконтактность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам. Иногда она оказывается просто характерологической чертой ребенка, но бывает вызвана и недостаточностью его зрения или слуха, глубоким интеллектуальным недоразвитием и речевыми трудностями, невротическими расстройствами или тяжелым госпитализмом (хроническим недостатком

общения, порожденным социальной изоляцией ребенка в младенческом возрасте). В большинстве этих очень разных случаев нарушения коммуникации оказываются прямым и понятным следствием основной недостаточности: малой потребности в общении, трудностей восприятия информации и понимания ситуации, болезненного невротического опыта, хронического недостатка общения в раннем детстве, невозможности пользоваться речью.

Существует, однако, нарушение общения, при котором все эти трудности связаны в один особый и странный узел, где сложно разделить первопричины и следствия и понять: не хочет или не может ребенок общаться; а если не может, то почему. Такое нарушение может быть связано с синдромом раннего детского аутизма.

Родителей чаще всего тревожат следующие особенности поведения таких детей: стремление уйти от общения, ограничение контактов даже с близкими людьми, неспособность играть с другими детьми, отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, агрессия, самоагрессия. Могут также отмечаться нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков.

Вместе с тем близкие, как правило, не сомневаются в том, что их внимание, ласка нужны малышу даже в том случае, когда они не могут успокоить и утешить его. Они не считают, что их ребенок эмоционально холоден и не привязан к ним: случается, что он дарит им мгновения удивительного взаимопонимания.

В большинстве случаев родители не считают своих детей и умственно отсталыми. Прекрасная память, проявляемые в отдельные моменты ловкость и сообразительность, внезапно произносимая сложная фраза, незаурядные познания в отдельных областях, чувствительность к музыке, стихам, природным явлениям, наконец, просто серьезное, умное выражение лица – все это дает родителям надежду, что ребенок на самом деле «все может» и, по словам одной из мам, «его надо только немного подправить».

Однако, хотя такой ребенок действительно многое может понять сам, привлечь его внимание, научить чему-нибудь бывает крайне трудно. Когда его оставляют в покое, он доволен и спокоен, но чаще всего не выполняет обращенные к нему просьбы, не откликается даже на собственное имя, его сложно втянуть в игру. И чем больше его тормозат, чем больше с ним стараются заниматься, снова и снова проверяя, действительно ли он может говорить, действительно ли существует его (время от времени проявляемая) сообразительность, тем больше он отказывается от контакта, тем более ожесточенными становятся его странные стереотипные действия, самоагрессия. Почему же все его способности проявляются только случайно? Почему он не хочет пользоваться ими в реальной жизни? В чем и как ему надо помочь, если родители не чувствуют себя способными его успокоить, уберечь от страха, если он не хочет принимать ласку и помощь? Что делать, если усилия организовать жизнь ребенка, научить его оканчиваются тем, что только ожесточают взрослых и его самого, разрушая немногие, уже существующие, формы контакта? С подобными вопросами неминуемо сталкиваются родители, воспитатели и учителя таких детей.

Учитывая особенности детей с РАС, необходимы и адекватные их нарушениям технологии обучения и воспитания.

В жизни ребенка большое место отводится игре и игровые технологии по праву занимают ведущее место среди используемых в практической деятельности. Родители, имеющие ребенка с РАС, часто затрудняются в выборе игрушек и игр для детей. Поэтому очень важна информация об организации игр как в условиях учреждения, так и семьи. Простые в использовании игры, доступные приемы и материалы, бытовые предметы помогут установить контакт с ребенком, наладить оптимальное, продуктивное, взаимоприятное и полезное взаимодействие.

Опыт многолетней работы показывает, что при тяжелых формах РАС ребенок нуждается в интенсивной помощи в аффективном развитии. Известно, что развитие



аффективной сферы является основой формирования отношений с близкими людьми и окружающим миром, необходимым условием когнитивного и речевого развития. Практика и проведенные исследования показывают также, что наиболее эффективно в таких случаях сочетание в едином коррекционном процессе индивидуальных игровых занятий и холдинг-терапии.

Игра – ведущая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста. В данном случае нам важно уточнить, что это наиболее естественная форма его аффективного развития, в которой реализуются возможности развития эмоционального контакта с ребенком, и формируется его собственный аффективный опыт. Известно, что у ребенка с аутизмом эти возможности крайне ограничены, его собственная игра стереотипна, не направлена на активное освоение окружающего мира и развитие отношений с близкими людьми. Специально организованная игра становится важнейшим средством психологической помощи при аутизме. В зависимости от тяжести состояния аутичного ребенка, уровня его развития, коррекционные игровые занятия решают разные задачи. Это движение от формирования первых эпизодов игры со взрослым, исходно опирающихся на примитивную аутостимуляцию ребенка, но дающих ему опыт эмоционального заражения и разделенного переживания, до построения и развития совместной сюжетной игры, в которой прорабатываются его индивидуальные переживания.

Эффективным методом развития взаимодействия ребенка с близкими, органично дополняющим игру, является модифицированный вариант холдинг-терапии, разработанный М.М. Либлинг. В процессе холдинга актуализируются и формируются способы раннего взаимодействия родителей с малышом, увеличивается выносливость ребенка в глазном и тактильном контакте.

Холдинг-терапия наиболее быстро, в сравнении с другими методами работы, дает взрослым возможность регуляции аффективных состояний аутичного ребенка. Вначале основной упор делается на устранение негативных переживаний - у родителей появляется возможность снять напряжение, успокоить, расслабить малыша. При ежедневных занятиях происходит значительное снижение исходного дискомфорта ребенка во взаимодействии, более того, у малыша появляется возможность получить удовольствие от контакта с близкими, включиться в совместно-разделенное переживание. Это позволяет поставить задачи усиления и развития позитивных переживаний ребенка эмоциональной поддержкой взрослых, задачи дифференциации и развития его аффективного опыта. Усилия родителей направляются на формирование у ребенка привязанности, усложнение взаимодействия с ним, развитие его речи.

### **Список литературы**

1. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. – М.: МГППУ, 2018. – 464 с.
2. Либлинг М.М. Метод холдинг терапии в системе психологической помощи семьям, воспитывающим детей с аутизмом: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 130 с.
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2001. – 416 с.

**ЗАИТОВА Д.М.**

учитель-логопед МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

**ЛАПИНА Н.Д.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Основы формирования всесторонне развитой личности закладываются в дошкольном детстве. Воспитание ребенка в первые годы жизни во многом предопределяет успех его дальнейшего полноценного развития.

Детский сад - первая и очень ответственная ступень общей системы народного образования. Перед педагогическими работниками стоит общая задача совершенствования всей воспитательно-образовательной работы в детском саду и улучшения подготовки детей к систематическому школьному обучению.

Понимание педагогами значимости и сущности целенаправленной подготовки детей к школе играет особую роль. Поступление ребенка в школу является переломным моментом в его жизни: он вступает в новый тип отношений с окружающими людьми, у него начинаются складываться новые формы деятельности.

Подготовка детей к школе - задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая и социальная готовность к школе один из важных и значимых аспектов этой задачи.

Психологическая готовность ребенка к школе состоит из:

- мотивационной готовности (наличие у детей стремления, желания учиться);
- интеллектуальной готовности (развитие познавательных процессов памяти, внимания, мышления; представлений о пространстве и времени, о животном и растительном мире, об общественных явлениях);
- волевой готовности (развитие самоконтроля, умения слушать, умение подчиняться);
- социально-психологической готовности.

Социальная готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, взрослыми. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться.

Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

У детей, поступивших в школу, могут наблюдаться различные нарушения речи: ее недоразвитие, дизартрия, ринолалия, заикание [12].

Для общего недоразвития речи характерными признаками и являются: нарушение фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и смысловой стороны речи. Это, в свою очередь, осложняет процесс подготовки дошкольников с общим недоразвитием к школе.

Нередко стойкое речевое недоразвитие у детей осложняется различными неврологическими, психопатологическими синдромами, страдают вегетативные функции. Поэтому проблемы обучения для них в новых условиях значительно возрастают. У таких детей отмечаются слабость мотивации, снижение потребности к речевому общению, своеобразие в формировании центральных психологических новообразований, в том числе и

способность к произвольному общению со взрослым, т.е. способность действовать в рамках задания.

Дети, имеющие нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляется негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному [12].

Наблюдаемые у детей с тяжелыми нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими.

Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним.

Роль, которую играет ребенок в игре, очень сильно зависит от особенностей характера, темперамента ребенка. Поэтому, в каждом коллективе найдутся «звезды», «предпочитаемые» и «изолированные» дети [6].

Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху инерендо заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых» [11].

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы.

Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем игры, не контролируемые воспитателем, приобретают порой весьма неорганизованные формы. Часто дети данной категории вообще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности [6].

Большую роль в общении детей с окружающими, играет - самооценка ребенка.

Самооценка является ядром самосознания, так же как и связанный с самооценкой уровень притязаний. Самооценка и уровень притязаний могут быть адекватными и неадекватными. Последние, бывают завышенными и заниженными. Самооценка и уровень притязаний ребенка оказывают большое влияние на эмоциональное благополучие, успешность в различных видах деятельности и его поведения в целом.

У детей с тяжелыми нарушениями речи обычно заниженная самооценка. Дети с заниженной самооценкой нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, скованны в движениях. Они очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Эти дети тревожны, неуверенны в себе, трудно включаются в деятельность. Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что не понял, что надо делать и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый. Чем более значима деятельность, тем труднее ему с ней справиться.

Эти дети как правило имеют низкий социальный статус в группе сверстников, попадают в категорию отверженных, с ними никто не хочет дружить.

У большинства старших дошкольников с нарушениями в речевом развитии преобладает ситуативно-деловая форма сотрудничества, что характерно для нормально развивающихся детей 2-4 лет. Предпочитаемый вид коммуникации - общение со взрослым на фоне игровой деятельности, которая отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью используемой речи. Практически у половины детей с ОНР не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях.

У некоторых детей с ОНР преобладает внеситуативно познавательная форма общения. Они с интересом откликаются на предложение взрослого почитать книги, внимательно слушают несложные тексты, но по окончании чтения организовать с ними беседу трудно: как правило, дети почти не задают вопросов по содержанию, не могут сами пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. Даже при наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа не может длиться более 5-7 мин. Значительная часть детей данной категории старается изолироваться от взрослых. Они замыкаются в себе, очень редко обращаются к старшим, стесняются и избегают контактов с ними.

Очень важной для формирования личности ребенка с речевой патологией является проблема осознания своего дефекта. Расстройства в эмоционально-волевой и личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и явлениям социальной дезадаптации.

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции в коллективе сверстников [6].

Указанные особенности в развитии детей с нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы. При организации работы при подготовке детей с речевыми нарушениями необходимо учитывать их психологические особенности, степень речевых нарушений, личностные качества.

Анализ литературы, посвященный готовности ребенка с речевой патологией к обучению в школе позволил выявить следующие трудности, возникающие у данных детей:

1. Несформированность звуковой стороны речи. Ребенок не владеет правильным, четким звукопроизношением звуков всех фонетических групп.
2. Не полная сформированность фонематических процессов, т.е. они не слышат, не различают, не дифференцируют звуки родного языка.
3. Не готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи.
4. Не умение пользоваться разными способами словообразования, не правильно употребляют слова с уменьшительно-ласкательным значением, не умеют образовывать слова в нужной форме, образовывать прилагательные от существительных.
5. Не сформированность грамматического строя речи: не умение пользоваться развернутой фразовой речью, не умение работать с предложением; правильно строить простые предложения, видеть связь слов в предложениях, распространять предложения второстепенными и однородными членами; Не владеют пересказом рассказа, сохраняя смысл и содержание. Не умеют самостоятельно составлять рассказ-описание.

Таким образом, формирование грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи, дающей возможность речевого общения и подготавливающей к обучению в школе, — одна из важных задач в общей системе коррекционной работы в дошкольных учреждениях и семье.

### **Список литературы**

1. Венгер Л.А. Психологическая готовность к школе/ Вопросы психологии, 1994, № 4, №7.- 32с.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) – М., 1997.
3. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.- СПб., 2021.
4. Жихарева Ю. Готовность к школе – что это такое?- Воспитание и обучение детей с нарушением развития, 2014, №3.- 34с.

5. Жукова Н.С. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников./ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
6. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. - М., 1985.
7. Косякова О.О. Логопсихология: учебное пособие / О.О. Косякова Ростов-на-Дону: Феникс. 2017, 284 с.
8. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. - М., 1983.
9. Лисина Н.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / Н.И. Лисина, Г.И. Копчеля. – Кишинев, 1987.
10. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. - М., Владос, 2021.
11. Новикова Г. Психолого-педагогическая готовность к школе/ Дошк. Образование, 2015, №8- 95-100с.
12. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи. - М., 1998.
13. Пантелеева Л. А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями/ Логопед 2014 №4, с.61
14. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 2020.

**ИВАНОВА Н.А.**

учитель-логопед МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

**ПРИЕМЫ ЗАПУСКА РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Хорошая речь — важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка.

Если ваш ребенок давно перешагнул возраст, когда обычно произносятся первые слова, но, увы, так и не заговорил, необходимо срочно принимать меры. Чем раньше начнется коррекционная работа, тем качественнее будет полученный результат, и тем выше шансы догнать нормально говорящих сверстников. Представляем наиболее перспективную методику запуска речи у неговорящих детей раннего возраста.

**Убедитесь, что ребенок здоров.**

Длительное отсутствие речи может быть связано с последствиями тяжелых инфекций, перенесенных в раннем детстве, сложной беременностью и родами, нарушениями слуховой функции, поражениями ЦНС, а также со стрессом. Именно поэтому так важно сначала убедиться, что у ребенка нет проблем со здоровьем. Обязательно посетите педиатра, отоларинголога, невролога, логопеда и пройдите необходимые исследования. Ранняя диагностика и коррекция нарушений – это половина успеха развивающих занятий. Создайте дома благожелательную спокойную атмосферу. Малыши чутко реагируют на изменения эмоционального климата в семье. Если папа с мамой часто ругаются, дети инстинктивно стараются привлечь к себе как можно меньше внимания.

**Начинайте прямо сейчас!**

Не откладывайте начало занятий на завтра. Сегодня нужно ехать к бабушке, завтра в магазин, послезавтра в отпуск. Дни незаметно складываются в года. Занятия должны

проходить регулярно, при каждой возможности. Чем раньше вы начнете, тем быстрее и легче ребенок нагонит своих говорящих сверстников.

#### **Уберите телефон, выключите телевизор.**

Игры на планшете и мультики, «развивающие» говорящие медведи и куклы – спасение для перегруженной делами мамы, но они очень вредны для молчащего ребенка. Когда ему отводится роль пассивного наблюдателя, необходимости говорить просто не возникает. Чем проще будет игрушка, тем больше вероятность, что ребенку захочется ее «озвучить». Купите набор обычных кубиков, конструктор, самую простую куклу, ограничьте просмотр мультфильмов и игры с планшетом. Ребенок должен исполнять главную роль в игре. Первое время помогайте ему разыгрывать простые ситуации, которые ему хорошо знакомы.

#### **Разговаривайте с ребенком.**

Если малыш не говорит, это не значит, что ему неинтересно то, что вы ему говорите. Постоянно общайтесь с ним, проговаривайте каждое свое действие, называйте окружающие вас предметы и явления. Так вы пополняете пассивный словарь ребенка. Произносите слова медленно, четко, громко, следя за артикуляцией. Для малышей основной источник знаний – взрослые, он учится, подражая родителям, так дайте своему сыну или дочери правильный образец.

Вначале упростите все слова до двух-трех слогов, чтобы ребенку было проще их воспроизвести самостоятельно, например, не «бабушка», а «баба». Желательно, чтобы в словах использовались в основном те звуки, которые малыш уже знает. В частности, звуки «м», «п», «б» обычно появляются первыми в речи, независимо от родного языка. Постепенно усложняйте слова. Если в семье для общения используют несколько языков, при ребенке должен звучать только один из них. Не путайте малыша, сначала дайте ему овладеть материнским языком, а потом уже другим.

#### **Пойте песни, читайте стихи.**

Если ребенок произносит некоторые звуки, пропевайте их вместе с ним, добавляя к согласным гласными, например: ААААА, БА-БА, ПА-ПА, МО-МО, БО-БО и т. д. Это простое, но эффективное упражнение подготовит речевые органы к произнесению более сложных слов.

Читайте вместе короткие детские стихи, народные потешки и пестушки, как правило, в них недлинные слова с похожими звуками. Через некоторое время, когда ребенок запомнит их, специально сделайте ошибку, дайте ему возможность досказать. Устоять перед искушением поправить взрослого могут не все карапузы.

Если вы поете ребенку перед сном, ограничьте репертуар двумя-тремя песенками и меняйте произведения как можно реже.

#### **Покажите, как говорить.**

Заведите альбом с картинками, на которых изображены бытовые предметы, животные, члены семьи. Вместе с ребенком рассматривайте их, называя изображение: «Это баба Маша», «Это киса», «Это деда Миша» и т. д. Когда ребенок запомнит слова, постройте из них простые схематичные предложения, используя слова-действия: «Миша, дай», «Киса, иди» и пр. Если вы увидели в магазине альбомы для развития речи, выбирайте те издания, где большие яркие картинки и даны четкие инструкции, как с ними работать.

Используйте в речи простые конструкции типа «дай ручку», «где мишка?», «покажи носик», терпеливо повторяйте одни и те же слова и фразы. Опирайтесь на то, что ребенок способен усвоить.

#### **Развивайте сенсорное восприятие.**

Нервные окончания на пальцах и внутренней стороне ладони связаны с центрами речи и памяти головного мозга. Ежедневно выполняйте пальчиковую гимнастику, делайте массаж ручек. Разрешайте ребенку пересыпать крупу, играть с цветным рисом, песком, водой, пуговицами, фасолью и другими мелкими предметами. Купите малышу набор музыкальных инструментов: ксилофон, дудочку, барабан, губную гармошку. Учите различать цвета, формы, величину, количество. Разнообразные тактильные, зрительные,

слуховые впечатления помогут быстрее запустить речь и развить высшие психические функции.

#### **Побуждайте ребенка говорить.**

Задавайте простые вопросы («где киса?»), обращайтесь с усиленными просьбами («дай ложку»), спрашивайте, как у него дела, что он видел на улице и т. д. Во время игры вызывайте у него желание подражать вам. Например, во время прятков открывайте глаза со звуком «ку-ку!», при игре с паровозиком имитируйте его гудок: «ту-тууу!» и так далее. Слова должны иметь эмоциональную окраску: удивляйтесь «Ух ты!», радуйтесь «Ура!», выражайте огорчение «Ай!», «Эх»... Если ребенок повторяет за вами только гласные, это уже результат.

Многие дети-молчуны выражают свои желания и просьбы жестами и мимикой. По мере возможности пресекайте эти «разговоры». Делайте вид, что не понимаете, когда речь идет о предмете или действии, названия которых малыш прекрасно знает, но не хочет сказать вслух.

#### **Сохраняйте спокойствие.**

Когда ребенок долго не говорит, это может раздражать, вам может даже казаться, что он отстает не только в речевом развитии. Ни в коем случае не сердитесь, не срывайтесь на ребенка, не угрожайте, иначе он надолго замкнется в себе.

Представляем комплексную системную работу над запуском речи у неговорящих детей раннего возраста.

#### **Речь.**

1. Создание механизмов речевой деятельности: формирование мотивов речевой деятельности; создание коммуникативного намерения; формирование внутренней программы высказывания, его лексическая разверстка; отбор лексико-грамматических средств; грамматическое структурирование.

2. Обогащение речевой практики: сознательное использование имеющихся знаний; овладение моделированием речевых операций.

3. Восполнение пробелов в речевом развитии и подготовка к дальнейшему школьному обучению: развитие сенсорных и двигательных возможностей ребенка; развитие мелкой моторики; развитие общей моторики; формирование сенсорных эталонов.

Развитие внимания, восприятия, процессов анализа, синтеза, обобщения, противопоставления, сравнения

#### **Личность.**

1. Устранение невротических наслоений в характере ребенка

2. Воспитание целенаправленной личности

3. Воспитание правильного отношения ребенка к речевому недоразвитию и к работе по его преодолению

Предметно-практическая деятельность. Устранение травмирующего воздействия среды. Игровая деятельность. Систематическое специфическое лечение ребенка.

Побуждение интереса к окружающим неречевым и речевым звукам. Развитие речевых подражательных способностей. Дифференциация речевых и неречевых звуков. Развитие потребности общения, его мотивационной основы.

Формирование психофизической основы речи. Формирование ведущих видов деятельности. Развитие произвольного внимания и работоспособности. Развитие зрительных и акустических установок и дифференцировок. Воспитательное воздействие, направленное на нормализацию поведения ребенка.

#### **Направленное формирование речевой деятельности:**

Различение ряда неорганизованных звуков разного характера и разной интенсивности. Установление и закрепление связи звука (сочетания звуков) с предметами (изображениями). Восприятие и различение простых слов, накопление пассивного словаря. Установление связи между словом и предметом в ходе предметно-практических действий. Понимание и выполнение ребенком словесных инструкций. Восприятие и понимание

стандартизированных словосочетаний и фраз. Понимание логических, грамматических и тематических групп слов. Понимание усложняющихся фраз, детализированных заданий, инструкций. Анализ и синтез состава собственной речи и речи окружающих. Употребление ребенком слов и предложений в ходе создания соответствующих ситуаций общения. Обучение грамоте (глобальное чтение)

Положительная динамика выявляется при учете следующих факторов: раннее распознавание недоразвития, своевременное предупреждение вторичных отклонений, учет нормального онтогенеза, системность воздействия на все компоненты речи с преимущественным акцентом на преодоление лексико-грамматического недоразвития, дифференцированный подход к детям, формирование речи с одновременным воздействием на сенсорно-интеллектуальную и аффективно-волевою сферу, единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности и др.

#### **Список литературы**

1. Васильева КН., Новоторцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников. - Ярославль: Академия развития, 2016.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М, 1995.
3. Жукова Н.С. и др. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. - М: Просвещение, 1993. 220 с.
4. Игры в логопедической работе с детьми / ред.-сост. В.И. Селиверстов. - М, 1997.
5. Кузьмина Н.И., Рождественская В.И. Воспитание речи у детей с моторной алалией. - М., 1997.

#### **ИЗТЕЛЕУОВА А.К.**

воспитатель ГБПОУ АО «Астраханский губернский техникум»

### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Здоровье ребенка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 6 до 17 лет этой средой является система образования. Каждый педагог, работая с детьми с нарушениями, должен знать, что только правильная организация учебной деятельности, умелое использование в нём здоровьесберегающих средств будет способствовать улучшению всех аспектов здоровья подрастающего поколения.

Для укрепления здоровья учащихся педагогу необходимо найти резервы собственной деятельности в сохранении их здоровья.

Е.П. Ильин считает, что здоровьесберегающие образовательные технологии - это многие из знакомых большинству педагогов психолого-педагогических приемов и методов работы, технологий, подходов к реализации возможных проблем плюс постоянное стремление самого педагога к самосовершенствованию. Только тогда можно сказать, что учебно-образовательный процесс осуществляется по здоровьеразвивающим образовательным технологиям, если при реализации используемой педагогической системы решается задача сохранения здоровья учащихся и педагогов.

По определению Н.К. Смирнова, здоровьесберегающие образовательные технологии - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Из этого следует, что целью здоровьесберегающей образовательной технологии должно выступать обеспечение условий физического, психического, социального и духовного комфорта, способствующих сохранению и укреплению здоровья субъектов



образовательного процесса, их продуктивной учебно-познавательной и практической деятельности, основанной на научной организации труда и культуре здорового образа жизни личности.

Неоспоримо, что основная задача школы - подготовить ребенка к самостоятельной жизни, дав ему для этого необходимое образование. Но может ли каждый профессионально подготовленный педагог, просто взрослый, ответственный человек бесстрастно относиться к неблагоприятному состоянию здоровья своих воспитанников, его прогрессирующему ухудшению? Одним из ответов на этот, во многом риторический вопрос и стала востребованность учителями и руководителями образовательных учреждений здоровьесберегающих образовательных технологий.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии - это образовательные технологии, удовлетворяющие основным критериям:

- 1) почему и для чего? - однозначное и строгое определение целей обучения,
- 2) что? - отбор и структура содержания,
- 3) как? - оптимальная организация учебного процесса,
- 4) с помощью чего? - методы, приемы и средства обучения,
- 5) кто? - реальный уровень квалификации учителя,
- б) так ли это? - объективные методы оценки результатов обучения.

Здоровьесберегающие образовательные технологии - системно организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников; качественная характеристика педагогических технологий по критерию их воздействия на здоровье учащихся и педагогов; технологическая основа здоровьесберегающей педагогики.

На уровне школы с использованием здоровьесберегающих технологий решаются следующие задачи:

- создание оптимальных гигиенических, экологических и других условий для образовательного процесса;
- обеспечение организации образовательного процесса, предотвращающей формирование у учащихся дезадаптационных состояний: переутомления, гиподинамии, дистресса и т.п.;
- обеспечение школьников в период их пребывания в школе питанием, способствующим нормальной работе пищеварительной системы и обмену веществ в соответствии с современными медико-гигиеническими требованиями;
- включение в учебные планы школы всех классов занятий, позволяющих целенаправленно подготовить учащихся к деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья, сформировать у них культуру здоровья, воспитать стремление к ведению здорового образа жизни;
- обеспечение подготовки (повышение квалификации, переподготовка) всего педагогического коллектива по вопросам здоровья, подготовки всех учителей и специалистов к внедрению в работу школы здоровьесберегающих образовательных технологий;
- обеспечение охраны здоровья педагогов и создание условий, позволяющих им грамотно укреплять свое здоровье;
- проведение мониторинга состояния здоровья учащихся;
- проведение тематической работы с родителями учащихся, направленной на формирование в их семьях здоровьесберегающих условий, здорового образа жизни, профилактику вредных привычек.

В работе педагога здоровьесберегающие технологии можно представить, как системно организованное на едином методическом фундаменте сочетание принципов педагогики сотрудничества, "эффективных" педагогических техник, элементов педагогического мастерства, направленных на достижение оптимальной психологической адаптированности школьника к образовательному процессу, заботу о сохранении его

здоровья и воспитание у него культуры здоровья. Это работа учителя, при которой он полноценно выполняет учебную программу, формируя у учащихся интерес к своему предмету, устанавливая с ним доверительные, партнерские отношения, предотвращая возникновение дискомфортных (дезадаптационных) состояний и максимально используя индивидуальные особенности учащихся для повышения результативности их обучения. Особая забота о психологической адаптированности школьников обусловлена тем, что это интегральное качество играет определяющую роль в жизни человека, особенно на этапе его развития.

Перед педагогом, готовым использовать в своей работе здоровьесберегающие образовательные технологии, на первом этапе стоят следующие задачи:

- объективно оценить свои достоинства и недостатки, связанные с профессиональной деятельностью, составить план необходимой коррекции и приступить к его реализации (с этого надо начинать!);
- пройти необходимое повышение квалификации по вопросам здоровья, здоровьесберегающих образовательных технологий;
- провести "ревизию" используемых в своей работе педагогических приемов и техник в аспекте их предполагаемого воздействия на здоровье учащихся;
- начать целенаправленную реализацию ЗОТ в ходе проведения учебных занятий и внешкольной работы с учащимися, отслеживая получаемые результаты с помощью объективных методов оценки.

Таким образом, главная задача реализации здоровьесберегающих технологий такая организация образовательного пространства на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие, воспитание учащихся не сопровождается нанесением ущерба их здоровью.

Учет возрастных особенностей и индивидуальных возможностей младших школьников с нарушениями зрения - залог успешного взаимодействия с ними в процессе обучения. Первый год обучения в школе - чрезвычайно сложный, переломный период в жизни любого ребенка. Меняется его место в системе общественных отношений, меняется весь уклад его жизни, возрастает психоэмоциональная нагрузка. На смену беззаботным играм приходят ежедневные учебные занятия. Они требуют от ребенка напряженного умственного труда, активизации внимания, сосредоточенной работы на уроках. Поэтому очень важно организовать процесс обучения с учетом психофизиологических особенностей ребенка, которые, в свою очередь, определяют его функциональные возможности.

Психофизиологические процессы у детей 6-7 лет еще во многом произвольны, что связано с недостаточным развитием регулирующих систем организма, поэтому поддерживать высокий уровень работоспособности длительное время школьник не может и быстро утомляется при физической и умственной нагрузках. Кроме того, в этот период еще продолжается рост организма. В этом возрасте происходит саморегуляция двигательной активности, что обеспечивает постоянную величину энергетических затрат и является необходимым условием нормального роста и развития организма. Уровень двигательной активности сказывается не только на физическом, но и на умственном развитии ребенка. Гендерные особенности также необходимо учитывать, и в связи с этим применять индивидуально-дифференцированный подход. Имеются различия в созревании мозга, в познавательной, сенсорно-перцептивной сфере, в мыслительных процессах. Эти различия проявляются у младших школьников в поведении, играх, учебе.

У значительной части слабовидящих обнаружены нарушения осанки, координации и ритма движений. При отсутствии стереоскопического зрения, которое в норме обеспечивает восприятие глубины, объема, величины, пространственного расположения предметов, возникают трудности при метании в цель, ходьбе и беге с препятствиями.

Появление низких адаптационных возможностей детей с нарушениями зрения к обучению - пассивность, отсутствие самостоятельности у ребенка с нарушением зрения в освоении окружающего мира. Часто такая позиция ребенка является результатом

неправильного отношения к ребенку в семье и в школе. К таким условиям относятся в равной мере как чрезмерная опека со стороны окружающих, так и отсутствие внимания, заброшенность ребенка.

Формируются отрицательные качества личности:

- 1) моральные: эгоизм, эгоцентризм, отсутствие чувства долга и товарищества;
- 2) волевые: отсутствие самостоятельности, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм;
- 3) эмоциональные: равнодушие к окружающим, душевная черствость;
- 4) интеллектуальные: отсутствие любознательности, чувства нового.

Узость интересов к окружающему миру, о котором они получают по сравнению со зрячими сверстниками лишь немногочисленные и разрозненные сведения обуславливает низкий уровень развития их внимания. В то же время длительное воздействие слуховых раздражителей быстро утомляет слепых, ведет к рассеиванию внимания. Нужно отметить, что приобщение лиц с дефектами зрения к активной деятельности способствует развитию произвольного и произвольного внимания.

Дефекты зрительного анализатора, нарушая соотношение основных процессов - возбуждения и торможения, концентрации и индукции, отрицательно влияют на скорость запоминания, образование временных связей. Отмечается недостаточная осмысленность запоминаемого материала.

Недостаточное развитие логической памяти обусловлено своеобразием восприятия и связанными с ним особенностями мышления. Речь идет о тех трудностях, которые слепые и слабовидящие испытывают в процессе таких мыслительных операций как анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д.

Однако исследования педагогов и психологов доказали, что низкий уровень развития мышления таких детей чаще всего не зависит от дефекта зрения. Это - результат педагогической запущенности, неправильной организации процессов обучения и воспитания. А мышление, как один из познавательных процессов школьников, играет важнейшую роль в успешном овладении учащимися школьными знаниями.

Кроме того, отмечается слабое проявление "закона края", согласно которому лучше запоминается начало и конец материала. Наиболее продуктивно слепые и слабовидящие запоминают начало материала, что, вероятно, объясняется их повышенной утомляемостью.

В познании окружающего мира человек пользуется не только своим чувственным опытом, но и словом. При нарушении зрения деятельность самого механизма речи не изменяется. Но слепота и слабовидение затрудняют подражание и наблюдение за движением речевых органов собеседника, из-за чего часто страдает произношение. Кроме того, речевое развитие ребенка характеризуется и его словарем, а у детей с дефектами зрения довольно часто нарушается отнесенность слова к определенному предмету, достаточно беден словарный запас и наблюдается отставание в понимании значений слов. Все это затрудняет овладение детьми с дефектами зрения школьными знаниями. Поэтому здесь нужна интенсивная совместная работа по развитию речи логопеда, педагогов и родителей.

Дефект зрения при отсутствии правильного руководства ведет к ограниченному, неполному, отрывочному восприятию, что выражается в бедности, неточности представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. А это в значительной мере осложняет процесс обучения. Для того, чтобы ребенок правильно и адекватно воспринимал окружающий мир, нужно больше использовать наглядные и технические средства. Исследования доказали положительное влияние наглядности при ее правильном использовании на речевое, интеллектуальное развитие слепых и слабовидящих детей.

#### **Список литературы**

1. Глушкова Е.К. Береги зрение / Е.К. Глушкова. – М.: Медицина, 2023. – 123 с.
2. Терновская С.А. Создание здоровьесберегающей образовательной среды в школьном образовательном учреждении / С.А. Терновская, Л.А. Теплякова // Методист. – 2015. – №4. – С. 61–65.

3. Здоровьесберегающие технологии в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://educontest.net/ru/3854341/здоровьесберегающие-технологии-в-ко-3/> (дата обращения: 7.12.2017).

**ИЛЬИНА А.А.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Научный руководитель:** Евтушенко И.В. доктор пед. наук, профессор кафедры «Специальная педагогик и психология» Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет

**СВОЕОБРАЗИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО  
ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация:** в статье представлены результаты проведенного экспериментального исследования особенностей развития связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** связное речевое высказывание, старший дошкольный возраст, ОНР, общее недоразвитие речи, нарушение речи, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Актуальность исследования подтверждается тем, что в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования дети старшего дошкольного возраста на этапе завершения дошкольного учреждения должны хорошо владеть устной речью, использовать её для выражения своих мыслей, чувств и желаний, а также при построении речевого высказывания в ситуации общения.

В связи с усиливающейся технократизацией общества, распространенностью неграмотного «говорения» с экранов телевизоров и в Интернет-сети проблема развития связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее - ОНР) представляется современной и перспективной. В настоящее время в досуге дошкольников преобладают современные коммуникационные устройства (смартфоны, планшеты), это приводит к снижению потребности в общении, отсутствию диалогической и монологической речи, что отрицательно влияет на формирование коммуникативных навыков.

В речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильном, четком, логично выстроенном высказывании. По тому, как дошкольник умеет строить предложения, можно судить об уровне его речевого развития. Учитывая, что связная речь является одним из важных показателей готовности к школьному обучению, вопрос формирования данного аспекта развития у детей с ОНР приобретает особую актуальность.

В результате исследований, проведенных Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, было установлено, что «общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой сложный дефект, характеризующийся нарушением формирования всех структурных компонентов речевой деятельности: звуковой стороны, фонематических процессов, лексики, грамматического строя» [4].

По определению А.В. Текучева, связная речь – это любая единица речи, составные части которой, образуя целостное целое, соответствуют правилам грамматики и логики данного языка, и которые формируют связный текст или рассказ. Таким образом, каждое самостоятельное отдельно взятое предложение можно рассматривать как одну из

разновидностей связной речи. Основная функция связного речевого высказывания – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных видах – диалоге и монологе.

В свою очередь А.Н. Леонтьев [5] отмечает, что речевое высказывание - речевое действие внутри акта деятельности, имеющее такие свои признаки, как мотивированность, целенаправленность, создание плана (замысла, программы), его реализацию и сличение, а также иерархическую организацию.

Связная речь предполагает овладение словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, а также умение полно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст.

С целью определения специфики развития связной речи старших дошкольников было проведено экспериментальное исследование.

Для исследования особенностей развития связного речевого высказывания была применена методика обследования состояния связной речи В.П. Глухова [3].

Глухов В.П. предлагает обследовать речь детей в свободной игровой, бытовой и образовательной деятельности, акцентируя особое внимание на оценку уровня развития и наличия фразовой речи. Фиксируются ответы дошкольников на занятиях в виде высказываний, сообщений, рассказов.

С целью комплексного исследования состояния связной речи детей применяется группа заданий, содержащая: составление пересказа сказки «Лиса и козел», диагностические задания «Опиши игрушку» (составление описательных рассказов), «Составь рассказ по серии картин «Добрая утка» (составление повествовательных рассказов с опорой на наглядный материал), «Расскажи про ваш детский сад» (составление повествовательных рассказов на основе личного опыта). В качестве экспериментальной базы исследования выступило Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Севастополя «Детский сад №114». В исследовании принимали участие дети старших логопедических групп в количестве 20 человек, имеющие диагноз общее недоразвитие речи (ОНР III уровень), поделенные на две группы (группа №1 и группа №2).

Полученные результаты дошкольников с ОНР распределились следующим образом:

– Высокий уровень развития связного речевого высказывания не был определен ни в одной группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Дети, имеющие этот уровень, должны уметь отвечать на заданный вопрос полным фразовым ответом, не прибегая к помощи педагога. Умеют пересказывать небольшой текст без смысловых пропусков, соблюдают логическую последовательность событий. Тема текста полностью раскрывается. В описательном рассказе способны отразить все основные признаки, подробно описать внешний вид предмета, используя средства языковой выразительности – эпитеты и сравнения. Умеют самостоятельно составлять рассказ на основе наглядного содержания последовательных картинок. Используют различные средства связи в тексте, описания, сопоставления, авторскую и собственную лексику.

– Среднему уровню развития связного речевого высказывания соответствуют результаты 50% дошкольников из группы №1, то есть 5 человек и 50% дошкольников из группы №2, количество которых составляет также 5 человек. Эти дети составляют рассказы по наводящим вопросам педагога. У них вызывает затруднение устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания. Имеются трудности при пересказе текста, пересказ не полный, некоторые сцены пропущены или нарушена их последовательность. Наиболее часто отмечались пропуски предлогов, союзов, неправильное согласование прилагательных и существительных. Составленные детьми описания достаточно информативны, раскрывают внешний вид предмета, однако детям требовалась помощь и наводящие вопросы педагога. В рассказах детей часто отсутствуют подробные характеристики действующих лиц, места и времени действия. Средства языковой выразительности практически не используются.

– Наибольшее количество детей старшего дошкольного возраста с ОНР обеих групп имеют низкий уровень развития связного речевого высказывания, а именно 50%

испытуемых из группы №1, то есть 5 детей, а также 70% испытуемых из группы №2, то есть 7 детей. Эти дети не могут составить рассказ самостоятельно, требуется помощь педагога. Пересказ состоит из перечисления действий или отдельных признаков. Нарушена последовательность в изложении событий. Тексты не имеют четкой структуры и последовательности в изложении событий. Присутствуют ошибки в построении предложений, грамматические ошибки. Описание не отображает существенных характеристик и признаков описываемого предмета, а также не соответствует структуре описательного рассказа. Дети пользуются в основном простыми предложениями, нарушено согласование слов. Лексика бедна, средства языковой выразительности не используются.

Итак, результаты эксперимента свидетельствуют преимущественно о низком уровне развития связной речи у детей обеих групп, который характеризуется следующими сложностями:

- в самостоятельных рассказах дошкольники лишь перечисляют изображенные предметы и действия, останавливаются на второстепенных деталях, упуская главное в содержании;
- дети не могут установить причинно-следственные связи в тексте, при пересказе возникают затруднения в воспроизведении логической последовательности действий;
- воспитанниками редко употребляются сложные конструкции, в их речи преобладают простые распространенные предложения;
- воображение, фантазия, а также словарный запас детей развиты недостаточно, в связи с чем возникают трудности с пересказом текста, описанием персонажей и характеристикой его образа;
- в рассказах дошкольников присутствуют множественные ошибки в построении предложений, грамматические ошибки: неправильное употребление числовых, родовых, падежных окончаний существительных, прилагательных, местоимений («много деревьев», «красный платье»), неверное согласование глаголов с существительными и местоимениями («они упал», «дети рисует»), ошибки употребления предложно-падежных конструкций («в дому», «под стола», «из стакан»).

Результаты эксперимента показали, что требуется проведение специально организованной работы, направленной на развитие связной речи детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

#### **Список литературы**

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системными нарушениями речи [Текст]: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2016. – 158 с.
2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
3. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебно-методич. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. – М.: Секачев, 2012. – 48 с.
4. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: Аркти, 2005. – 221 с.
5. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст] / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 170 с.

**ИРКАЛИЕВА Е.В.**

учитель-логопед МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 129 «Высотка»

## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Целенаправленное формирование разных типов монологических высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР осуществляется в контексте развития связной речи в целом. Эта работа имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с ОНР, так как от уровня развития связной речи зависит дальнейшая успешность в обучении в школе детей старшего дошкольного возраста, возможности их успешной социализации.

Методика работы по развитию связной речи дошкольников с ОНР освещена в ряде научных и научно-методических трудов таких авторов как В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.

Коррекционная работа по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР опирается на общедидактические принципы, которые в свою очередь дополняются и взаимодействуют с методическими принципами. Рассмотрим их подробнее.

*Общедидактические принципы:*

- доступность,
- наглядность,
- систематичность и последовательность в обучении,
- учет возрастных и индивидуально психологических особенностей детей,
- направленность обучения на развитие их активности и самостоятельности [1, с.55].

*Методические принципы* - это принципы обучения, выведенные из закономерностей усвоения детьми языка и речи.

Они отражают специфику обучения родной речи. Методисты подходят к ней с разных позиций и в связи с этим называют разные принципы.

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина в своих работах предлагают выделить следующие методические принципы развития речи и обучения родному языку:

- принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей,
- принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи,
- принцип развития языкового чутья («чувства языка»),
- принцип формирования элементарного осознания явлений языка,
- принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования,
- принцип обогащения мотивации речевой деятельности,
- принцип обеспечения активной речевой практики [1, с.55-57].

В программе коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР в условиях специального детского сада, предложенной Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, и методических указаниях к ней приводятся рекомендации по формированию связной речи детей в соответствии с периодами обучения. Все обучение детей с ОНР III уровня условно делится на три периода. В каждом периоде обучения выделяются лексические темы, в соответствии с этими темами строится работа по совершенствованию словарного запаса, воспитанию навыка словообразования, усвоению грамматических категорий самостоятельной речи [5, с.3].

Существует определенная преемственность в прохождении тематического речевого материала в каждом из периодов обучения, учитывается принцип тематической взаимосвязи, предусматривающий сочетание занятий по различным видам рассказывания в пределах той или иной тематики [4, с.84].

Во II—III периодах обучения особое внимание уделяется развитию связной речи

детей, это проявляется в закреплении навыков связного, последовательного, выразительного пересказа литературных произведений, составления сложных сюжетных рассказов [5, с.5].

Логопедические и воспитательские занятия в специальном дошкольном учреждении, направленные на развитие навыков связной речи проводятся 1 - 3 раза в неделю. По форме эти занятия делятся на фронтальные (со всей группой), подгрупповые (3-5 человек) и индивидуальные. Предпочтение отдается малогрупповой форме организации занятий, так как она позволяет эффективно осуществлять индивидуальный подход к детям с учетом речевых и психологических особенностей, а также наиболее выраженных затруднений в составлении связных высказываний. Эти затруднения принимаются во внимание при оказании индивидуальной помощи ребенку в виде вспомогательных вопросов, речевого образца, средств наглядности и так далее [4, с.83].

Подбор речевого материала для занятий, методические приемы определяются общими целями коррекции с учётом конкретных представлений, речевого опыта, накопленного детьми в процессе работы воспитателя по различным разделам программы детского сада. Особого внимания требует подбор и группировка различного наглядного и словесного материала, игровых упражнений, дидактических игр [5, с.5].

Помимо специально организованных занятий, работа по формированию связной речи детей с ОНР III уровня в специальном детском саду должна осуществляться и в процессе разнообразной практической деятельности, при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим. Воспитатель должен помнить о проблеме формирования связной речи на всех видах занятий и вне их, при этом необходимо развивать и закреплять умения строить высказывания логически правильно, точно, грамотно, обращать внимание на выразительность речи. Развитию связной речи способствует общение воспитателя с детьми в утренние и вечерние часы, а также на прогулке, когда ребенок может рассказать о событиях, происходящих в его жизни и вызывающих наибольший интерес ребенка [6, с. 64].

*Основными видами специально организованных занятий по обучению различным типам связных высказываний являются:*

- рассказывание с опорой на наглядно воспринимаемую ситуацию (составление рассказов по картине, игрушке);
- рассказывание по памяти, (пересказ литературного произведения сказка или рассказ);
- рассказывание на основе жизненного опыта или на заданную тему (творческое рассказывание).

Для обеспечения планомерного последовательного рассказывания применяется план в виде вопросов, вначале подробный, а затем краткий [2, с. 23].

*В ходе занятий, направленных на развитие связной речи, педагогом решаются следующие задачи:*

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;
- целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций), тесно связанных с формированием навыков устного речевого сообщения [3, с. 2-3].

В.П. Глухов, также выделяет ряд *специальных задач* в работе, направленной на формирование у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня навыков построения связных развернутых высказываний:

- усвоение норм построения такого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями - фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, соответствие его теме сообщения



и др.);

- формирование навыков планирования развернутых высказываний;
- обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения;
- обучение лексико-грамматическому оформлению связанных высказываний в соответствии с нормами родного языка [3, с.3].

Осуществляя указанные выше задачи обучения, педагог одновременно выполняет работу, направленную на познавательное развитие воспитанников, нравственное и эстетическое воспитание, творческое развитие личности.

Т. Б. Филичева и Л. Ф. Спирина указывают на сложность организации логопедической работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР, так как ее проведение требует соответствующего речевого материала и разнообразного наглядного оформления [2, с.23].

Согласно методике обучения детей старшего дошкольного возраста, с ОНР III уровня рассказыванию, предложенной В. П. Глуховым, вся работа по формированию связных высказываний протекает в два этапа. Первый этап - подготовительная работа (первый период первого года обучения). Второй этап - основной этап формирования связного высказывания у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня [4, с.39]. Рассмотрим подробнее, что включают в себя эти этапы, какие методы и приемы, предлагаются автором в работе по формированию связных монологических высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

*Подготовительный этап.*

*Цель* подготовительного этапа - достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов развернутых высказываний. Подготовительная работа включает в себя:

- формирование лексического и грамматического базиса связной речи,
- развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры,
- развитие коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий [4, с.39].

*К методическим приемам*, используемым на подготовительном этапе, относятся упражнения на составление высказываний по демонстрируемым действиям, ситуационным и сюжетным картинкам; специально подобранные речевые игры и упражнения.

Рассмотрим подробнее возможные виды *упражнений, на составление высказываний по демонстрируемым действиям, ситуационным и сюжетным картинкам.*

Для упражнений используются картинки двух видов:

- картинки, на которых можно выделить субъект и выполняемое им действие;
- картинки с изображением одного или нескольких персонажей и четко обозначенного места действия.

По ним дети упражняются в последовательном составлении предложений различной семантико-синтаксической структуры.

Варианты упражнений на составление высказываний по демонстрируемым действиям, ситуационным и сюжетным картинкам:

- *упражнения в составлении ряда последовательных предложений путем распространения начальной структуры П + С.*

Например: «Мальчик пишет - Мальчик пишет письмо»; «Девочка рисует - Девочка рисует домик - Девочка рисует домик красками».

- *упражнения в составлении предложений более и сложной структуры, прежде всего предложений с «двойной предикативностью»:*

- предложения с однородными сказуемыми

Например: «Дедушка сидит в кресле и читает газету» с употреблением вспомогательного вопроса: «Где сидит дедушка и что он делает?»;

- сложносочиненные конструкции из двух симметричных частей, где вторая часть по структуре дублирует первую

Например: «Заяц любит морковку, а белка любит орехи».

- *Восстановление различного рода деформированных предложений, когда:*
- слова даны в разбивку (живет, в, лиса, лесу, густом);
- одно, или несколько, или все слова употреблены в начальных грамматических формах (жить, в, лиса, лес, густой);
- имеется пропуск слов. (Лиса... в густом лесу.);
- отсутствует начало (...живет в густом лесу) или конец предложения (Лиса живет в густом...).
- *Составление предложений по "живым картинкам"* (предметные картинки вырезаны по контуру с демонстрацией действий на фланелеграфе).

Например: Картинки: петух, забор.

«Петух взлетел на забор. Петух перелетел через забор. Петух сидит на заборе. Петух ищет корм за забором» и т.д.

- *Восстановление предложений со смысловой деформацией*

Например: «Мальчик режет бумагу резиновыми ножницами» и «дул сильный ветер, потому что дети надели шапки» [4, с.39-41].

Выполнение этих упражнений, подготавливает детей к составлению плана собственного высказывания, определению темы высказывания, последовательному изложению собственного сообщения, которое должно иметь начало, продолжение, конец. Также они направлены на активизацию сформированного ранее представления о семантике слов и словосочетаний, совершенствование навыков отбора языковых средств для точного выражения собственной мысли.

Варианты возможных речевых игр и упражнений.

#### 1. *Лексические упражнения:*

- подбор определений, эпитетов, сравнений для словесной характеристики предмета; упражнения: «Подбери слово», «На что похоже?» и др.
- подбор к слову, обозначающему предмет, соответствующих слов-наименований действия и наоборот; упражнение "Кому что нужно?"
- подбор синонимов и антонимов к словам, обозначающим предметы, их свойства, различные действия; игры-упражнения: «Скажи по-другому» (подбор синонимов), «А как наоборот?» (подбор антонимов), «Определи, о ком так можно сказать» (с использованием соответствующих предметных картинок).

#### 2. *Лексико-грамматические упражнения:*

- дополнение предложений нужным по смыслу словом (лексемой, словоформой);
- упражнение на составление словосочетаний из данных двух слов. Во второй части задания детям предлагается составить предложения, используя данные словосочетания:
- составление предложений по данным словам,
- упражнение в составлении предложений по данному слову (предложно-падежной конструкции), например: «Под деревом» - «на дереве»; «перед домом» - «за домом»; «В воде» - «над водой» и т.д. (Используются соответствующие предметные картинки).
- упражнение в составлении предложений-ответов на вопросы «Подумай и ответь!» [4, с.45-48].

Речевые игры и упражнения направлены на активизацию речемыслительной деятельности детей, закрепление навыков составления фразовых высказываний, формирование словесного творчества и развитие чувства языка.

В процессе подготовительного этапа обучения у детей формируются установки на активное употребление фразовой речи, развивается произвольное внимание к речи педагога, к собственным высказываниям. Это достигается выполнением детьми упражнений на составление фраз-высказываний по наглядной опоре, по имеющимся представлениям, усвоением рядов языковых (лексических, синтаксических) средств построения речевых высказываний.

Успешно пройденный подготовительный этап позволяет перейти к основному этапу работы по формированию различных видов монологических высказываний (пересказ, рассказ-описание, рассказывание по картинкам и др.) [4, с.45-49].

Какие же методы и приемы, возможно, использовать на основном этапе работы по целенаправленному формированию различных видов связных высказываний детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

*К основным методам формирования связного высказывания большинство авторов относят:*

- обучение пересказу;
- обучение рассказыванию по картинкам;
- обучение рассказу – описанию предметов;
- обучение рассказыванию с элементами творчества.

Каждый вид обучения рассказыванию как метод формирования связной речи детей имеет свои особенности, конкретную структуру учебных занятий и методические приемы.

Согласно теме нашего исследования, остановимся на подробном изучении метода обучения рассказыванию по сюжетным картинкам. Методические аспекты данного вида занятий будут нами подробно описаны в третьей главе нашего исследования, которая посвящена особенностям коррекционной работы по целенаправленному формированию навыков связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством обучения рассказыванию с использованием сюжетных картин.

Подводя итоги обзора методической литературы по проблеме формирования навыков связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, можно сделать **следующие выводы:**

-обучение рассказыванию занимает важное место в общей системе логопедических занятий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР;

-коррекционная работа по целенаправленному формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня строится в соответствии с общедидактическими и методическими принципами, учитывает особенности речевого дефекта и ряда психических функций детей, на основе которых проводится дифференцированный отбор методов и приемов формирования навыков самостоятельных связных высказываний;

-основным направлением коррекционной работы является овладение детьми языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний, при этом большое внимание уделяется формированию языковых (прежде всего, грамматических) обобщений и практическому усвоению лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций.

### **Список литературы**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М.Алексеева, Б.И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 2020. - 400 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2016. – 158с.
3. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в

процессе обучения пересказу [Текст] / В.П. Глухов // Дефектология. - 1989. - № 1. - С.69-76.

4. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. - М.: АРКТИ, 2014. – 168 с.

5. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа) [Текст] Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Издательство «Альфа», 1993. - 87 с.

6. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед.вузов / под ред. Л.С Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.

#### **ИСЛАМОВА Р.Р.**

учитель-психолог ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

#### **АНДРЮХИНА В.И.**

учитель-психолог ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

### **КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО–ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ (ЭВС) У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Нарушения эмоционально – волевой сферы являются преобладающими в структуре дефекта при расстройствах аутистического спектра (РАС). Таким детям присущи разнообразные страхи, агрессивность, неадекватность поведения, негативизм, уход от общения даже с близкими людьми, отсутствие интереса и понимания окружающего мира. Наблюдается выраженная эмоциональная незрелость ребенка («эмоциональный» возраст может быть значительно меньше реального биологического возраста), отсутствие адекватного эмоционального реагирования. И это происходит в связи с неумением различать эмоциональные состояния окружающих людей по их проявлениям: мимике, жестам, движениям [3].

Главная задача педагога-психолога при коррекции эмоционально-волевой сферы детей с РАС — научить преодолевать сенсорный и эмоциональный дискомфорт, распознавать эмоциональные состояния, видеть мотивы поступков окружающих, обогатить эмоциональный опыт, облегчить адаптацию к окружающим людям и среде, устранить или снизить проявления негативизма, тревоги, беспокойства, страхов, а также отрицательных аффективных форм поведения: влечений, агрессии.

При организации работы с детьми с РАС первичной задачей становится вовлечение в индивидуальную и совместную деятельность. Для достижения этой задачи необходимо поближе познакомиться с ребёнком, с его поведением, игрой. Поведение детей непредсказуемо – одни – становятся напряженными и агрессивными, другие – полностью игнорируют. Вариантов множество. Психологические причины подобных проявлений заключаются в том, что появление нового незнакомого человека приносит в жизнь ребенка элемент неизвестности, который вызывает у него чувство страха и дискомфорта. Ребёнку потребуется определённое время, чтобы освоиться в новых условиях, привыкнуть к новому человеку.

Однако всем, кто работает с детьми с РАС следует помнить о том, что самым первым шагом становится установление первичного контакта, создание положительного эмоционального климата, комфортной психологической атмосферы для занятий, формировать чувства уверенности и защищённости, и только потом постепенно переходить к обучению новым навыкам и формам поведения. Адаптационный период работы может занять длительное время, чаще всего он растягивается на период от одной недели до нескольких месяцев. И главной задачей является – научить эмоционально положительно откликаться уже на сам факт контакта со взрослым, затем уже развивать способность выражать эмоции, управлять ими.

Показателями эмоциональной отзывчивости детей выступают: проявление интереса к эмоциональному состоянию других; эмоциональные реакции на состояние другого,

заражение им; реагирование через идентификацию с эмоциональным состоянием другого, выражение сочувствия, сопереживания; проявление заботы по отношению к сверстникам, младшим детям, животным; осуществление эмоционально-утешительных действий [2]

Специалисты не только сами подбирают наиболее приемлемые способы установления контактов, но и помогают близким правильно оценить возможности ребенка, выбрать соответствующий уровень взаимодействия.

Они учат приемам организации контакта, способам привлечения внимания ребенка, определения факторов, вызывающих дискомфорт и помогающих его преодолеть. Конечно, в каждом отдельном случае необходимы индивидуально адресованные советы, но, тем не менее, общая логика работы по установлению эмоционального контакта во всех случаях одна и та же.

Обычно справедливо говорится, что первые попытки подобного общения должны проходить без спешки, в очень спокойных условиях, что ребенку надо дать время даже просто для того, чтобы привыкнуть к новой обстановке. Ребенка могут испугать и громкий голос, и резкие движения, и вообще излишняя активность и суетливость взрослого. Сначала ему может быть неприятно слишком прямое обращение: пристальный взгляд, окликание по имени, активные попытки привлечь внимание, вопросы, настойчивые предложения что-то посмотреть, послушать, с чем-то поиграть. В то же время, ситуация знакомства не должна быть и абсолютно нейтральной. Ребенку все же надо дать понять, что взрослый находится здесь ради него, что он симпатичен и интересно то, что он делает. Непродуктивно с самого начала активно навязывать такому ребенку свой ритм, свои предпочтения, свою логику взаимодействия; и, наоборот, взрослый должен быть очень внимателен к тому, чем заинтересовался ребенок, быть отзывчивым к его попыткам вступить в контакт [3].

Ошибки, излишнее давление чаще всего происходят из-за неуверенности взрослого в себе и в ребенке. Если мы передаем дозирование и контроль за комфортностью ситуации самому ребенку, он становится более активным в установлении контакта.

Соответственно не надо и торопиться переходить к более развернутым формам взаимодействия. Ребенок должен сначала «обжить» саму ситуацию установления контакта, опробовать свою способность вызывать другого человека на общение. Его поведение напоминает игру в прятки, точнее, игру совсем маленького ребенка: он с восторгом закрывает и открывает свое лицо и, в общем, показывает, что за стеной аутизма все еще сохраняется живая, нормальная детская реакция [1].

Психолог в своей работе придерживается линии поведения в зависимости от тяжести нарушений, особенностей детей. С отрешенными, «ускользающими» детьми следует сначала вести себя особенно осторожно, потому что они оценивают, как агрессию не только любое прямое обращение, но и просто направленное движение в их сторону. Такие дети особенно чувствительны к изменению пространственной дистанции – и взрослые тоже должны стать очень отзывчивыми к ее изменению, научиться тонко реагировать на эти приближения и удаления.

Другие дети проявляют болезненную чувствительность ко взгляду, голосу, прикосновению. Входя в комнату, они могут закрывать руками глаза и затыкать уши, кричать и отшатываться от случайного прикосновения, от встречи с взглядом. Если взрослый, находясь рядом, начинает пытаться подражать действиям ребенка, то может заслужить расположение. Переживание этого разделенного с другим человеком привычного сенсорного удовольствия помогает ребенку решиться вступить в контакт, взглянуть в лицо, улыбнуться.

Установление эмоционального контакта с детьми третьей группы затруднено тем, что они захвачены сюжетами собственных аффективных переживаний. Внешне может казаться, что они активно ищут общения. Часто, не учитывая дистанции, они просто навязывают контакт людям, заговаривая с ними, втягивая их в разговор, в игру, в обсуждение своих рисунков. Однако этот контакт формален, и посторонний при этом часто даже предпочтительнее для ребенка, чем кто-то из близких. Ребенок просто «ловит» другого

человека, чтобы развернуть перед ним сюжет своей стереотипной фантазии. Неожиданная инициатива другого ему очень неприятна. В этом случае он может в ответ на обращение кричать, затыкать уши, может резко отшатываться, сбрасывать с себя руку, когда кто-то прикасается к нему, может даже импульсивно оттолкнуть, ударить, особенно если его пытаются удерживать [1].

Действительное установление контакта с такими детьми возможно, но оно происходит постепенно, и тоже только под прикрытием типичных для них форм аутостимуляции. Даже небольшой опыт сопереживания способен породить уже настоящую эмоциональную привязанность у такого ребенка.

Следует помнить, что даже относительно «легкие» случаи установления контакта требуют терпения, и здесь контакт нельзя форсировать. Необходимо постоянно контролировать себя, отслеживая изменения в поведении ребенка: нарастание у него тревоги, аффективного напряжения может привести к его уходу от тактильного и глазного контакта, но еще до этого мы можем заметить увеличение моторной напряженности, суетливости, скованности в движениях, появление элементов моторных стереотипий. В этом случае взрослый должен немедленно снизить собственную активность в контакте и поискать другую, возможно, более приятную ребенку, тему для общего разговора[2].

Существует множество приемов по коррекции эмоционально-волевых нарушений в арсенале психолога, которые он использует после установления контакта.

Прежде всего, использование игр и упражнений на расширение сенсорных представлений и ощущений; проигрывание жизненных ситуаций, которые были приятны ребенку. При стимулировании эмоциональной отзывчивости работаем со страхами, тревожностью через элементы тренинга.

Эмоциональное состояние ребенка с РАС непредсказуемо. Оно может выражаться в полярности его чувств: от любви и тесной симбиотической связи до внезапных проявлений агрессии или самоагрессии.

В любом случае, работа психолога с таким ребенком строится индивидуально и поэтапно, с опорой на поддержку и участие всех заинтересованных лиц в результатах коррекционно - воспитательного процесса.

#### **Список литературы**

1. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта. // Вопросы психического здоровья детей и подростков. - 2020. - № 1. - С. 85 - 98.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. - СПб.: Речь, 2017. - 288с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. - М.: Теревинф. - 2020. - 336 с.

**КАЛИНКИНА Л. Ф.**

учитель-логопед ГСКУ Астраханская область «ЦПД «Малышок»

## **ВОСПИТАНИЕ ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Этикет – это часть нравственной культуры, ассоциируется с категорией прекрасного, связана с такими понятиями, как вежливость, культура, интеллигентность. Знания правил этикета и умения их использовать дает возможность человеку вести себя более уверенно, непринужденно, достойно при любых обстоятельствах.

Сложившиеся нормы поведения являются результатом длительного по времени процесса становления взаимоотношений между людьми. Без соблюдения этих норм невозможны политические, экономические, культурные отношения, ибо нельзя существовать в обществе, не уважая друг друга, не налагая на себя определенных ограничений. Такие ограничения определяются соблюдением этикета. Этикет - слово французского происхождения, означающее манеру поведения. К нему относятся правила учтивости и вежливости, принятые в обществе.

Научить ребенка правилам этикета означает привить ему потребность везде и во всем уважать людей, относиться к ним так, как он относится к себе. В повседневной практике человеческие отношения далеко не всеми и не всегда осуществляются оптимально. Случается, что даже хорошо образованные люди не выглядят воспитанными, т.к. не выработали в себе элементарных норм культуры поведения, поэтому вопросы воспитания этикета с наибольшей остротой встают именно в наши дни. А между тем культура человеческих отношений, общение людей между собой играют важную роль в жизни. Если у ребенка выработана привычка общаться культурно с близкими, знакомыми, он будет так же вести себя и с совершенно незнакомыми людьми. Каждый из нас может по поступкам человека определить почти безошибочно степень его воспитанности. И это оказывает влияние на наше к нему отношение. В каждой эпохе свой стиль, у каждого общества свои правила поведения, но есть ценности общечеловеческие и именно на их основе развивается культура любого народа. Всё начинается с детства. Одной из задач гуманизации педагогического процесса является воспитание высокообразованного и хорошо воспитанного поколения, воспринявшего все достижения созданной человечеством культуры. Начинать воспитание культуры поведения следует в раннем детстве, но для этого педагогу самому надо быть культурным и хорошо воспитанным человеком, знать правила этикета, следовать его принципам, владеть методикой обучения.

Современный этикет наследует обычаи практически всех народов от седой древности до наших дней. В основе своей эти правила поведения являются сходными, поскольку они соблюдаются представителями не только какой-то конкретной группы людей, но и представителями самых различных социально-политических систем, существующих в современном мире. Народы каждой страны вносят в этикет свои поправки и дополнения, обусловленные общественным строем страны, спецификой ее исторического развития. Поэтому очень важно использовать народные традиции, обычаи в процессе воспитания у детей этикета.

Очень важным аспектом в воспитании этикета является использование идей народной педагогики, которая через разнообразные средства учит правильно себя вести в обществе, вежливости, такту, порядочности. Ее идеи доступны для понимания маленьким детям и детям с отклонениями в развитии. Вот почему так важно использовать народную педагогику в воспитании этикета у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Учитывая специфические особенности эмоционально-волевой и познавательной сфер ребенка с нарушениями речи, необходимо строить воспитательный процесс доступно, использовать средства, которые будут способствовать прочному усвоению знаний. Таким средством и может выступить народная педагогика, ведь уже в древнейших русских

летописях, в устном народном творчестве, особенно в сказках и пословицах, утверждается мысль о том, что каждого ребенка можно воспитать, главное подобрать верные средства.

Педагоги, работающие с детьми с нарушениями речи должны учитывать их особенности и выбирать средства воспитания этикета, которые не только доступны, но и интересны воспитанникам, т.к. снижение мотивации предъявляет требования к выбору этих средств

Например, мы знаем, что детям с нарушениями речи трудно адаптироваться в дошкольном учреждении. Следовательно, важно помочь им и в первую очередь учить, как наладить общение со взрослыми и детьми. Необходимо давать образцы верного обращения. В частности, показать что к взрослым ребенок должен обращаться по имени и отчеству. Посторонним взрослым говорить: «Вы» и употреблять волшебные слова «пожалуйста», «спасибо», «здравствуйте», в том числе и к своим товарищам по игре. Если задуматься, то мы сами невоспитанно ведем себя с нашими детьми, забывая говорить 3-4-летнему малышу «спасибо» и «пожалуйста», перебивая его в разговоре, разговаривая с ним иным тоном наедине, чем при гостях, и др. Меняются обстоятельства, меняются оттенки вежливости. Корректность - несколько подчеркнутая, официальная вежливость, иногда чуть суховатая; учтивость - вежливость почтительная, например, по отношению к старшим или к женщине; любезность - вежливость, в которой явно проявляется стремление быть приятным и полезным другому; в деликатности вежливость сочетается с особой мягкостью, тонкостью в понимании людей.

Знание приличий - обязательный компонент вежливости. Это подтверждает и этимология слова, которая восходит, к корню «вед» - ведать, знать. До XVI века «вежа» означало «знаток», тот, кто знает приличия, это условные и общепринятые формы выражения доброго отношения к людям. Приличия - регламентируют поведение людей в наиболее типичных ситуациях общения. В них закреплены принятые в том или ином обществе способы приветствия, обращения друг к другу, оказание некоторых услуг, формулы благодарности и извинений. Приличиями же диктуется церемониал знакомства и представления, некоторые правила беседы, поведения в общественных местах, общения мужчин и женщин.

В работе с детьми над освоением правил этикета приходят на помощь взрослому такие средства народной педагогики, как пословицы, поговорки.

Пословица создается всем народом, поэтому выражает коллективное мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Пословицы прочно ложатся в память. Их запоминание облегчается игрой слов, разными звучаниями, рифмами, ритмикой, порой весьма искусной. В данном случае поэзия выступает как форма сохранения и распространения мудрости. С одной стороны, пословицы содержат педагогическую идею, с другой – оказывают воспитательное влияние, несут образовательные функции: повествуют о средствах, метода воспитательного влияния, соответствующих представлениям народа, дают характерологические оценки личности – положительные и отрицательные, которые, определяя так или иначе цели формирования личности, содержат призыв к воспитанию, самовоспитанию и перевоспитанию. В пословицах кратко и метко даются наставления, поясняющие, что «вежливый теленок двух маток сосет» и т.п.

Всегда и во всем быть аккуратным – значит приобрести такое качество, как аккуратность, всегда быть точным, обязательным – значит иметь эти качества в своем характере. Постепенно, через поступки, поведение, деятельность формируется характер ребенка, его нравственность. Но сам этот процесс очень сложный, требующий времени и определенных усилий. Поэтому на помощь приходят такие действенные средства как *сказки*, *притчи*. Сказки, являясь художественно-литературными произведениями, одновременно были и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Они - сокровищница народной педагогики, более того, многие сказки - суть сочинения педагогические, т.е. в них содержатся педагогические идеи.



Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении народных сказок и указывали на необходимость широкого их использования в педагогической работе. Так, В.Г. Белинский ценил в сказках их народность, их национальный характер. Он полагал, что в сказке за фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения.

Сказки учат детей быть аккуратными, опрятными, вежливыми, делать добро, уступать. Средствами народной педагогики выступают также народные игры (подвижные и настольные), считалки, потешки, скороговорки – весь этот арсенал может и должен использоваться с детьми с ОНР для воспитания основ этикета.

Большое внимание в рассказах, сказках притчах уделяется воспитанию любви и уважения к родителям. У всех народов к отцу и матери принято обращаться самыми нежными эпитетами. В народной педагогике материнство рассматривается как высшая социальная ценность, как естественная потребность в продолжении человеческого рода. Все народы заслуженно возвеличивают женщину – мать, создают культ матери. Общеизвестно: «Если сын на ладони изжарит яичницу для матери, то и тогда он останется перед ней в долгу». Достаточно вспомнить сказку «Айюга», чтоб понять, как важно воспитать любовь к маме. Уважение к пожилым людям, к соседям, ко всем окружающим, по традиции, с раннего детства культивировалось в каждой семье: «Поступай по совету старшего, даже если он старше тебя только на год», «Почитайте старших – вас станут почитать младшие», «Проси совета у старших», «Нельзя делать того, что осуждают старшие».

При использовании театрализованной деятельности, например, при постановке сказки «Репка» обращается внимание на то, что вся семья и домашние животные, и даже маленькая мышка поднялись на одно общее дело помочь деду - кормильцу вытащить репку. В семье каждый имеет значение, каждый играет свою роль. И сама постановка сказки, и выступление с ней перед детьми и родителями внесут осознание многих правил этикета в общественных местах. Затрагиваются правила поведения зрителей в театре. Вспоминаются правила гостевого этикета: гости пришли, их надо принять и развлечь.

Большой воспитательный заряд несут народные игры, которые учат соблюдать правила, очередность (считалки), не нарушать последовательность и т.п. Например, игра «Бояре, а мы к вам пришли». Красивый русский текст дает детям сведения, что в прошлом были бояре; во все времена люди ходили в гости, принимали их с радостью; на Руси существовал обычай выбора невесты. Играют вместе и дружно, стремятся к победе своей команды, но не обижают и представителей другой. Вместо невесты можно выбирать друга; тогда воспитатель обращает внимание на дружеские отношения между ребятами. С удовольствием играют дети в украинскую игру «Хромая уточка», татарскую народную игру «Ловишки», башкирскую народную игру «Липкие пеньки», осетинскую народную игру «Слепой медведь» и т.п.

При работе с детьми с нарушениями речи по воспитанию этикета нужно учитывать и прошлый опыт ребенка, опыт чувств, отношений к окружающей действительности. Тем самым будут проложены пути для ассоциаций эмоционального характера, что является фундаментом более глубоких чувств, условием полноценного эмоционального развития. Положительное отношение к окружающему – основа нравственных чувств, а, следовательно, правила поведения запоминаются проще.

Народная педагогика со своими доступными формами, понятными и интересными ребенку позволяет естественно формировать в детях осознанность, глубину и устойчивость чувств, она без излишних назиданий и морализирования учит нормам и правилам взаимоотношений, закладывает основы культуры поведения.

#### **Список литературы**

1. Алябьева Е.А. Воспитание культуры поведения у дошкольников. – М.: ТЦ СФЕРА, 2019.
2. Матюшин Г.Г. Этика. Курс лекций. – М.: Академия, 2017.
3. Фольклор как средство развития и воспитания человека. – М., 2018.

4. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. – СПб., 2016.
5. Энциклопедия этикета. - М., 2021.
6. сайт <http://www.portal-slovo.ru>

**КАЛИНКИНА Л.Ф.**

учитель-логопед ГСКУ Астраханская область «ЦПД «Малышок»

### **ПЕСОЧНАЯ АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Песок - самый близкий для ребенка игровой материал. Мало кто из детей ни разу не играл в песочнице, не пытался оставлять следы или рисунки на мокром песке, не строил замков, куличиков и т.д., попав на песчаный пляж. Поэтому игры с песком можно использовать для развивающих и обучающих занятий.

Песок – это природный материал, он дает ребенку энергию природы, при этом забирает негативную психологическую энергию и преобразует ее в положительную. Поэтому его с давних пор используют для медитации и расслабления. Часто человеку трудно осознать свои проблемы, разобраться в них самостоятельно, выразить их словами, рассказать об этом кому-то. Тем более это трудно детям с нарушением интеллекта. В том, что не получается понять сознательно, помогает разобраться педагог с помощью творческой детской игры.

Возможности применения песочницы до конца не раскрыты и поистине безграничны. Песочницей в работе могут пользоваться педагог, психолог, логопед, учитель-дефектолог для организации альтернативной коррекционной работы. Можно с уверенностью сказать, что песочница представляет собой новый, интерактивный и недорогой психолого-педагогический ресурс. На его основе можно предложить и организацию дополнительных, в том числе платных образовательных услуг.

Игры с песком стимулируют речевую активность, способствуют пополнению и автоматизации лексического запаса, развивают мелкую моторику. Песочница предоставляет возможность наглядного показа практического применения грамматических форм и категорий, а также позволяет многократно упражняться в их употреблении. Конечно, на базе педагогической песочницы можно успешно и динамично в атмосфере сюжетно-ролевой и одновременно дидактической игры развивать фонематическое восприятие и фонематический слух, проводить автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков.

Самым главным показателем развития речи служит связная речь. Именно связное высказывание сильнее всего нарушено у детей с ОНР при общем недоразвитии речи, причем страдает предикативная, содержательная и фонетическая его сторона. Прием моделирования в песочнице дает возможность наполнить речь ребенка конкретным производимым действием, прокомментировать свои собственные реальные манипуляции с неким предметом, что поможет школьнику активизировать свой пассивный словарь. Кроме того, созданная ситуация в значительной мере помогает сконцентрироваться на главном, способствует развитию диалогической речи как предтечи развернутого монологического высказывания.

Еще один этап и прием развития связной речи, в том числе у детей с ОНР, – пересказ. Органичное сочетание литературной основы и возможности смоделировать и проиграть описанную ситуацию помогает лучше ее запомнить, развивает речь, мышление и воображение.

Все, что нужно для появления фразы, – добрый, компетентный педагог, ящик, песок, небольшие игрушки, сказка или рассказ.

Для педагогов, работающих с детьми с ОНР, наиболее актуальна образовательная область ФГОС. В ее задачи входят овладение речью как средством общения и культуры, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, а также

ознакомление с книжной культурой, детской художественной литературой, понимание на слух текстов различных жанров.

Таким образом, и у детей с ОНР необходимо развивать диалогическую речь и формировать понимание текстов и жанров детской литературы. Решение этих задач отражает целевые ориентиры ФГОС, направленные на развитие творческой и социально-активной личности, что подразумевает умение общаться.

Пересказ художественного произведения, вытекающий из ознакомления с ним, показывает уровень его восприятия и понимания, отражает когнитивные умения, а также указывает на сформированность эмоциональной сферы в случаях, когда необходима субъективная оценка персонажей и их поступков.

Кроме того, пересказ художественных произведений совершенствует связную речь, развивает выразительность детской речи. Пересказ – связное выразительное воспроизведение текста прослушанного художественного произведения.

В настоящее время существуют различные классификации пересказа. Как правило, за основу берется его объем и степень самостоятельности. Приведем классификацию, которая представляется нам наиболее развернутой.

Виды пересказа: подробный (пересказ близко к тексту); по частям или одной части (фрагмента); с изменением лица; по аналогии; пересказ-инсценирование, который осуществляется с помощью игрушек или настольного театра, очень хорошо подходит для младших школьников с нарушением интеллекта.

В работе с детьми с ОНР наиболее часто используется пересказ-инсценирование, который осуществляется с помощью игрушек или настольного театра. Педагоги используют его, в первую очередь, как средство развития памяти и для формирования представления о связной речи, предлагая некий высокохудожественный и, как правило, труднодоступный детям образец. Такой вид пересказа предполагает необходимость четко выдерживать временную последовательность событий, отражать в своей речи специфику лексики произведения и его жанра, зачастую непривычную. Кроме того, ребенок имеет наглядную поддержку, и это создает дополнительную помощь при пересказе. Существенно улучшают качество пересказа живость, эмоциональность подобранного художественного произведения.

Основные требования к тексту для пересказа: полноценное и доступное содержание; разнообразие жанров; четкая композиция; простой, но богатый язык; небольшой объем.

Язык произведений должен быть доступным детям, отличаться понятной лексикой, короткими, четкими фразами, без сложных грамматических форм, ярким и выразительным, содержать элементы диалогической речи, что способствует развитию коммуникативной ее функции и выразительности. Содержание должно быть понятным детям, близким их опыту, а герои отличаться яркими чертами характера. Важно, чтобы сюжетная линия состояла из ряда последовательных событий с достаточно жесткой временной последовательностью.

Наибольшую трудность для детей с ОНР представляют тексты-описания.

Занятие по пересказу имеет логически выдержанную типовую структуру (В.В.Гербова, Э. П. Короткова, А. М. Бородин).

Учитывая специфику детей с ОНР, мы хотели бы обратиться к опыту обучения пересказу с системными нарушениями речи при использовании методики «цепного текста» В.К. Воробьевой. Ребенок подбирает из банка картинок те, которые относятся к его сюжету, и с помощью педагога формирует рассказ, обозначая первое и последнее слово с номинативной функцией. Таким образом, имея перед глазами зрительную поддержку в виде первого и последнего слова, а также в виде последовательности изложения, ребенок только лишь подбирает слово-предикат. В результате использования схемы предложения и рассказа дети учатся понимать сущность последнего, который характеризуется, по мнению В.К.Воробьевой, наличием его объекта и обязательной предикативной стороны. Дети с нарушением интеллекта получают положительный опыт рассказывания и мощный эмоциональный посыл от ситуации успеха.

А вот и песочница... Ящик с песком и поднос с игрушками, активно используемый в психотерапии и психоаналитике последователями К.Г.Юнга, оказался пока невостребованным в педагогической практике. И действительно, теоретическое основание Юнга было удачно модифицировано Д. Калф и М. Ловенфельд в успешный метод «Sandplay» (сэндплей). Начатый как диагностический «Egisa-метод», или «тест мира», разработанный Ш. Бюлер, позднее был преобразован М. Ловенфельд в «технику мира» и окончательно разработан Д. Калф. В настоящее время этот способ общения с миром и самим собой на бессознательно-символическом уровне, повышающий уверенность в себе и открывающий новые пути развития, применяется в работе с представителями различных возрастных групп.

Для исследования и моделирования используется ящик, дно и борта которого окрашены в приятный небесно-голубой цвет, символизирующий небо и воду. Допускается и нежно-зеленый цвет, который успокаивающе действует на большинство людей. Размер стандартного ящика – 50×70×8 см. Данные параметры позволяют видеть всю площадь песочницы, а глубина удерживает достаточное количество песка и воды, не давая им свободно покидать ее пределы.

Могут использоваться ящики и других размеров. Например, для организации групповых занятий разумно иметь большую песочницу размером 100×140×10–12 см. В индивидуальной работе оправдана малая песочница размером 25×35×5 см. Для обеспечения безопасности при изготовлении ящика используются только неопасные материалы, соединение рекомендуется пазово-шпоночное, без гвоздей. Однако ящик должен удерживать воду или мокрый песок (вода достигает дна). Для устойчивости и удобства снизу можно установить опору, но не ножки. Если для работы с песком нет отдельного помещения, и ящик находится в классе, рекомендуется закрывать его крышкой. В этом случае ящик превращается в столик или постамент, что экономит место в помещении класса.

В методе «сэндплей» используется не только песок, но и вода. Песок далеко не так однороден, как может показаться на первый взгляд. Начнем с того, что он бывает различным по цвету. Речь идет о неокрашенном, натуральном песке (черный вулканический песок на Камчатке или белый песок Санторини).

Песок может иметь добавки в виде глины, мела, ракушечника и быть без них. Удивительно наблюдать, как изменяются тактильные ощущения в зависимости от добавок. Например, глина заметно добавляет тяжести, ракушечник – сухости и т.д.

Многое зависит от величины песчинок: в некоторых случаях они очень мелкие, как пылинки, а в других – вполне ощутимые, довольно крупные и видимые невооруженным глазом. Ну, и конечно, песок различается по материалу, из которого он изготовлен. Приобретать песок лучше сертифицированный, в зоомагазинах. За ним необходимо ухаживать.

СанПиН не дают указаний насчет того, как обрабатывать песок. Поэтому его можно промывать, высушивать и прокалывать при температуре 90–100С, поскольку материал может слипаться, плавиться, а образовавшиеся кристаллики могут повредить кожу. Песок считается гипоаллергенным материалом, но тем не менее при работе с детьми с ОВЗ следует уточнить наличие или отсутствие у них противопоказаний к действиям с этим материалом.

Довольно трудно в педагогической работе с детьми избежать взаимодействия с водой. Поэтому целесообразно обзавестись несколькими песочницами. В одной из них можно держать влажный (промоченный до глубины в 1,5–3 см) или мокрый песок, а в другой – сухой. Для развития тактильной чувствительности можно также наполнить ящики песком разной фракции.

Конечно, можно применять и местный песок, продезинфицировав его должным образом. В любом случае, несмотря на крайне осторожное и экономное использование, запасы песка необходимо будет периодически пополнять.

Для занятий необходим также поднос с игрушками. Все нужные для работы предметы можно расположить по темам на открытых, свободно обозреваемых стеллажах или полках.

Для занятия их можно выкладывать на отдельно стоящий стол. Необходимость брать со стола игрушки и предметы обеспечивает двигательную активность детей с нарушением интеллекта во время занятия. Игрушки должны представлять все разнообразие предметного, растительного и животного мира. Помимо реальных изображений здесь должны быть и представители сказочного мира, и «волшебные» предметы. Если нужные игрушки трудно найти, можно сделать фигурки из картона и заламинировать их. Подробнее мы поговорим об этом, когда будем рассматривать методику работы в песочнице с детьми.

Метод «сэндплей» предполагает некие правила взаимодействия с песком, представляющиеся обоснованно разумными и в педагогической практике. К ним относится закрепление за ребенком определенного места у борта песочницы. Соблюдение этого правила дает возможность правильно диагностировать созданную картину миру, которая условно делится на знаковые временные зоны. Так, у правши слева всегда будет зона прошлого (эмоций, событий), а справа – зона будущего, которая у детей с нарушением интеллекта выражена очень слабо, поскольку они живут настоящим. Еще одно правило: нужно соблюдать правильное соотношение времени построения и времени обсуждения созданной картины. Нельзя не сказать и еще об одном правиле: обязательно должна использоваться ритуальная фигурка в качестве посредника между человеком и его внутренним миром, между ним и внешним миром. Она выступает заинтересованным, доброжелательным наблюдателем или описывает созданную человеком картину, а может молчать, но подчас выступает в роли провокатора, трикстера. Это определяется задачами данного этапа психологического консультирования или анализа.

В последнее время стали появляться новые приемы работы в песочнице. В частности, прием моделирования, в основе которого лежит не столько констатация текущего психического состояния, сколько поиск выхода из затруднительных ситуаций, наведение мостов между прошлым и настоящим, настоящим и будущим, позитивное движение вперед. Применение данного приема открывает возможности для использования песочницы в педагогическом образовательном процессе для работы с детьми с ОНР.

#### **Список литературы**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке: В 2 т. СПб., 2010. – 214 с.
2. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. - СПб., 2006. – 156 с.
3. Сапожникова О.Б., Гарнова Е.В. Песочная терапия в развитии детей. - М., 2017. – 78 с.
4. Сапожникова О.Б., Гарнова Е.В. Игры с песком для обучения пересказу детей 5-7 лет. Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
5. Соболева Т.И. Сказкотерапия с элементами песочной терапии в работе с детьми с ОНР. Логопед. 2015. № 3. С. 33-44.
6. Сотула О.С. Развивающие игры с песком для младших школьников. - М., 2015. – 123 с.
7. Толстова Н.П., Потеева А.Ю. Игры с кинетическим песком в практике логопеда. Логопед. 2016. № 5. С. 41-55.

**КАЛИНКИНА Л.Ф.**

учитель-логопед ГСКУ Астраханская область «ЦПД «Малышок»

**ЗАЙМЕНЦЕВА О.А.**

учитель-логопед ГСКУ Астраханская область «ЦПД «Малышок»

#### **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

В последние годы, особенно в последнее десятилетие, весьма значимым в практике школьного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья стал вопрос готовности таких детей к школе и их школьной адаптации. Обусловлен такой интерес, на наш

взгляд, рядом факторов.

Во-первых, по мнению современных учёных Т.В. Ахутиной [1], С.Ю. Горбуновой [2], А.Н. Корнева [5], Р.И. Лалаевой [6] и др., наблюдается негативная тенденция к увеличению количества учащихся, испытывающих существенные трудности в овладении знаковой системой русского языка, что в свою очередь приводит к возникновению дисграфии и дислексии различного генеза. По данным последнего социологического опроса учителей [1], распространённость у учащихся специфических нарушений письма и чтения, под которыми в современной логопедии понимается дислексия и дисграфия, достаточно высока.

Во-вторых, разрушение в стране системы специальной коррекционной помощи, интеграция специальных коррекционных садов в учебные комплексы, упразднение специальных логопедических групп в детских садах массового типа, увеличение нагрузки логопеда, сокращение штатных единиц специалистов на долю детского населения всё это также негативно сказывается на процессе дошкольного специального образования детей с различными речевыми нарушениями.

В-третьих, осуществляемая в последние годы политика инклюзии является, по мнению В.И. Лубовского [5], абсолютно тупиковым путём развития системы специального российского образования, в силу того, что для большинства детей с ОВЗ невозможно обучение по одной программе с нормально развивающимися сверстниками, в одном темпе, с использованием одинаковых методов и средств обучения, которые не учитывают ни специфику речевого дефекта ребёнка, ни состояние высших психических функций, обеспечивающих овладение письмом и чтением. Таким образом, можно говорить о том, что инклюзивное образование не учитывает невозможности, ни потребности ребёнка, имеющего речевые расстройства. Как следствие, школьный учитель фактически не хочет и не готов отвлекаться на индивидуальную работу с таким учеником, т. к. у учителя останется меньше времени на обучение одноклассников без нарушений развития.

В специальной педагогике и логопедии давно известна истина, что вовремя начатое и правильно организованное обучение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья позволяет своевременно предотвращать, либо смягчать не только первичные, но и вторичные по характеру нарушения, связанные с отклонениями в психическом развитии и взаимодействием с окружающим миром. Общеизвестно, что дети с ограниченными возможностями здоровья представлены неоднородной группой не только по первичному нарушению, но и внутри самой группы. Так, среди детей, имеющих тяжёлые нарушения речи, есть алалики, дизартрики, ринолалики, дети с комплексным дефектом, доля которых в последние годы существенно увеличилась. У поступающих в школу детей можно наблюдать широкий диапазон уровня психического развития дошкольников с ОВЗ – от детей, испытывающих временные и легко устранимые трудности, до детей со стойкими и тяжёлыми нарушениями развития. Причём уровень психического развития ребёнка зависит не только от характера и степени выраженности самого первичного дефекта, но и от качества, систематичности и комплексности предшествующего обучения в дошкольном возрасте.

При организации работы с составом детей, имеющих тяжёлые нарушения речи, необходимо отметить полиморфность состава, обусловленную разными видами нарушения речевого развития. Так можно выделить резко выраженную, резистентную к коррекционному воздействию форму недоразвития речи первичного генеза, осложнённую органическим поражением центральной нервной системы. У таких детей наблюдается несформированность всех компонентов языковой системы, отмечаются трудности коммуникации, незаинтересованность в вербальном контакте, речевой негативизм. Другую форму недоразвития речи представляют ограниченные, минимальные расстройства (например, звукопроизношения), которые не оказывают существенного влияния на формирование речевой деятельности в целом, но могут явиться причиной трудностей овладения письмом и чтением.

Нарушения, обозначенные в резистентной форме, т.е. у детей с тяжёлыми

нарушениями речи, негативно влияют на все психические процессы, протекающие в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах. Так, при относительно сохранной смысловой и логической памяти, у этих детей страдает вербальная память, снижен объём запоминания, не сформирована его линейная структура. При полноценных предпосылках овладения мыслительными операциями, у таких детей отмечается специфическая особенность мышления, проявляющаяся в замедленном темпе развития словесно-логического мышления, в трудностях овладения рядом мыслительных операций, таких как анализ, синтез, умозаключение, абстрагирование и обобщение, важных для процесса школьного обучения. Достаточно распространённым осложнением детей с ОВЗ является некоторое отставание в развитии двигательной сферы (при этом мы не касаемся детей с нарушением опорно-двигательного аппарата). Оно проявляется в плохой координации общих движений, снижении скорости и ловкости, трудности реализации сложных двигательных программ, требующих пространственно-временной организации, в частности это относится к движениям рук и пальцев, а также артикуляции.

Именно поэтому обучение грамоте детей с тяжёлыми нарушениями речи, задержкой психического развития и нарушениями опорно-двигательного аппарата должно быть основано на длительной и специальной подготовке, начинающейся в дошкольном учреждении и продолжающейся в первом классе общеобразовательной школы. Прежде всего, ещё в добукварный период обучения, как указывают в своих исследованиях Г.А.Каше [4], Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Р.И.Шуйфер и др., учителем-логопедом должна быть проведена большая работа по коррекции дефектов устной речи. Речь идёт об одновременной работе по формированию правильного произношения и восприятия звуков родного языка с работой по уточнению, расширению словарного запаса, развитию грамматических навыков и умений, обучению связному говорению.

Взаимосвязь этих направлений логопедической работы обусловлена тем, что все компоненты речевой системы, а именно фонетика, лексика и грамматика всегда находятся в состоянии подвижного взаимодействия, способствующего последовательной смене периодов речевого развития, усвоению новых средств общения и их совершенствованию. В общем виде эта связь отмечена в работах А.Р. Лурия, Х.Н. Швачкина, Д.Б. Эльконина, утверждающих, что речь является важнейшим средством общения, а её нарушения препятствуют не только адекватному речевому контакту, но и в ряде случаев задерживают формирование познавательных процессов, негативно сказываются на овладении письмом и чтением, могут являться причиной личностных переживаний ребёнка. Следовательно, одним из приоритетных направлений коррекционной работы в добукварный период обучения грамоте будет не только работа по исправлению фонетических, фонематических и лексико-грамматических нарушений, входящих в структуру системного дефекта речи, но и нормализация временных и оптико-пространственных представлений ребёнка, развитие его когнитивных возможностей и подготовка двигательной сферы к процессу письма.

Необходимо отметить, что именно дети с системными нарушениями речи будут в условиях инклюзивного образования составлять группу риска по возникновению нарушений письма и чтения (дисграфии и дислексии). Для предупреждения такого рода нарушений, как считают многие исследователи, эти дети должны научиться отделять звуковую сторону слова от смысловой, уметь анализировать звуковой состав слова, чётко и правильно проговаривать все его части. Обозначенные предпосылки необходимы как для овладения детьми с ОНР принципом фонематического написания, так и для усвоения морфологического принципа русского письма.

Одним из важных условий школьной адаптации ребёнка с тяжёлым недоразвитием речи является психофизиологическая подготовка к овладению знаковой системой языка. Обучение грамоте является первым этапом в этом длительном процессе формирования письменной речи, следовательно, от того, насколько правильно и прочно у аномального ребёнка сформируются первоначальные умения, зависит эффективность дальнейшего

обучения.

Необходимо подчеркнуть, что обучение первоначальным навыкам грамоты это сложный психологический процесс, для овладения которым, кроме достаточного уровня когнитивного и речевого развития, необходима определённая зрелость ряда психофизических функций. Так, к началу обучения грамоте у ребёнка должны быть сформированы операции фонематического и зрительного восприятия, линейной памяти, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации, функции внимания как средства контроля за осуществлением учебной деятельности, развит фонематический слух и необходимые для обучения мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация, сериация, умозаключение, абстрагирование).

Поэтому можно определить три основных направления коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, а также с младшими школьниками в добукварный период обучения грамоте:

- во-первых, формирование психологической базы письменной речи;
- во-вторых, развитие как предпосылочных, так и базовых операций письма;
- в-третьих, формирование психологической готовности к обучению в коррекционной школе или в школе общего типа с инклюзивным образованием.

Преодоление фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития речи у старших дошкольников и младших школьников при подготовке к обучению письму и чтению будет являться основой всей коррекционной работы в добукварный период обучения грамоте.

Опираясь на современные лингвистические и специальные принципы в добукварный (подготовительный) период обучения грамоте, перед учителем стоит ряд конкретных коррекционных задач, обеспечивающих у детей с речевыми нарушениями формирование операций письма и чтения:

1. Развитие естественного вида звукового анализа или фонематического слуха, актуализация внимания к звуковой стороне обращённой речи.

2. Формирование операций фонематического восприятия, т. е. обучение приёмам определения линейной последовательности звуков, нахождения их местоположения в структуре слова, подсчёта количества звуков.

3. Коррекция произносительной и ритмико-слоговой структуры речи.

4. Формирование грамматического строя речи.

5. Нормализация временных и оптико-пространственных представлений.

6. Развитие мелкой моторики руки и её подготовка к письму простых элементов, букв и их соединений.

7. Развитие высших психических функций, таких как восприятие (речеслуховое и зрительное), память (её оперативный объём и структура), мышление (операции классификации, обобщения, сериации, абстрагирования, построения умозаключений) и внимание.

Теорией и практикой логопедической работы доказано, что к устранению недостатков речи необходимо подходить с современной психолингвистической позиции понимания взаимосвязи и взаимодействия различных компонентов речевой деятельности. Это положение должно стать ведущим при выборе путей и методов коррекционного обучения в подготовительный, начальный период. Опираясь на деятельностный подход для коррекции речевых нарушений, в добукварный период обучения грамоте логопед должен проводить работу по исправлению дефектов как устной речи (темпоритмическая и произносительная сторона, грамматика, лексика, связная речь), так и заниматься развитием высших психических функций, обеспечивающих основы овладения знаковой системой языка. Еще К. Д. Ушинский, обосновывая предлагаемый им аналитико-синтетический метод обучения грамоте, писал, что нужно развивать ухо ребёнка, чтобы он мог слышать звучащую речь,



глаз – чтобы видеть элементы письма, руку – чтобы писать эти элементы, т. е. нужно развивать все способности «дитяти».

Исправление недостатков произносительной стороны речи должно осуществляться на специально отведённых занятиях по произношению и на индивидуальных занятиях. Если же в силу сложности и полиморфности структуры дефекта работа по закреплению произносительных навыков выходит за рамки добукварного периода обучения, то тогда все внимание педагога должно быть сосредоточено на формировании процессов адекватного слухового и зрительного восприятия дефектного звукопроизношения отдельного звука.

В процессе исправления дефектов лексико-грамматического развития речи детей учитель-логопед должен работать над формированием базового для письменной речи вида анализа □ лексико-синтаксического. Центральным местом в этой работе является работа над предложением как основной единицей письменной речи. Детей обучают вычленять предложения из речевого потока, определять последовательность и количество слов. Неизменным методическим условием коррекции пробелов грамматического развития является последовательная отработка моделей синтаксических конструкций: от простых, беспредложных к более сложным, включающим различные предложные отношения. На продвинутом этапе работа усложняется, и от ребёнка требуются не только аналитические умения, но и синтетические, позволяющие ему составлять предложения по заданным моделям, восстанавливать структуру предложений за счёт восполнения пропущенных слов, определять последовательность слов, заменять в предложении слова словами, подходящими по смыслу или с противоположным значением и т.д. Нельзя забывать, что работа по коррекции недостатков устной речи неизменно связана с формированием связного высказывания у детей с тяжёлой формой речевой патологии. Поэтому в добукварный период обучения грамоте необходимо начинать работу по обучению операциям планирования высказывания, определению последовательности предложений в речевом сообщении, отбору языковых средств (слов, словосочетаний).

Основываясь на практике логопедической работы, можно с определённой уверенностью говорить о том, что успешность коррекционного воздействия во многом зависит как от знания педагогом психофизиологических механизмов письма и чтения, так и от применения специфических приёмов обучения, рекомендуемых в современных психолингвистических методиках овладения языком.

### **Литература**

1. Ахутина Т.В., Величенкова О.А. и др. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса // Специальное образование. – 2019. – № 3. С. 36–49.
2. Горбунова С.Ю. Обучение грамоте детей с особыми образовательными потребностями. - М.: Национальный книжный центр, 2017. - 144 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - Екатеринбург, 2004. - 316 с.
4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: 1985. - 207 с.
5. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. - СПб.: Гиппократ, 1995. - 220 с.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 1999. - 160 с.
7. Лубовский В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование от 2016. – № 4. - С. 77–87.

**КУРГУЗ С.П.**

директор «ГБОУ СОШ №15» г. Севастополя, учитель русского языка и литературы

**ЗАЯКИНА Е.А.**

заместитель директора по учебно – воспитательной работе, педагог – психолог «  
ГБОУ СОШ №15» г. Севастополя

**ПАСТУХОВА О.Л.**

учитель русского языка и литературы «ГБОУ СОШ №15» г. Севастополя

### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Новые требования к школе – это новое отношение к жизни, новая организация общества. Подготовка школьника как самостоятельного субъекта образовательной деятельности является сегодня основной целью обучения. В основе современного образования лежит активность и учителя, и, что не менее важно, ученика. В нашем образовательном учреждении обучаются дети с задержкой психического развития (далее: детей с ЗПР).

Для учебной деятельности детей с ЗПР в большинстве случаев характерна общая неорганизованность и недостаточная целенаправленность. Нельзя не отметить и слабость речевой регуляции. Этими особенностями обуславливаются дополнительные трудности в процессе овладения учебным материалом и необходимость коррекционной работы.

Выполняя задания, дети указанной категории чаще всего не пытаются найти рациональные приемы работы. В их словесных ответах отсутствует четкое обозначение последовательности произведенных действий. Вместе с тем, содержится описание малозначимых, второстепенных моментов. Также характерны трудности речевого оформления, нечеткость и ограниченность словарного запаса, малая вариативность употребляемых грамматических форм.

У таких учащихся не формируется достаточно стойкий интерес к предложенному заданию; что приводит к допуску прежних ошибок. Интерес к заданию быстро угасает, особенно при возникновении затруднений в работе, которые им сложно преодолеть.

Среди детей с ЗПР (в плане их отношения к деятельности) условно выделяются две категории. Одни дети нерешительны, не верят в собственные силы, боятся даже незначительных трудностей. Другие, наоборот, переоценивают свои возможности, излишне активны и импульсивны. Такие обучающиеся приступают к выполнению задания, уверенные в своём успехе, однако их действия оказываются малопродуктивными. Дети с ЗПР испытывают сложности, выполняя задания по образцу, поскольку часто не в состоянии сопоставить имеющийся образец с инструкцией, не могут проанализировать его. Например, вместо того, чтобы подчеркнуть в слове слог с определенной буквой, учащиеся подчеркивают лишь одну букву этого слога либо все слово целиком; иногда указательное требование вообще игнорируется.

Кроме того, вызывает затруднение выполнение упражнений, включающих в себя несколько частных заданий (составить предложение, изменить слова, подчеркнуть указанный слог и т.п.). Приступая в этих случаях к работе, дети с ОВЗ нередко проявляют нерешительность, задают учителю вопросы, которые касаются того, что уже было объяснено.

Выполняя упражнение с несколькими заданиями, дети не в состоянии осмыслить его в целом, часто нарушают последовательность, затрудняются в переключении с одного приёма работы на другой. При выполнении подобных упражнений увеличивается число ошибок, которые допускаются детьми с ЗПР при обычном списывании текста (например, замены и пропуски букв). Больше становится и самостоятельных исправлений по ходу выполнения работы.

Характеризуя учебную деятельность подобных детей, следует учитывать, что выполняя очередное задание, один и тот же ученик может действовать как правильно, так и ошибочно. Например, ученику дано задание, состоящее из ряда частных заданий: выписать из текста определенные слова, разделить их на слоги, подчеркнуть в этих словах слоги с заданной буквой. При выполнении последнего задания ученик действует по-разному: подчеркивает в нем нужный слог, подчеркивает в нем одну букву, вообще ничего не подчеркивает. Подобное «соседство» правильного выполнения с ошибочным является иллюстрацией того, что в данном и аналогичных случаях имеет место не непонимание инструкции, а временная утеря её из-за усложненных условий работы.

Невнимание к этим особенностям приводит к тому, что обусловленные ими затруднения увеличиваются в связи с нарастающей сложностью учебного материала. Если правильно организовать работу с детьми данной категории, то возможно нормализовать их учебную деятельность, повысить мыслительную активность. Все это способствует реализации возможностей детей и повышает эффективность и обучения. Необходимо помочь детям понять причину допущенных ошибок и мотивировать их на улучшение результатов. Формировать эти качества личности можно лишь на интересующем учащихся материале. В процессе коррекции деятельности необходимо использовать индивидуальный подход к детям с учетом их личностных особенностей, обусловленных задержкой психического развития.

Как разработать урок понятно, доступно, учесть новые требования ФГОС? Эти вопросы задает себе каждый учитель, работающий в классах коррекционной направленности.

Урок - первооснова всего образовательного процесса в школе, неиссякаемый источник, который помогает ученикам набраться сил. Уроки русского языка и литературы являются одними из основных предметов школе. Поэтому необходимо особое внимание уделять здоровьесберегающим технологиям. Освоение курса русского языка даётся учащимся 5-9 классов с трудом, так как у них часто нарушены и фонетико-фонематическая, и лексико-грамматическая стороны речи. При таких вводных задачах учителя становится обеспечение коррекции отклонений в развитии познавательной деятельности и речи учащихся, работа над восполнением пробелов в знаниях.

Основная задача изучения детьми с ОВЗ предмета русский язык – открыть школьникам язык как предмет изучения, вызвать интерес и стремление к постижению его удивительного словарного и интонационного богатства, показать возможности слова передавать тончайшие оттенки мысли и чувства. Прежде чем перейти к объяснению нового материала, важно напомнить учащимся основные знания и понятия, на которых базируется новый учебный материал. Для этого теоретический материал важно давать в ознакомительном плане и опираться на наглядные представления учащихся. Правильным будет изложение учебного материала небольшими частями с выделением главных составляющих. Деление учебного материала на части способствует выявлению наиболее трудных для восприятия учащимися тем.

***При организации учебной деятельности обучающихся с ЗПР следует учитывать следующие моменты:***

- важны внешние мотивирующие подкрепления,
- учебный материал должен подноситься небольшими дозами, его усложнение следует осуществлять постепенно,
- необходимо создание ситуации успеха на уроке,
- очень важен благоприятный климат на уроке,
- следует опираться на эмоциональное восприятие,
- физминутки проводятся через 15-20 минут,
- не забывать об оптимальной смене видов заданий (познавательных, вербальных, игровых и практических),
- темп урока должен быть синхронизирован с возможностями ученика,

- нужны точные и краткие инструкции по выполнению задания,
- обобщение проделанной на уроке работы проводится поэтапно,
- должна прослеживаться связь обучения с жизнью,
- необходимо постоянное управление вниманием учеников,
- при планировании уроков следует использовать игровые моменты, использовать яркую наглядность, применять ИКТ.

При опросе учащиеся с ОВЗ часто не могут привести свои примеры к правилу, а лишь заучивают теорию с уже существующими примерами. Учитель, работающий в классах коррекционной направленности, должен это учитывать. На уроках необходимо максимально использовать наглядные средства обучения, большое внимание уделять практической работе, выполнению простейших задач.

Сконцентрировать внимание учащихся помогает словарно – орфографическая работа, которая помогает в развитии внимания, мышления, памяти, речи. Этот вид работы необходимо использовать на каждом уроке. У учащихся необходимо развивать зрительное восприятие, для этого обязательно записывать на доске слова, производить подбор однокоренных слов, составлять предложение с одним словом, сложные предложения, диалог с несколькими репликами. При этом учащиеся активно включаются в работу. Словарную работу хорошо проводить в форме игры, когда ребята сами выступают в роли учителя: ищут и исправляют ошибки, допущенные одноклассниками, выставляют им оценки. Использование занимательного материала помогает в формировании познавательной активности, развивает наблюдательность, внимание, память, мышление, снимает утомление, придает позитивное настроение.

Известно, что дидактическая игра является одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету наряду с другими методами и приемами. Дидактические игры выступают главным помощником при обучении детей с ОВЗ.

При использовании игр на уроке необходимо не забывать о некоторых правилах их проведения:

- ограничивать количество правил двумя-тремя условиями, отрабатывая игровые правила (в противном случае игра становится для ребят утомительной);
- продолжать помогать ребятам в процессе игровой ситуации, ведь не все школьники одновременно усваивают правила. Эта помощь должна быть, по возможности, скрытой от других учеников, чтобы у всех – и у слабых, и у сильных – создавалось впечатление равноценности их участия;
- модифицировать игру за счет замены оборудования или введения новых правил для того, чтобы при неоднократном использовании игры интерес к ней не снижался.

Например:

- «Найди окончание» (потерянные окончания у пословиц);
- Игра «Прогулка». Прочитайте последовательно друг за другом тексты, написанные разными шифрами. Списать текст, выделенный жирным шрифтом.

**В Осень лесу**

**В жаркий** Кончилось **день** лето. **ребята** Пришла **пошли** осень. **в лес.** Солнце **Боря,** светит **Ольга** мало. **и Яша** На **зашли** небе **в** серые **чащу.** тучи. **Там** Весь **тень.** день **Оля** идёт **села** дождь. **на** На **пень.** бульваре **Весь** пусто. **день** Малыши **гуляли** играют **дети.** дома. **Только** Собака **вечером** Жучка **вернулись** спит **они** на **домой.** крыльце. **Хорошо** Кошка **в** Мурка **лесу** мурлычет на **печке.** **летом!**

- Игра «Лист» Положи в корзину осенние листочки, названия деревьев которых начинаются со звонкой гласной: клён, липа, берёза, ясень, тополь, яблоня, сирень, дуб.

- Игра «Звук заблудился»

Ус (ум) хорошо, а два лучше.

Жди у горя (моря) погоды.

Тащит мышонок в норку

Огромную хлебную горку (корку) .

- Игра «Следопыт» (необходимо восстановить и записать предложения).

- 1) Моему старшему брату нравится хоккей с мячом.
- 2) Мы с мамой пришли к доктору в назначенное время.
- 3) В школьной библиотеке очень много интересных книг.

Уроки развития речи для детей с ОВЗ хорошо наполнять лексическими заданиями – это напрямую влияет на формирование различных речевых умений. Упражнения, задания для детей с ОВЗ подбираю с постепенным увеличением сложности. Поэтапное усложнение соответствует особенностям мыслительной деятельности учащихся с ОВЗ. В силу особенностей развития сразу запомнить правило или теоретические знания ребята не способны следует применение различных таблиц, схем, карточек, инструкций. Использование вспомогательных средств обучения оказывают и благоприятное воздействие на запоминание. Составным урока должно быть формирование умения работать с учебником, справочной литературой. Построение схем, таблиц с использованием ИКТ позволяет сэкономить время, более эстетично оформить материал. Учитель в работе на уроке должен учитывать, что все сообщаемые детям сведения нужно неоднократно повторять, так как снижение произвольной памяти у учащихся – одна из главных причин их трудностей в школьном обучении. Им свойственно и быстрое забывание выученного. Они редко замечают свои ошибки. Обязателен подробный анализ выполненных работ, коррекционные индивидуальные занятия по устранению выявленных пробелов в знаниях учащихся. Важным и полезным является привлечение на уроки произведений живописи как средства развития речи, позволяющего научить детей «логически правильно излагать свои мысли и для их оформления подбирать слова более точные, яркие, образные»; как способа реализовать грамматические цели обучения.

На уроках развития речи большое внимание следует уделять подготовительной работе и составлению «рабочих материалов» (у Т.А. Ладыженской). Вместе с тем, более длительная подготовка к сочинению по картине помогает детям с ЗПР преодолеть психологический дискомфорт во время урока. Задание учителя на уроке дети порой воспринимают со страхом, следовательно, могут появляться отказные реакции к выполнению задания, нервозность, замешательство. В 5 классе можно включать в работу такие задания:

- Определение «звучания» картины (Какие звуки можно услышать при рассматривании картины?).
  - «Вхождение» в картину (Что захотелось бы сделать, совершить, если бы вы попали в эту картину?).
  - Определение жанра картины (портрет, пейзаж, натюрморт, сюжетная картина).
  - Сравнение картин, близких по теме (Федор Решетников «Опять двойка» и Дмитрий Жуков «Опять провалился»)
  - Сравнение картин, сходных или контрастных по настроению (И.И. Левитан «Осенний день. Сокольники.», «Золотая осень»; И.С. Остроухов «Золотая осень»).
  - Сопоставление образов, созданных одним художником, но в разных картинах (Федор Решетников «Опять двойка» и «Прибыл на каникулы»)
  - Описание эпизодов картины (либо этой же картины, либо подобных)
  - Работа по «конвертам»

Также способствует развитию речевых навыков работа по «конвертам»: составление сочинения – миниатюры по рисунку на конверте. Использовать такой вид работы можно как разминку в начале урока или как своеобразный отдых для детей в середине урока. Дети записывают сочинение на листочках и после проверки учителем складывают свои работы в конверт. Для анализа работ выбирается специальный резервный урок русского языка. Организованная таким образом работа позволяет детям более комфортно чувствовать себя на последующих уроках развития речи.

Цель названных приемов – развитие ассоциативности мышления детей, эмоционального отношения к произведениям различных видов искусства, формирование умений сравнения и обобщения художественных явлений.

Как овладеть вниманием детей с ОВЗ на уроках литературы? Часто педагоги проводят традиционные формы занятий, что замедляет дух, творческий поиск учителя и ученика. Считаю интересным применение на уроке следующих форм:

- уроки – портреты, где главным является фигура автора;
- урок – выставка (продумать тематическую выставку работ учащихся, связав с темой урока);
- урок – театр (элементы театрализации вызывают у учащихся несомненный интерес);
- урок – символ (определить символ урока). Это может быть яблоко, книга, лист дерева, камешек, овощ (определяется в соответствии с темой урока, изучаемым произведением).

Театрализованная деятельность дает возможность использовать ее как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство, ведь ребенок чувствует себя во время театрализации раскованно и свободно. Именно благодаря театральной деятельности возможно формирование активной творческой личности, способной понимать общечеловеческие ценности, гордиться достижениями отечественной культуры и искусства, способной к творческому труду, сочинительству, фантазированию. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи.

Можно в завершении урока хорошо использовать прием «Мое настроение». Самый простой вариант – показываем учащимся карточки с изображением трех лиц – веселого, нейтрального и грустного; при помощи цветных карандашей.

Учащимся предлагается выбрать рисунок, который соответствует их настроению. Детям также можно предложить представить себя лучиками солнца. В конце урока дать задание разместить лучики на солнце согласно своему настроению. Учащиеся подходят к доске и рисуют лучики.

Интересен прием с различными цветовыми изображениями.

У учащихся две карточки: синяя и красная. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце урока. В данном случае мы можем проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Не может не вызвать интереса у учителя причина изменения настроения в ходе урока. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

От правильной организации урока во многом зависит функциональное состояние ребенка в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне. Учителю важно помнить, что поддержание эмоционального климата урока, который во многом зависит от доброжелательного тона педагога, от юмористической составляющей диалога. Безусловно, хороший смех дарит здоровье и радость ребенку от общения.

Благодаря внедрению новых технологий в образовательный процесс, учащиеся с ОВЗ овладевают приемами учебной деятельности, умением самостоятельно конструировать свои знания, имеют большой шанс использовать умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной социализации в обществе, ориентироваться в современном информационном пространстве.

В рамках реализации ФГОС на уроках русского языка и литературы в работе с детьми с ОВЗ педагог должен учитывать

- осуществление индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом его психического и физического развития;
- использование разнообразных методов, средств и организационных форм работы, создание специальных условий обучения (применение занимательных средств, наглядности, чередование умственной и практической деятельности, включая специальные коррекционные методики), которые максимально активизируют познавательную деятельность, развивают логическое мышление, формируют навыки учебной работы, концентрацию внимания, запоминание учебного материала);

-применение разнообразных методов, приемов и средств обучения являются обязательными с целью предотвращения переутомляемости и повышения работоспособности,

-подход к каждому ребенку, особый педагогический такт, деликатное оказание помощи каждому ученику, отмечая положительное, тем самым развивая веру в свои силы;

-учет особенностей психической и эмоциональной сферы детей.

#### **Список литературы**

1. Богосвяткая А.И. Современный урок: гармония, вдохновение, фантазия. Новаторские типы уроков литературы. – Севастополь, 2013. – С.13.
2. Новосельцева Т.Е. Особенности учебной деятельности детей с задержкой психического развития и пути её нормализации. – Инфоурок.
3. Давиденко К.Н. Использование активных приемов, форм и методов для повышения уровня знаний по русскому языку учащихся с ЗПР. - Инфоурок.
4. Низамова М.Н. Развитие речи детей с ЗПР посредством описания картины. – Открытый урок. Первое сентября.

#### **ЛИТВИНОВА И.Г.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Научный руководитель:** Мурованная Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Нарушение грамматического строя речи у детей с речевым недоразвитием характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей с речевым недоразвитием является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу.

*Морфологическая система языка.* Для овладения морфологической системой языка необходима многообразная интеллектуальная деятельность ребенка. Ребенок должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определять их различие, осознавать изменения в значении, выделять элементы, за счет которых происходит изменение значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами). Например: «карандаш» — значение единственности, «карандаши» — значение множественности, «карандашом» — значение орудийности.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с речевым недоразвитием. Сам механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

Выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении у детей с речевым недоразвитием:

-неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных («копает лопата», «красный шары», «много ложек»);

-неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»);

-неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями («дети рисует», «она упал»);

-неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени («дерево упала»);

-неправильное употребление предложно-падежных конструкций («под стола», «в дому», «из стакан»).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

*Общие окказиональные формы при нормальном и нарушенном речевом развитии.* В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация», т.к. излишнее обобщение наиболее частотных форм приводит к формообразованию по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификация основы в парадигме словоизменения.

Стелла Наумовна Цейтлин выделяет следующие виды окказионализмов при формообразовании:

-унификация места ударного слога, т.е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова («стола нет», «много поездов»);

-устранение беглости гласных, т.е. чередования гласного с нулем звука («левы», «пени», «молотоком»);

-игнорирование чередований конечных согласных («ухи», «текет», «соседы»);

-устранение нарушения при изменении суффиксов («друг - други», «ком - комы», «2 чудо - чуды»);

-отсутствие супплетивизма при формообразовании («человек - человеки», «ребенок - ребенки»).

Последовательность усвоения грамматических форм определяется степенью их семантической противопоставленности: если в основе грамматических форм лежат ясные, доступные когнитивному развитию семантические противопоставления, данные грамматические формы легко дифференцируются. Так, например, рано усваивается дифференциация единственного и множественного числа именительного падежа, т.к. противопоставление «один» и «много» не представляет трудностей даже для ребенка раннего возраста.

Наряду с окказиональными формами, характерными как для нормального, так и для нарушенного онтогенеза, у детей с речевым недоразвитием выявляются и специфические аграмматизмы.

Если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей с речевым недоразвитием наблюдается смешение флексий различных значений.

В процессе словоизменения у детей с речевым недоразвитием недостаточно функционируют процессы «генерализации», т.е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для



процессов формообразования при речевом недоразвитии характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков.

У детей наблюдается частое смешение морфем, т.е. морфемных парафазии, не только семантически близких, но и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения. Среди форм словоизменения наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласование в среднем роде), согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже. Специфической особенностью речи детей с речевым недоразвитием является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения.

Характерной особенностью речи этих детей является одновременное существование двух направлений усвоения грамматического строя речи:

-усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);

-овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с речевым недоразвитием более замедленными темпами.

*Синтаксическая структура предложения.* Нарушение синтаксической структуры предложения обычно выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений. Особенно большую трудность для детей с речевым недоразвитием представляют сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне — в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

В результате анализа данных обследования грамматического строя речи детей с речевым недоразвитием можно делать следующие обобщающие выводы.

-При задании на повторение предложений дети допускают пропуски слов и целых частей предложения, искажают смысл предложения, допускают перестановки слов и замену слов в предложениях.

-Задание на верификацию предложений вызывает значительные трудности. Многие дети вообще не замечают ошибки в предложении и соответственно не вносят в него коррективу. Часть детей при попытке исправить допускают перестановки слов, замену слов или создают новую аграмматичную конструкцию предложения, т.е. другой аграмматичный вариант предложения. Многие дети отказываются от задания.

-Особые трудности представляет задание на составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме. В числе ошибок при данном задании — нарушения порядка слов в предложении, пропуски слов, искажение смысла предложения, морфемные аграмматизмы.

-Задание на добавление предлога в предложении выявляет несостоятельность детей в использовании предлогов и составлении предложенной конструкции. Дети с речевым недоразвитием путают предлоги, не умеют выбрать правильное окончание существительных, даже когда предлог правильно определен (или подсказан логопедом).

-Задания на образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах также демонстрируют большой процент ошибок.

-Задание на завершение предложения является достаточно сложным. Многие дети не могут правильно подобрать слово, подходящее по смыслу. Часть детей отказывается от выполнения задания.

-Задание на составление предложений по картине воспринимается детьми активно и эмоционально. Самые простые конструкции предложений: подлежащее + сказуемое + простое дополнение (Девочка режет хлеб) всеми детьми составляются верно.

-Задание на составление предложений большей сложности, требующих использования предлогов как простых (в, по), так и сложных (из-за, из-под), провоцируют не только грамматические, но и многочисленные лексические ошибки, а также выявляют трудности смыслового программирования.

-Задания на составление предложений самых трудных, предусматривающих построение сложных предложений с прямым и косвенным дополнением, однородными членами и т.п., часто не выполняются совсем.

По мнению Е.Ф. Соботович, многие аграмматизмы в речи детей с речевым недоразвитием связаны не только с нарушением произносительной дифференциации фонем, но и с «потерей звукового образа слова». Несформированность звукового образа слова связана, прежде всего, с нечеткостью кинестетического и слухового образа слова, особенно его окончания (флексии). Большинство детей с трудом справляется с заданиями, направленными на выявление того, как ребенок оперирует сложными системами грамматических высказываний (грамматических навыков). Анализ фразовой речи выявляет картину выраженных аграмматизмов:

- ошибки при изменении окончаний существительных по числам и падежам;
- ошибки в употреблении простых предлогов: пропуски, замены;
- ошибки при употреблении в речи более сложных предлогов;
- ошибки при употреблении приставок глаголов;
- ошибки при согласовании числительных с существительными;
- нарушение структуры предложения: пропуск членов и неправильный порядок слов;
- ошибки при согласовании прилагательных с существительными в роде и числе.

Исследование состояния грамматических навыков по словосочетанию имен прилагательных с именами существительными также показывает наличие разнообразных ошибок. Наиболее сложными для дошкольников являются словосочетания имен существительных среднего рода с именами прилагательными в единственном числе, а также словосочетания имен существительных множественного числа с именами прилагательными. Наиболее легкими — словосочетания имен существительных женского рода с именами прилагательными в единственном числе.

При правильном оформлении согласования и правильном употреблении суффиксов прилагательных встречаются ошибки, связанные с нарушением звуковой и слоговой структуры слов, входящих в словосочетание.

При детальном анализе ошибок словосочетаний имен прилагательных с именами существительными определяются разнообразные грамматические ошибки:

-искажение родового окончания имени прилагательного выражается в нечетком, аморфном произношении окончания при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуры слов, входящих в словосочетание. Искажение родовых окончаний прилагательных единственного числа чаще всего происходит в именах прилагательных мужского рода. Эти ошибки стали самыми распространенными среди общего числа искажений родовых окончаний имен прилагательных. Самой малочисленной является группа ошибок, связанных с искажением окончаний имен прилагательных женского рода;

-замена родовых окончаний имен прилагательных при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуре слов, входящих в словосочетание. Замена родовых окончаний чаще всего происходит в прилагательных среднего рода. Окончания среднего рода заменяются окончаниями женского рода. Часто все словосочетания среднего рода оформляются по женскому роду. Это говорит о том, что дошкольниками с речевым недоразвитием не усвоен род имен существительных. Замена окончаний имен прилагательных мужского рода окончаниями женского рода встречается

реже. Обратная замена встречается значительно реже. Замена окончаний прилагательных среднего рода окончаниями мужского рода, и наоборот, составляют незначительный процент;

-искажение числовых окончаний имен прилагательных при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуре слов, входящих в словосочетание. Искажение числовых окончаний имен прилагательных касается множественного числа и встречалось часто;

-замена числовых окончаний имен прилагательных при правильном употреблении суффиксов прилагательных и сохранной звуковой и слоговой структуре слов, входящих в словосочетание. Чаще всего встречается замена окончаний множественного числа окончаниями имен прилагательных и замена всего словосочетания во множественном числе словосочетанием в единственном числе. Обратные замены также достаточно распространены;

-искажение суффиксов имен прилагательных при правильном согласовании их с именами существительными в роде и числе;

-комбинированные ошибки, выражающиеся в сочетании грамматических ошибок с лексическими ошибками и ошибками, связанными с нарушением звуковой и слоговой структуры слов, входящих в словосочетание. Характер грамматических ошибок в составе комбинированных выражается в нарушении согласования имени прилагательного с именем существительным в роде и числе, а также в неправильном употреблении суффиксов прилагательных. Комбинированные ошибки свидетельствуют о том, что синтаксические трудности очень часто сочетаются с морфологическими трудностями и с трудностями воспроизведения звуковой и слоговой структуры слова детьми с речевым недоразвитием в сочетании с общим недоразвитием речи.

Среди выделенных групп грамматических ошибок наиболее распространенными являются ошибки, связанные с заменой родовых окончаний, искажением родовых окончаний.

Таким образом, несформированность грамматического строя речи у детей с речевым недоразвитием характеризуется вариативностью симптоматики от незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженного аграмматизма в экспрессивной речи. Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей с речевым недоразвитием является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения форм слова из-за нечеткого кинестетического образа слова и особенно окончаний. Поэтому страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу. Следовательно, отклонения в развитии грамматического строя речи оказываются производными и носят характер вторичных нарушений у детей с речевым недоразвитием.

### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2016. -334 с.
2. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб., 2020. -123 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб., 2021. – 231 с.
4. Левина Р.Е., Никашина Н.А., Спирова Л.Ф. и др. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1997.
5. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Светлана Николаевна Сазонова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 432 с.

6. Соботович Е.Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. - Л., 1996. – 124 с.

7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 221 с.

### **ЛОГИНОВА И.П.**

учитель-логопед МКОУ «Зеленгинская СОШ им. Н.В. Кашина» Астраханская область

## **ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

В последние несколько лет правительством Российской Федерации большое внимание уделяется готовности дошкольников к школьному обучению. Одной из важнейших задач концепции модернизации образования является формирование самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе, что предполагает обеспечение готовности дошкольников к школе. Дошкольный возраст – яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Именно в этот период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребёнка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям. Закладывается фундамент здоровья. Дошкольное детство – время первоначального становления личности, формирования основ самосознания и индивидуальности ребёнка. Задача дошкольного воспитания состоит не в максимальном ускорении развития ребёнка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на рельсы «школьного» возраста, а прежде всего в создании каждому дошкольнику условий для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей.

Сегодня авторы современных концепций (Слободчиков В.И., Рубцов В.В., Кудрявцев В.Т. и др.) призывают к модернизации системы дошкольного образования с целью осуществления подготовки детей к последующему школьному обучению с учетом вариативности учреждений, реализующих программы дошкольного образования, уровней физического и психического развития детей дошкольного возраста, степени подготовленности педагогических кадров. Развитие законодательства, регулирующего отношения в области дошкольного образования, способствовало появлению принципиально нового документа модернизации системы дошкольного образования – Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Для обеспечения каждому ребенку того самого равного старта, который позволит ему успешно обучаться в школе, необходимо определенным образом стандартизировать содержание дошкольного образования, в каком бы образовательном учреждении (или в семье) ребенок его ни получал. Именно с этим и связано введение федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Это первый в истории российского образования документ, который на федеральном уровне определяет, какой должна быть программа дошкольного учреждения, какое содержание реализовывать для достижения каждым ребенком оптимального для его возраста уровня развития с учетом его индивидуальных, возрастных особенностей. Анализ требований ФГТ показывает необходимость строить образовательный процесс на основе комплексно-тематического принципа, приближенного к так называемому «событийному» принципу, что позволит сделать жизнь детей в детском саду более интересной, а образовательный процесс – мотивированным. Ребенок, как известно, способен усваивать образовательную программу, составленную для него взрослыми, только в том случае, если она станет его собственной программой, то есть если она станет для него интересной и значимой. При организации воспитательно-образовательного процесса обеспечивается единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, при этом следует решать поставленные цели и задачи, избегая

перегрузки детей, на необходимом и достаточном материале, максимально приближаясь к разумному «минимуму».

Поступление в школу знаменует собой смену социальной позиции ребенка-дошкольника и принятию новой позиции – школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, положение в обществе. Эта готовность выражается в отношении к школе, учителям, учебной деятельности. То есть происходит трансформация всей социальной ситуации развития ребенка.

Вопрос о психологической готовности к обучению в школе достаточно широко рассматривался в отечественной и зарубежной психологии (А. Анастаси, Я. Йирасик, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин).

Л.С. Выготский указывал, что готовность к школе определяется умением ребенка обобщать и дифференцировать в необходимых категориях предметы и явления окружающего мира.

Л.И. Божович представляла, что готовность к школе включает определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника.

А.И. Запорожец также выделял особенности мотивации, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции как целостную систему готовности ребенка к школьному обучению.

Л.И. Божович наиболее важным компонентом готовности считала мотивационный. Она выделяла 2 группы мотивов учения: - мотивы, связанные с потребностью в общении; - мотивы, связанные с потребностью в интеллектуальной активности.

Синтез мотивов этих 2 групп и формирует «внутреннюю позицию школьника».

Мотив – побудитель деятельности, складывающийся под влиянием условий жизни человека и определяющей направленность его активности.

Мотивационная готовность к школьному обучению складывается из: - положительных представлений о школе; - желания учиться в школе, чтобы узнать, уметь много нового; - сформированной позиции школьника.

Мотивационная готовность включает в себя такое психологическое качество, как самооценка. Ребенок к концу дошкольного возраста должен иметь адекватную самооценку, понимать свои удаchi и промахи.

Все эти психические особенности личности ребенка возникают и развиваются под воздействием благоприятных факторов, при разумном и целенаправленном педагогическом влиянии. Только, исходя из природных возможностей ребенка, можно определить лучшим образом соответствующие этому возрасту содержание и методы обучения, не допустить перенапряжения и переутомления, обеспечить полноценное, разностороннее и гармоническое развитие.

Проблема готовности детей к обучению в школе – это не только научная, но, в первую очередь, реально-практическая, очень жизненная и острая задача, еще не получившая своего окончательного решения. А от ее решения зависит многое, в конечном счете, судьба детей, их настоящее и будущее. Критерии готовности или неготовности к школьному обучению связаны с психологическим возрастом ребенка, который отсчитывается не по часам физического времени, а по шкале психологического развития.

В дошкольном возрасте, больше чем в другом, дети готовы «живо и жадно» учиться. Особое значение при этом имеет достижение сформированности личной позиции ребенка в отношении к новой роли ученика, желание и умение учиться. Таким образом, здесь играет роль не только интеллектуальная зрелость, но и нравственно-волевая готовность к учебной деятельности – общаться в коллективе, правильная реакция на требования взрослого, усвоение норм поведения. Все это входит в состав социальной активности личности. Опираясь на возрастные особенности детей 6 лет, педагогу надо иметь в виду широкую палитру индивидуальных различий возможностей и их способностей. Мастерство в

обучении и воспитании как раз в значительной мере выражается в способах индивидуального подхода к каждому ребенку.

Становление мотивационной сферы ребёнка является основополагающей проблемой психологии развития. Дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы. Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. Принято считать, что этот возраст является периодом интенсивного формирования и выражения познавательных интересов ребёнка. Умственная активность дошкольника приобретает более самостоятельный характер. Он стремится без посторонней помощи решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять скрытые свойства и отношения предметов. Вместе с тем, очевидно, что познавательная мотивация и познавательная активность не являются прямым следствием возраста и далеко не все дошкольники обладают этим ценным качеством в равной мере.

Успешному формированию познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста будут способствовать следующие педагогические условия: развитие интереса к школе, формирование познавательной потребности через пробуждение любознательности, стимулирование познавательного интереса посредством развивающих игр, чтением художественной литературы, формированием интереса к экспериментированию; систематическое взаимодействие специалистов ДОУ и родителей по формированию познавательной мотивации.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Мотив в отличие от мотивации, – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив, также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций.

В зависимости от того, каков мотив деятельности, она приобретает для ребенка различный смысл. Ребенок решает задачу. Цель состоит в том, чтобы найти решение. Мотивы же могут быть различными. Мотив может быть в том, чтобы научиться решать задачи, или в том, чтобы не огорчать учителя или порадовать родителей хорошей отметкой. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить задачу, но смысл деятельности изменяется вместе с изменением мотива. Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них – ведущие, другие – второстепенные.

Мотивационно готовым к обучению в школе является ребенок, у которого в сформированном виде наблюдаются черты зрелой "внутренней позиции школьника", прежде всего, характерные для нее мотивы, которые проявляются в следующих симптомах: ребенок хочет идти в школу и переживает при отсутствии такой возможности; учение привлекает его как серьезная, социально значимая деятельность; сформирована широкая полимотивация учения; сила учебных мотивов достаточна для преодоления школьных трудностей; сформирована устойчивая иерархия мотивов, в которой доминируют познавательные и социальные мотивы учения и нравственные мотивы поведения; ребенок свободно вербализует мотивы, объясняет смысл учения, то есть обнаруживает высокую степень осознания мотивационной сферы.

Высокий уровень познавательной активности ещё не гарантирует достаточную мотивацию учения; необходимо, чтобы познавательные интересы ребёнка были связаны с содержанием и условиями школьного обучения.

В то же время, очевидно, что познавательная активность не является прямым следствием возраста, и далеко не все современные дошкольники обладают этим ценным качеством. Готовность ребенка к обучению в школе является одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства и залогом успешного обучения в школе.

Таким образом, готовность к школьному обучению – сложная многогранная проблема, охватывающая период не только 6-7 лет, но, включающая весь период дошкольного детства как подготовительный к школе этап, и младший школьный возраст как период школьной адаптации и формирования учебной деятельности, обусловленных в значительной степени уровнем подготовленности ребенка к школе. Данная проблема требует дальнейшего исследования, выработки рекомендаций для конкретизации задач и методов учебной работы с детьми 6-7-летнего возраста. Вопросы школьного обучения – это не только вопросы образования, интеллектуального развития ребенка, но и вопросы воспитания, формирования его личности.

#### **Список литературы**

1. Гринек Т.В. Формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе / Т.В. Гринек, И.Н. Каменская // Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. – 126 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб., 2014. – 213 с.
3. Практическая психология образования/ под ред. И.В. Дубровиной. – СПб., 2014. – 345 с.
4. Шадриков В.Д., Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность детей к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: Владос, 2011. – 213 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2019. – 189 с.
6. Ильина М.Н. Подготовка к школе. – М.: Дельта, 2018. – 194 с.
7. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 2018. – 228 с.

#### **МАКАРОВА Н.Ф.**

воспитатель РАС ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здорозцева»

### **СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют собой своеобразную и разнохарактерную группу, отличающуюся по степени нарушений, формам их проявлений. Учитывая особенности данного заболевания, все они требуют внимания и индивидуального подхода. Работа с детьми с РАС носит длительный характер и не всегда бывает успешной именно в плане социальной адаптации ребенка.

Социальная адаптация обозначает процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Смыслом этого явления выступает принятие личностью норм и ценностей среды, будь то социальная общность, организация, институт, включение человека в различные формы предметной деятельности и взаимодействия, имеющиеся в этих социальных образованиях.

Сутью адаптационных процессов выступает взаимодействие личности - субъекта адаптации и социальной среды. В процессе этого взаимодействия адаптивная деятельность не всегда имеет позитивную направленность. Это происходит в тех случаях, когда индивид выбирает себе адаптационную «нишу» из консервативных элементов среды, либо, когда воздействие адаптирующей среды столь сильно, что подавляет возможности творческой самореализации адаптанта и надолго их консервирует. В подобной ситуации возникает состояние, исход которого

зависит не столько от субъективных качеств и свойств личности, предпринятых ею усилий, сколько от активности адаптирующей среды [2].

Следовательно, процесс социальной адаптации может быть успешным и безуспешным, что выражается в соответствующих социологических показателях. В первом случае это может быть высокий социальный и профессиональный статус индивида, его удовлетворенность содержанием предметной деятельности и взаимодействием с социальной средой. Во втором случае эти показатели будут диаметрально противоположными, крайней же формой безуспешной адаптации станет дезадаптация. Поэтому так важно изучение процесса социальной адаптации ребенка. Что же касается работы по социальной адаптации ребенка с РАС, то здесь имеется множество сложностей.

Жизнь семьи, воспитывающей ребенка с РАС, во многом отличается от жизни других семей. Все выходы такой семьи в мир автоматически ограничиваются: ребенка не принимают в детский сад, с ним нельзя пойти в гости, принять гостей (ребенок не понятен и не предсказуем), он избирателен в еде, навыки самообслуживания долго не прививаются. Это происходит и в силу неприятия самим ребенком любых изменений.

Все вышеперечисленное влечет за собой вторичную изоляцию от мира и, если не проводить специальных коррекционных мероприятий, то пропасть, отделяющая ребенка от других людей, с течением времени становится все шире.

И, если для любого другого ребенка с ограниченными возможностями проблема социальной адаптации носит больше технологический характер приобретения ими новых навыков, вплоть до профессиональных, то в случае с аутизмом специалисты встречаются почти с невозможностью их социализации в связи глубокими нарушениями как таковых контактов с окружающим миром [1]

Все это создает крайне низкие возможности приспособления детей с РАС к реальной жизни. Результат этого - практически домашняя изоляция таких детей от сверстников и окружающих людей.

Как показывает практика, для социальной адаптации аутичных детей требуется непрерывное, как правило, многолетнее течение психотерапевтического процесса, в котором задействованы специалисты различного профиля - психологи, врачи, педагоги, социальные работники, волонтеры. Она включает ряд направлений, но наиболее важными являются формирование социально-бытовых навыков и коммуникации.

Работа по развитию социально-бытовых навыков чрезвычайно важна также для психологической помощи семье, воспитывающей аутичного ребенка. Огромная эмоциональная нагрузка, лежащая на его близких, как правило, усугубляется многолетним физическим напряжением. Понятно, что близким часто легче осуществлять уход за ребенком, чем брать на себя тяжелый труд по выработке у него самостоятельных навыков бытовой адаптации. Однако, в этом случае складывающиеся стереотипы гиперопеки в свою очередь начинают препятствовать социальному развитию ребенка. Необходима разработка форм коррекционного вмешательства, которые позволят преодолеть эти типичные трудности семьи [4].

Исследования таких ученых, как Л.С. Выготский, В.М. Башина, М.Ю. Веденина, В.В.Ковалев, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др., существующий опыт коррекционной работы показывают, что в основу деятельности педагога по обеспечению условий для социальной адаптации ребенка должны быть положены следующие принципы:

-принцип принятия ребенка. Реализация принципа предполагает формирование правильной атмосферы в среде, где воспитывается ребенок. Уважение к ребенку, наряду с разумной требовательностью, вера в его возможности развития и стремление в наибольшей мере развить его потенциальные возможности - основные условия в создании наиболее благоприятной для ребенка атмосферы.

-принцип помощи. Этот принцип применим к воспитанию любого ребенка, однако при работе с детьми с РАС он имеет особое значение, так как такой ребенок без специально



организованной помощи не сможет достичь оптимального для него уровня психического и физического развития)

- принцип индивидуального подхода. Принцип показывает, что ребенок имеет право развиваться в соответствии со своими психофизическими особенностями. Его реализация предполагает возможность достичь ребенком потенциального уровня развития через приведение содержания, методов, средств, организации процессов воспитания и обучения в соответствие с его индивидуальными возможностями.

- принцип единства медицинских и психолого-педагогических воздействий. Медицинские мероприятия создают благоприятные условия для психолого-педагогического воздействия и только в сочетании с ними могут обеспечить высокую эффективность коррекционно-воспитательной работы с каждым ребенком.

- принцип сотрудничества с семьей. Создание комфортной атмосферы в семье, наличие правильного отношения к ребенку, единство требований, предъявляемых ребенку будут способствовать более успешному его физическому и психическому развитию [3]

Относительно формирования коммуникации как условия социальной адаптации можно подчеркнуть, что любые контакты детей с РАС должны быть продуманы и организованы. Для такого ребенка очень важно иметь возможность быть рядом со сверстниками, наблюдать за их играми, слушать их разговоры, пытаться понять их интересы, отношения. С ним надо специально проговаривать, обсуждать возникающие ситуации. Никогда не заострять внимание на том, что ребенок уходит не дослушав, не доев и т.п.

Наиболее часто предлагаются методики, позволяющие стимулировать потребность ребенка в контактах. К ним относятся, например, подкрепленная музыкой коммуникативная терапия и холдинг-терапия.

Современные отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что одним из главных недостатков, препятствующих успешной адаптации детей с детским аутизмом, является не развитость коммуникативных умений (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М.Либлинг, С.А. Морозов, С.А.Морозова, R. Jordan, E. Schopler, G. Mesibov и др.) [3].

С целью обеспечения социальной адаптации детей с РАС используются разнообразные методики. Например, методика ТЕАССН, которая ориентирована на упорядоченность действий и определенным ритуализм. Для ребёнка изначально создаётся комфортная среда. Весь день подчинён строгому расписанию, которое благодаря карточкам-подсказкам усваивает ребёнок. Всем вещам присуждается определённое место. Занятие начинается только после того, как на столе в определённом порядке будут уложены вещи. Определённые действия усваиваются ребёнком до автоматизма многократным повторением, при этом используются карточки-подсказки. Например, для обозначения еды- карточка с тарелкой, сна – рисунок кровати. Кроме слов педагог (мама) показывает ребёнку карточки. Ребёнок, не имеющий речи, также использует для общения карточки-подсказки [1].

Для обеспечения социальной адаптации и организации коммуникации нужно учить ребенка с РАС просить о помощи. У таких детей могут проявляться аффективные вспышки только из-за того, что не получается что-то сделать самому, но они не могут попросить помочь. Иногда ребенок начинает жалобно заглядывать в глаза, настойчиво тянуть за руку, подталкивать. Это уже серьезная попытка попросить о помощи. Необходима специальная работа по обучению аутичного ребенка умению выражать свои просьбы.

Таким образом, работа с детьми с РАС по обеспечению их социальной адаптации представляет собой сложный и длительный процесс, который осуществляется комплексно.

### **Список литературы**

1. Морозова С.А. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе - М.: ВЛАДОС, 2022. – 154 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2023. – 240 с.
3. Шипицина Л.М., Петрова И.Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом. Обзор иностранной литературы//Детский аутизм: Хрестоматия. СПб.: Питер 1997. – 295 с.

4. Сайт для педагогов, работающих с детьми с аутизмом [Электронный ресурс]: <http://www.vseodetishkax.ru/osobyje-deti/13-autizm-detskij-autizm-/20-autizm-korrekcziionnye-podxody>

#### **МЕРКУШИНА Н.В.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Специалист по информационной безопасности СОШ № 20, ДОУ № 81 г. Севастополя**

**Научный руководитель:** Курбангалиева Ю.Ю. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет

#### **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Развитие мелкой моторики ребенка - тонких движений кистей и пальцев рук в психологии, имеет большое значение и расценивается как один из показателей психического развития ребенка. Изучение проблемы развития мелкой моторики проходит в разных аспектах: психологическом, физиологическом, педагогическом.

И.М. Сеченов писал, что движения руки человека наследственно не predetermined, а возникают в процессе воспитания и обучения как результат образования ассоциативных связей между зрительными ощущениями, осязательными и мышечными в процессе активного взаимодействия с окружающей средой.

Н.А. Бернштейн в своей теории показывает, что анатомическое развитие уровней построения движений идет с первых месяцев жизни и завершается к двум годам. Дальше начинается длительный процесс прилаживания друг к другу всех уровней построения движений.

Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская показали, что овладение относительно тонкими действиями рук приходит в процессе развития зрения, осязания, развития кинестетического чувства – положения и перемещения тела в пространстве. Вид предмета - это стимул движения рук по направлению к нему. Организованные действия рук формируются у ребенка постепенно на протяжении уже первого полугодия его жизни. Пальцы, сжатые в кулак, распрямляются. Начинают выполнять особые движения захватывания предметов. Рука начинает действовать как специфический человеческий орган.

В педагогической практике развитию моторики уделяется внимание уже в первом полугодии жизни, предлагая младенцу игры различной степени сложности в зависимости от возраста. Прежде всего, создаются условия для различных действий с предметами: схватывание, ощупывание, бросание. Эта линия продолжается и в раннем детстве, благодаря играм с автодидактическими игрушками, особенности которых побуждают детей выполнять различные ручные движения: втыкание, нанизывание, продевание, растегивание, застегивание, а также развитию элементарных игровых действий с сюжетными игрушками. Развитию движений кистей и пальцев рук без предметов детей раннего и младшего дошкольного возраста с давних времен придавалось большое значение в народной педагогике, т.к. развитие мелкой моторики включалось в многообразные трудовые процессы, и детей с малых лет подготавливали к их выполнению. Для этого малышам в качестве подготовительных упражнений предлагались различные пальчиковые игры с потешками. Интересная игровая форма, ритмическая организация поэтического текста и соотнесенных с ним движений, вовлекали ребенка в выполнение действие по показу взрослого. Эта традиция в силу своей эффективности продолжается в современной практической педагогике.

Разрабатываются многочисленные упражнения: пальчиковые игры, авто дидактические игры с предметами.

Такие упражнения способствуют подготовке руки к письму. Существует много современных систем подготовки руки детей к письму: обведение с помощью трафаретов контуров геометрических фигур, штриховка различными линиями, раскрашивание, рисование узоров.

Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии: моторной, сенсорной алалии, детской афазии, дизартрии, в том числе при стертой форме дизартрии.

Причиной возникновения ОНР могут быть: инфекции или интоксикации (ранний или поздний токсикозы) матери во время беременности, несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального (родового) периода (родовые травмы и патология в родах), заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др.

Вместе с тем ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией (лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей) в сензитивные (возрастные интервалы индивидуального развития, при прохождении которых внутренние структуры наиболее чувствительны к специфическим влияниям окружающего мира) периоды развития речи. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним поражением мозга, возникшее во время беременности, родов и первый год жизни ребенка.

У всех детей с ОНР всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. С учетом степени несформированности речи выделяют четыре уровня ее недоразвития.

-I уровень ОНР характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети»).

-II уровень ОНР (зачатки общеупотребительной речи) знаменуется тем, что, кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова.

-III уровень ОНР характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико- фонематического недоразвития.

-IV уровень ОНР характеризуется незначительными изменениями всех компонентов языка. У детей нет ярких нарушений звукопроизношения, имеется лишь недостатки дифференциации звуков.

Мелкая моторика - это тонкие движения кистей и пальцев рук человека, она - необходимая составляющая многих действий человека: предметных, орудийных, трудовых, - выработанных в ходе культурного развития человеческого общества.

Развитие мелкой моторики имеет значение в нескольких аспектах, определивших существующие направления научных исследований:

- в связи с развитием познавательных способностей;
- в связи с развитием речи;
- развитие собственных движений рук для осуществления предметных и орудийных действий, в том числе письма.

Развитие познавательных способностей в связи с развитием движений рук, особенно активно протекает в младенческом и раннем возрасте благодаря тому, что движения руки, обследующей различные предметы, является условием познания ребенком предметного мира.

«Непосредственный практический контакт с предметами, действия с ними приводят к открытию все новых и новых свойств предметов и отношений между ними», - отмечал Д.Б.Эльконин.

С развитием мелкой моторики тесно связано развитие речи. Если внимательно посмотреть на снимок головного мозга, то становится ясно, что двигательная речевая область расположена рядом с двигательной областью, являясь её частью. Около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная близко от речевой зоны. Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие активной речи ребенка. Проведенные М.М. Кольцовой, Л.Ф.Фоминой исследования и наблюдения показали, что степень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей. Дети, которым удастся повторить изолированные движения пальцами, хорошо говорят. И, наоборот, у плохо говорящих детей пальцы либо напряжены и сгибаются только все вместе, либо, напротив - вялые, ватные и не делают отдельных движений.

Таким образом, пока движения пальцев не станут свободными, добиться развития речи у детей не удастся.

#### **Список литературы**

1. Бернштейн, И.А. О построении движения / И.А. Бернштейн. - М.: Просвещение, 2015. – 213 с.: ил.
2. Клюева, Н.В. Учим детей общению / Н.В. Клюева, Н.В. Касаткина. - Ярославль, 2013. – 297 с.
3. Ковалев, В.В., Психиатрия детского возраста / В.В. Ковалев. - М.: Педагогика, 2015. – 328 с.
4. Кольцова, М.М., Рузина М.С., Ребенок учится говорить: Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. - СПб., 2014. – 132
5. Озерецкий, Н.И. Исследование моторной одаренности / Н.И. Озерецкий. – Иркутск, 2020. – 89 с.
6. Озерецкий, Н.И. Метод массовой оценки моторики у детей и подростков / Н.И. Озерецкий, предисл. М.О. Гуревич. – М., 1999. – 60 с.
7. Светлова И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. - М., «Олма-Пресс», 2011. – 123 с.
8. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М., 2012. – 323 с.

**МЕРКУШИНА Н.В.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Специалист по информационной безопасности СОШ № 20, ДОУ № 81 г. Севастополя**  
**Научный руководитель:** Курбангалиева Ю.Ю. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**ЛЕГО-КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Под детским конструированием понимаются: различные постройки из строительного материала, изготовление поделок и игрушек из бумаги и картона, дерева и других материалов. По своему характеру оно более всего похоже на изобразительную деятельность с игрой, в нем отражается окружающая действительность. Постройки и поделки детей служат для практического использования (постройки для игры, поделки для украшения елки, для подарка маме и папе и т.д.), поэтому они должны соответствовать по своему назначению.

Конструктивная деятельность является самым мощным средством по умственному развитию ребенка. В процессе конструирования моделируются отношения между структурными и функциональными, пространственными характеристиками построенного объекта, с его видимыми и скрытыми свойствами. Дети строят разные конструкции и модели из строительного материала и деталей конструктора. Конструированию отводится важное место в работе с детьми всех возрастных групп, поскольку он обладает широкими возможностями для трудового воспитания, умственного, эстетического и нравственного. Во время конструирования развиваются сенсорные и мыслительные способности детей, развиваются мелкие моторные навыки у рук. Мышление детей в процессе конструктивной деятельности имеет практическую направленность и носит творческий характер. При обучении детей конструированию развивается способность планировать свою деятельность, что является необходимым фактором в формировании деятельности.

Лего-конструирование – это вид моделирующей и творческой деятельности ребенка. Деятельность является первым условием развития у ребенка познавательных способностей. Это означает, что лего-конструирование является необходимым предметом обучения. Процесс конструирования задействует различные умения: слушать педагога и выполнять инструкции, воспринимать задания и способы выполнения, развивает самоконтроль. Лего-конструирование предполагает выполнение не только индивидуальные задания, но и групповые, что развивает коммуникативные навыки у обучающихся.

Лего (в переводе с датского) – означает увлекательная среда. Наборы лего имеют детали различных форм и размеров, что позволяет легко различать их и создавать тематические композиции, развивать зрительное восприятие. С помощью игры с конструктором лего дети не только учатся, но и расслабляются. Использование пособий лего – это новый вид обучения. С эффективными методами воздействия: как правило дети работают все в группе (мнение каждого ребенка обсуждается и принимается во внимание). Применение лего способствует:

- развивается сенсорные представления у детей, поскольку используются детали разной формы и окрашены в основные цвета;
- развиваются и совершенствуются все высшей психические функции (память, внимание, мышление и основное внимание уделяется развитию мыслительных процессов: анализ, синтез, классификация, обобщение);
- сплочение детского коллектива, формирование чувства симпатии друг к другу, так

как дети учатся решать совместно задачи и распределять роли, и объяснять друг другу важность данного конструктивного решения;

- развивается речь, потому что вначале ребенок рассказывает о том, что он сейчас хочет построить, из каких деталей и почему, какое количество и размеры ему нужно и т.д. В дальнейшем это помогает ребенку самому определить конечный результат работы;

- тренируются пальцы и кисти рук, что очень важно для развития мелкой моторики рук и поможет подготовить руку ребенка к письму.

Лего – это уникальный конструктор, из которого можно построить обыкновенную башню, высота которой будет отмечена в книге рекордов Гиннеса. Робота, который может измерять освещённость помещений и температуру окружающего пространства комнаты и улицы, сортировать предметы по корзинам.

Таким образом, лего-конструирование актуально в условиях внедрения Федерального образовательного стандарта дошкольного образования, потому что:

- позволяет сочетать образовательные области (социально- коммуникативное, познавательное, художественно-эстетическое развитие);

- позволяет педагогу объединять игру детям с исследовательской и экспериментальной деятельностью;

- позволяет педагогу совмещать образование и воспитание, развитие дошкольников в игровом режиме (учится и обучаться в игре);

- способствует формированию познавательных действий и становления сознания, развитию воображения и творческой активности, умению дружно работать в коллективе;

- способствует активно развивать мелкую моторику рук.

Выделяют два вида конструирования:

- техническое (из строительных материалов и конструкторов);

- художественное (из бумаги, картона, ткани, бросового и природного материала).

В организации обучения используются различные формы в развитии детского конструирования в процессе развития ребенка (исследования В.Г. Нечаевой, З.В. Лиштван, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Парамоновой и др.):

Конструирование по образцу (Ф. Фребель).

Построение деталей с использованием примера образца и способа изготовления. Это необходимый и важный этап. Дети узнают о свойствах деталей строительного материала, овладевают техникой возведения построек, обобщёнными методами анализа – учатся определять в любом предмете его основные части, устанавливать их пространственное расположение, выделять детали.

В рамках этой формы решаются задачи, обеспечивающие переход к самостоятельной поисковой деятельности. Развивается наглядно-образное мышление. В этой форме обучения детям предоставляется прямая передача готовых знаний, способов действий, основанная на подражании. Такой структурный анализ способствует выявлению существенных отношений и зависимостей между частями объекта, установление функционального назначения каждой из них, создает предпосылки для формирования у детей способности планировать свою практическую деятельность для создания конструкций с учетом их основных функций (Н.Н.Поддьяков, Л.А.Парамонова). Направляя самостоятельную деятельность дошкольников рекомендуется использовать в качестве образца рисунки, фотографии, которые показывают общий вид постройки. Определенную конструкцию из строительного материала: в ней отсутствуют некоторые необходимые детали, которые должны быть заменены имеющимися. Предлагает детям задания по преобразованию образцов для получения новых конструкций. В этом случае ребенок должен создать каждую последующую постройку путем преобразования предыдущей: например, диван перестроить в караульную будку, изображенную на рисунке, используя все деталь конструктора. Таким образом, в основе конструирования по образцу лежит подражательная деятельность. При этом данная форма является важным обучающим этапом, на котором можно решать задачи, обеспечивающие

переход детей к самостоятельной поисковой деятельности творческого характера.

Конструирование по модели (А.Р. Лурия и А.Н. Миренова).

В качестве образца предлагается модель, в которой составляющие ее элементы скрыты от ребёнка. Другими словами, предлагается определенная задача, но не способ ее решения. В качестве модели можно использовать конструкцию, обклеенную плотной белой бумагой. Дети воспроизводят ее из имеющегося конструктора. Положительное влияние на развитие аналитического и образного мышления оказывает обобщённое представление о конструированном объекте, сформированного на основе анализа. Конструирование по модели – усложненная версия конструирования по образцу. Как показало исследование А.Р.Лурии, постановка таких задач перед дошкольниками является достаточно эффективным средством активизации их мышления. В процессе решения таких задач у детей формируется способность мысленно разобрать модель на составные элементы, чтобы воспроизвести ее по-своему, умело подобрав и использовав те или другие детали. Однако такой анализ обеспечивает поиск, направленный на передачу только внешнего сходства с моделью, не устанавливая зависимости между ее частями. А также функционального назначения как отдельных частей, так и конструкции в целом, поскольку структурные компоненты от ребенка скрыты. Для наиболее эффективного использования моделей конструирования, следует предложить, чтобы дети сначала осваивали различные конструкции одного и того же объекта, выраженного в модели. Основываясь на их анализе (разделение основных частей, их пространственного расположения, функционального назначения и т.п.) у детей формируются обобщённые представления о конструированном объекте (например, все конструкции грузовых машин имеют общие части: кабина, кузов, колеса и др., которые могут иметь разные формы в зависимости от их практического назначения). Эти обобщённые представления, сформированные в процессе конструирования по образцам, в будущем позволят детям при конструировании по модели осуществить более гибкий и осмысленный ее анализ. А это положительно скажется не только на развитии конструирования как деятельности, но и на развитии у детей аналитического и образного мышления.

Конструирование по условию (Н.Н. Поддьков).

Дети должны создать конструкции по заданным условиям, подчёркивающие практическое значение. Основные задачи должны быть выражены через условия и носить проблемный характер. Эта форма обучения развивает творческое конструирование при условии, что у детей есть определенный опыт.

Не давая детям образца постройки, рисунков и способов ее возведения, определяют лишь условия, которыми постройка должна соответствовать и которые подчеркивают практическое применение (возвести через реку мост определенной ширины для пешеходов и транспорта, гараж для легковых и грузовых машин). Задачи конструирования в этом случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку нет способов решения. В процессе конструирования дети развивают способность анализировать условия и, на основе этого анализа, строить практическую деятельность достаточно сложной структуры. Дети легко и прочно усваивают зависимость структуры конструкции и ее практического назначения. В будущем могут сами, на основе установления зависимости, определять конкретные условия, которые будут соответствовать их постройкам, создавать интересные проекты и воплощать их, то есть ставить перед собой задачу. Данная форма организации обучения наиболее способствует развитию творческого конструирования (Н.Н. Поддьков, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова). Для этого дети должны иметь:

- обобщенные представления о конструируемых объектах;
- умение анализировать аналогичные по структуре объекты и свойства различных материалов и др.

Конструирование по теме (Например - транспорт).

Эта форма близка по своему характеру конструирования по замыслу, но отличается тем, что замысел исполнителя ограничивается определенной темой. Основная цель

конструирования по теме - это закрепление знаний и умений детей.

Детям предлагают общую тематику конструкций (птицы, город и т.п.); они создают постройки, поделки, выбирают материал и способы их выполнения. Эта довольно распространенная форма конструирования. Основная цель разработки по заданной теме - актуализация и закрепление знаний и умений, а также переключение детей на новую тематику в случае их «застывания» на одной и той же теме.

Конструирование по замыслу.

Это творческий процесс, в ходе которого дети могут проявить самостоятельность. Однако педагог должен помнить: замысел конструкции, его реализация - довольно сложная задача для дошкольников. Степень самостоятельности и творчества зависит от уровня знаний и навыков. Конструирование по замыслу обладает большими возможностями для развития детского творчества и для проявления их самостоятельности: они сами решают, что и как будут конструировать. Для того, чтобы эта деятельность продолжалась как поисковый и творческий процесс, дети должны иметь обобщенные представления о конструируемом объекте, владеть обобщенными способами конструирования и уметь искать новые способы.

Эти знания и навыки формируются в процессе других форм конструирования - по образцу и по условиям.

Каркасное конструирование.

В конструкции такого типа, ребенок должен как бы дорисовать, добавляя к одному и тому же каркасу дополнительные детали. Оно развивает воображение. Однако для организации такой формы строительства, требуется разработка специального конструкторского материала. И недавно появился в нашей стране немецкий конструктор «Квадро».

Каркасное конструирование предполагает начальное знакомство детей с простой структурой каркаса как центральным звеном постройки (его части, характер их взаимодействия) и последующую демонстрацию педагогом различных изменений, которые приводят к трансформации всей конструкции. В результате дети легко осваивают общий принцип строения и учатся отличать конструктивные особенности. В конструировании такого типа ребенок, должен подумать, как его закончить, добавив различные дополнительные детали. Каркасное конструирование может быть эффективным средством формирования воображения, обобщенных способов конструирования, образного мышления. Однако, организация такой формы конструирования требует разработки специального строительного материала, который позволяет детям создавать различные каркасы - основы будущих конструкций, соответствующих их замыслам, а затем завершать их, чтобы создать целостные объекты. Например, немецкий конструктор «Квадро», представленный несколькими наборами, позволяет реализовывать в педагогической практике теоретическую идею Н.Н. Поддьякова.

Конструирование по простейшим чертежам и схемам (С.Леонам Лоренсо и В.В.Холмовской).

Эта форма дает возможность познакомить детей с чертежами, схемами, умение использовать шаблоны, в дальнейшем видеть детали в трех измерениях. В результате такого обучения детей развивается образное мышление и познавательно-творческие способности.

Моделирующий характер самой деятельности, в которой из деталей строительного материала воссоздаются внешние и отдельные функциональные особенности реальных объектов, создаются возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Эти возможности могут быть наиболее успешно реализованы при обучении детей сначала строить простые схемы-чертежи, которые отражают образцы построек, а затем, практическое создание конструкций с использованием простых чертежей-схем. Дети испытывают трудности в выделении плоскостных проекций объемных геометрических тел (детали строительного материала). Чтобы преодолеть их, были специально разработаны шаблоны (В.В.Брофман), которые дети использовали для построения наглядных моделей (чертежи), отражающих их конструктивные замыслы. В результате такого обучения у детей



развиваются образное мышление и познавательные способности, т.е. они начинают создавать и применять внешние модели «второго порядка» - простейшие чертежи, как средство самостоятельного знания новых объектов. Однако, как показали исследования Л.А.Парамоновой, И.Ю. Пашилите, это наиболее легко и естественно происходит при использовании компьютерного конструирования во взаимосвязи с практическим.

Таким образом, конструктивная деятельность представляет собой некоторую практическую деятельность, которая направлена на получение определенного и заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Созданные своими руками и постройки, и поделки дети используют в игре, в театрализованной деятельности, в качестве подарка, украшения помещений, участка и т.п. Это приносит им большое удовлетворение. Применение всех типов занятий по лего-конструированию у дошкольников последовательно от простого к сложному, способствует развитию воображения, памяти, образного мышления, познавательных способностей и мелкой моторики рук.

#### **Список литературы**

1. Использование ЛЕГО-технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми/Макагонова О.В. URL: <http://logoportal.ru/statya-14943/.html/>
2. Комарова Л.Г. Строим из LEGO — М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2021. -112 с.
3. Лусс Т.В. Использование ЛЕГО ДАКТА с детьми, имеющими отклонения в развитии/ Современные проблемы изучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Межвуз. сб. научи. — метод., тр Выпуск 3. Мордовский гос. Пед. ин-т; Под ред. И.В.Чумаковой, Е.Л. Шиловой, Н.Н Морозовой. — Саранск, 2020. — С. 162-165.
4. Лусс Т.В. Лего-игра как средство диагностики различных отклонений в развитии. /Основы специальной психологии: Учебное пособие для студентов сред. пед. уч. заведений/ Под ред. Л.В. Кузнецовой. — М. «Академия», 2022. — С. 425 — 438.
5. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО — М., «Владос», 2023. – 213 с.
6. Михеева О.В., Якушкин П.А. LEGO: среда, игрушка, инструмент / О.В.Михеева, П.А. Якушкин // Информатика и образование. – 1996. – 221 с.

#### **НЕСТЕРЕНКО А.В.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Научный руководитель:** Курбангалиева Ю.Ю. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

#### **ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

В законе «Об образовании» (статья 11) отмечается, что «Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) должен обеспечить: единство образовательного пространства РФ; преемственность образовательных программ; вариативность содержания программ; государственные гарантии уровня и качества обучения». Так, ФГОС дошкольного образования (ДО), статья 1.6. гласит: «Стандарт направлен на решение следующих задач:... 3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней», а в статье 4.7. оговорены условия её реализации: «Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие

целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования». В ФГОС начального общего образования (НОО) в пункте 1.5. говорится «Стандарт направлен на обеспечение: преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего(полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования», тоже мы видим, и в ФГОС основного общего образования (ООО), пункт 1.4.

Подготовка детей к школе является одной из тех проблем, интерес к которой не иссякает.

Модернизация образования предусматривает комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы в соответствии с требованиями к обучению. Одной из ведущих линий модернизации образования является достижение нового современного качества дошкольного образования. Показателем образовательной работы ДООУ является качественная подготовка детей к школьному обучению.

Понятие «готовность к школе» весьма многоаспектно. Традиционно выделяются несколько аспектов школьной готовности.

*Интеллектуальная готовность* - наличие кругозора, запаса конкретных знаний, интерес к знаниям, умение принять учебную задачу. Критерием интеллектуальной готовности является, также, развитая речь ребенка. Под *речевой готовностью* понимается сформированность звуковой стороны речи, словарного запаса, монологической речи и грамматическая правильность.

*Эмоционально-волевая готовность* – умение регулировать свое поведение, возможность достаточно длительное время выполнять задание, умение ставить цели и принимать решения.

К *социально-психологической готовности* относится умение выполнять требования учителя, умение подчиняться интересам группы и умение общаться, а также умение контролировать свое поведение.

Под *физической готовностью* охватывается общее физическое развитие ребенка, состояние его здоровья.

Это только основные параметры готовности. В общем виде, готовность к школе можно представить в виде вот такого могучего, многоветвистого дерева.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) данная проблема, проблема подготовки к школе, особенно актуальна в связи с тем, что их развитие отличается от понятия «норма». В логопедических группах мы работаем с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

По мнению Л.С. Выготского, «*есть все фактические теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находятся в непосредственной зависимости от речи*». При помощи устной и письменной речи он будет усваивать школьную программу. Поэтому, даже небольшие отклонения в развитии речи ребенка ведут к серьёзным проблемам в учёбе, в усвоении программ общеобразовательной школы. В связи с этим, основное наше внимание сосредоточено на коррекции речи детей. Мы стараемся максимально обеспечить речевую готовность ребенка к школьному обучению.

*Задачи, стоящие перед логопедической группой:*

- обеспечить систему средств и условий для устранения у детей речевых недостатков;
- устранить дефекты звукопроизношения и развить фонематический слух;
- развить навыки звукового анализа и синтеза, сформировать навык чтения;
- уточнить, расширить и обогатить лексический запас;
- сформировать грамматический строй речи;
- развить связную речь.

Решая эти задачи, мы предупреждаем возможные трудности в усвоении программы массовой школы, обусловленные недоразвитием речевой системы детей.

Коррекционная работа по воспитанию и обучению дошкольников с недостатками речи включает ежедневное проведение фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий и обязательное осуществление преемственности в работе логопеда, воспитателя и музыкального руководителя. Особое место в практике занимает индивидуальная работа по коррекции звукопроизношения. К школе ребенок должен владеть правильным, четким произношением звуков всех фонетических групп.

На занятиях по развитию связной речи дети учатся не только составлять разные виды рассказов, но и учатся рассуждать, анализировать, решать проблемные ситуации. Ученые пришли к выводу, что речь - это канал развития интеллекта. Без свободного владения связной речью процесс школьного обучения, даже в плане обычных ответов на уроке, просто невыносим.

На занятиях по подготовке к обучению грамоте дети учатся выделять звук из состава слова, проводить звуковой анализ и синтез слов разной сложности. Наши выпускники знают и правильно употребляют термины «звук», «буква», «слог», «слово», «предложение», различают гласные и согласные звуки, согласные звонкие и глухие, твердые и мягкие. Таким образом, они идут в школу не просто читающими, но и владеющие навыками звукового анализа и синтеза.

Логопедическая работа предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и личности детей в целом. Среди воспитанников с проблемами в речевом развитии высок процент тех, у кого имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики, памяти, внимания, а зачастую и мышления. Они часто ослаблены физически. Соответственно, возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с данными детьми.

Исследованиями отечественных и зарубежных учёных установлено, что здоровье человека лишь на 7 – 8% зависит от успехов здравоохранения и на 50% от образа жизни. По мнению специалистов-медиков, 75% всех болезней человека заложено в детские годы. Педагог может сделать для здоровья воспитанника дошкольного учреждения не меньше, чем врач. Школа заинтересована в том, чтобы в нее пришли ученики, способные позаботиться о сохранении и укреплении своего здоровья. Поэтому, воспитание уважительного отношения к здоровью необходимо начинать с раннего детства.

В связи с этим широкое применение получила здоровьесберегающая практика. На этом мне хотелось бы остановиться немного подробнее. Понимая важность здоровья для будущего школьника, в группе и логопедическом кабинете организована здоровьесберегающая среда, которая включает: уголок релаксации, игры и различные предметы для проведения минуток здоровья. Были разработаны картотеки «Минутки радости, удовольствия и пользы», которые включают игры и упражнения:

- на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики;
- зрительной гимнастики;
- дыхательной гимнастики;
- аурикулотерапии;
- психогимнастики;
- упражнений для релаксации.

Изучены и активно применяются кинезиологические методы («Гимнастика мозга»), которые влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, но и позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики. В настоящее время имеется много данных об улучшении показателей различных психических процессов под влиянием «ГМ»: улучшается речь, крупная и мелкая моторика, увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, повышается способность к произвольному контролю. Тем самым обеспечивается более высокий уровень работоспособности, который не может не влиять положительно на успешность учебной деятельности.

Проводятся мероприятия для повышения педагогической компетентности родителей. За основу своей деятельности взяли следующие *виды организации работы с семьей*:

- консультационно-просветительная;
- практические занятия для родителей;
- индивидуальные занятия с родителями и их детьми.

Большой отклик у родителей получил, в частности, совместный детско-родительский семинар-практикум «Минутки радости, удовольствия и пользы», на котором дети научили родителей различным приемам сохранения здоровья, восстановления сил, развития переключаемости, снятия напряжения, стимуляции работоспособности и мышления.

Родители увидели приемы самомассажа и взаимомассажа, которыми владеют их дети, зрительную и дыхательную гимнастику, кинезиологические упражнения, су-джок терапию. Все это, несомненно, будет полезным не только детям, но и взрослым и явится еще одной возможностью для общения родителей с детьми.

Индивидуальная работа с родителями служит основой установления личного контакта между педагогом и родителем, а также психологически подготавливает родителей к поступлению их детей в школу.

#### **Список литературы**

1. Бардин К.В. Подготовка ребенка к школе – М., 2013. – 124 с.
2. Безруких М.М. Ступеньки перед школой – М., 2021. – 216 с.
3. Безруких М.М., Ефимова С.П., Князева М.Г. Как подготовить ребенка к школе – Тула, 1997. – 119 с.
4. Кабанова М.Н. Готовимся к школе – С.-Пб, 2021. – 231 с.
5. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи – М., 1995. -222 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада – М., 1993. – 321 с.
7. Шевцова Е.Е., Воробьева Е.В. От первого слова до первого класса – М., 2012.

#### **ОДИНЦОВА Е.Ю.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Научный руководитель:** Курбангалиева Ю.Ю. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

### **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

В сложной структуре нарушений у детей с церебральным параличом значительное место занимают речевые расстройства, частота которых составляет до 80%. Изучению речевых нарушений при ДЦП посвящено много специальных исследований (Л.А. Данилова, Е.М. Мاستюкова, М.В. Ипполитова, И.А. Панченко, Е.Ф. Архипова и др.).

Особенности нарушений речи и степень их выраженности зависят в первую очередь от локализации и тяжести поражения мозга. В основе нарушений речи при ДЦП лежит не только повреждение определенных структур мозга, но и более позднее формирование или недоразвитие тех отделов коры головного мозга, которые имеют важнейшее значение в речевой и психической деятельности. Отставание в развитии речи при ДЦП связано также с ограничением объема знаний и представлений об окружающем, недостаточностью предметно-практической деятельности и социальных контактов. Больные дети имеют сравнительно небольшой жизненный опыт, общаются с весьма небольшим кругом людей, как сверстников, так и взрослых. Неблагоприятное влияние на развитие речи оказывают

допускаемые родителями ошибки воспитания. Часто родители чрезмерно опекают ребенка, стремятся многое сделать за него, предупреждают все его желания или выполняют их в ответ на жест или взгляд. При этом у ребенка не формируется потребность в речевом общении, которая является важной предпосылкой развития речи. Отрицательно сказываются на развитии речи, особенно в первые годы жизни, длительное пребывание в различных лечебных учреждениях, а также отрицательный эмоциональный фон, реактивные состояния, нередко возникающие у больных детей при отрыве от матери и изменении привычного образа жизни в случае помещения в больницу.

Большое значение в механизме речевых нарушений при ДЦП имеет сама двигательная патология, ограничивающая возможности передвижения и познания окружающего мира. Отмечается клиническая и патогенетическая общность между речевыми и двигательными нарушениями у детей с церебральным параличом. Длительное сохранение патологических тонических рефлексов оказывает отрицательное влияние на мышечный тонус артикуляционного аппарата. Выраженность тонических рефлексов, Повышает тонус мышц языка, затрудняет дыхание, голосообразование, произвольное открывание рта, движения языка вперед и вверх. Подобные нарушения артикуляционной моторики задерживают формирование голосовой активности и нарушают звукопроизводительную сторону речи. В связи с недостаточностью кинестетического восприятия ребенок не только с трудом выполняет движения, но и слабо ощущает положение и движение органов артикуляции и конечностей. Отмечается определенная зависимость между тяжестью нарушений артикуляционной моторики и тяжестью нарушений функции рук. Наиболее выраженные нарушения артикуляционной моторики отмечаются у детей, у которых значительно поражены верхние конечности.

Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Архипова и другие описали особенности речевого развития ребенка с церебральным параличом, начиная с первых месяцев жизни. Они отмечают, что доречевое и речевое развитие этих детей идет в замедленном темпе.

Более позднее становление речевой функции обусловлено задержкой развития мозга: «молодые» участки коры у детей с церебральным параличом завершают свое формирование в более поздние сроки. При ДЦП не только замедляется, но и патологически искажается процесс формирования речи. Задержка речевого развития отмечается уже с доречевого периода.

#### ***Онтогенез речевого развития у детей с ДЦП***

Доречевой период ребенка с церебральным параличом отличается от того же периода у нормально развивающегося ребенка. Обычно доречевой период при ДЦП затягивается на 2—3 года. Имеется определенная патогенетическая общность нарушения доречевого развития с двигательными нарушениями в целом.

Доречевой период ребенка состоит из 4 этапов.

- 1-й этап - безусловно-рефлекторный (до 3 мес.). Крик у здорового новорожденного громкий, чистый, с коротким вдохом и удлиненным выдохом. При ДЦП отмечается качественное видоизменение крика, его однообразие, непродолжительность (тихий, сдавленный, пронзительный; может быть отсутствие крика; вместо крика — отдельные всхлипывания или гримаса на лице). Крик преобладает над другими рефлекторными звуками (кряхтение, ворчание).

- 2-й этап- начало гуления (с 3 месяцев). В норме отмечается наличие интонационной выразительности в крике. При ДЦП выражено недоразвитие интонационной характеристики крика, который не изменяется в зависимости от состояния ребенка, т. е. не выражает радости или недовольства. Гуление отсутствует или его активность крайне низкая.

- 3-й этап - интонированное гуление (с 4 месяцев) . У детей с церебральным параличом наблюдается задержка появления певучего гуления, бедность, неполноценность голосовых реакций. Звуки гуления тихие, редкие, кратковременные. Часто крик преобладает над другими голосовыми реакциями.

- 4-й этап - лепет (с 6 до 12 месяцев). При ДЦП отмечается отсутствие или задержка появления лепета. Лепет характеризуется однообразием, бедностью звукового состава, фрагментарностью, малоактивностью, отсутствием четкой интонационной выразительности; возникает редко.

- К году у детей с церебральным параличом наблюдается снижение потребности в речевом общении и низкая голосовая активность. Дети часто предпочитают общаться жестом, мимикой, криком. В лучшем случае ребенок может произносить всего одно-два слова. Нарушение формирования голосовых реакций сочетается со слабостью слуховых дифференцированных реакций на голос, интонацию, с трудностями локализации звука в пространстве и недостаточностью слухового внимания, что задерживает развитие начального понимания обращенной речи. Следовательно, при ДЦП задержан доречевой период, а также нарушены предпосылки к развитию речи.

- Чаще всего дети начинают произносить первые слова примерно в 2 - 3 года. Значительный скачок в развитии речи при проведении коррекционно-логопедических занятий наблюдается к концу третьего года жизни. На этом возрастном этапе темп речевого развития начинает опережать темп развития общей моторики ребенка.

- Как правило, фразовая речь формируется к 4-5 годам; в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) идет ее интенсивное развитие.

### **Особенности произносительной стороны речи, лексики и грамматики**

При ДЦП отмечается задержка и нарушение формирования всех сторон речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической.

Почти у всех детей с церебральным параличом в раннем возрасте крайне медленно увеличивается активный словарь, длина предложения, речь долго остается неразборчивой. Пассивный словарь (понимание обращенной речи) обычно значительно больше активного. Задерживается развитие мелодико-интонационной стороны речи, а также восприятие и воспроизведение ритма. Речевая активность детей низкая, в речи преобладают отдельные слова, реже — простые короткие предложения. С трудом формируется связь между словом, предметом и простейшим действием. Особенно сложно усваиваются слова, обозначающие действие. Часто они заменяются словами, обозначающими предметы. Нередко отмечается недифференцированное употребление слов.

У всех детей с церебральным параличом в результате нарушения функций артикуляционного аппарата недостаточно развита прежде всего фонетическая сторона речи, стойко нарушено произношение звуков. На начальном этапе речевого развития многие звуки отсутствуют, в дальнейшем часть из них произносится искаженно либо заменяется близкими по артикуляции, что приводит к общей невнятности речи. Для многих детей с церебральным параличом характерно атипичное (патологическое) усвоение фонем, не совпадающее с последовательностью их усвоения при нормальном онтогенезе. Уже на ранних этапах овладения фонетическим строем речи могут появляться дефектные артикуляционные уклады, которые закрепляются в дальнейшем по мере формирования патологического речевого стереотипа.

При ДЦП у многих больных отмечаются нарушения фонематического восприятия, что вызывает трудности звукового анализа. В тяжелых случаях дети не различают звуки на слух, не выделяют звуки в словах, не могут повторить слоговые ряды. В более легких случаях отмечаются трудности звукового анализа слов лишь с дефектно произносимыми звуками.

В дошкольном возрасте многие дети общаются с окружающими с помощью простых коротких предложений из двух—трех слов. Даже имея достаточный уровень речевого развития, дети не реализуют своих возможностей в общении (на заданные вопросы часто дают стереотипные однословные ответы). У большинства детей, страдающих церебральным параличом, отмечаются своеобразные нарушения лексического строя речи, обусловленные спецификой заболевания. Дети обладают ограниченными лексическими возможностями, не располагают необходимыми языковыми средствами для характеристики различных

предметов и явлений окружающего мира. Особенно ограничен запас слов, обозначающих действия, признаки и качества предметов. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, словосочетаний с предложными конструкциями, а также слов, обозначающих пространственно-временные отношения, абстрактные понятия. С трудом усваивают лексическое значение слова (при многозначности слова вычлениют в нем только конкретное значение, не понимая его контекстного смысла; путают значения слов, совпадающих по звучанию).

Часто у детей с церебральным параличом отмечаются нарушения формирования грамматического строя речи, которые зачастую обусловлены лексическими расстройствами. Грамматические формы и категории усваиваются крайне медленно и с большим трудом, что во многом обусловлено ограничением речевого общения, нарушением слухового восприятия, внимания, низкой речевой активностью и недоразвитием познавательной деятельности. Дети испытывают трудности при построении предложений, согласовании слов в предложении, употреблении правильных падежных окончаний. Нередко отмечаются нарушения порядка слов, пропуски слов, незаконченность предложений, многочисленные повторы одного и того же слова (тут, вот и др.). Даже к началу обучения в школе большинство детей с церебральным параличом практически не умеют пользоваться грамматическими средствами оформления предложений. У них отчетливо выявляется недостаточная сформированность связной речи.

Возрастная динамика речевого развития детей с церебральным параличом во многом зависит от состояния интеллекта. Чем выше интеллект ребенка, тем более благоприятная динамика развития речи, лучше результаты логопедической работы.

#### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). - М., 1999. – 226 с.
2. Борюкова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии», <http://tortuga.angarsk.su>
3. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2021. – 120 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001. – 212 с.

#### **ПОГОРЕЛОВА Н.В.**

учитель-логопед МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

#### **АЛИЕВА Е.Ф.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

### **ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Исходя из наблюдений последних лет, почти 30% дошкольников в период раннего детства имеют признаки речевых нарушений, которые проявляются в виде задержки речевого развития. Она отмечается более поздним в овладении устной речью сравнении с возрастной нормой.

Специалисты (Е.А. Стребелева, Н.И. Васильева, О.Г. Жукова, Л.М. Гладковская) обращают внимание родителей на то, что задержка речевого развития (ЗРР) у детей является опасным состоянием. Она может повлиять на общее психологическое развитие ребёнка, на формирование межличностных отношений, так же влияет на развитие памяти, воображения, препятствует формированию познавательных процессов, развитию психики в целом.

В настоящее время взаимодействие педагога и родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи, является неотъемлемой частью коррекционно-воспитательного процесса

[7, 9, 10, 11]. Зачастую родители не подозревают, как важно их участие в развитии ребёнка, полагая, что вся необходимая работа проводится в дошкольной образовательной организации (ДОО). Для успешного исхода коррекционного процесса необходимо комплексное воздействие на дефект. Помимо медицинской и педагогической коррекции необходимы систематические занятия родителей с ребёнком. Очень важно, чтобы родители занимались с ребёнком в игровой обстановке, не вызывая у него негативных эмоций.

Поэтому одной из актуальных проблем в специальной педагогике является преодоление отчуждённости (отстранённости) родителей от работы по устранению речевых нарушений у детей с ЗРР. Отсутствие нужных знаний, умений и навыков у родителей влечёт за собой некомпетентность взрослых в вопросах преодоления аномалий в речевом развитии и не позволяет семье быть включенными в коррекционный процесс.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин подчёркивали, что игра является основным видом деятельности ребёнка дошкольного возраста. Игровой метод обучения способствует созданию эмоционально-положительной обстановки, позволяет выразить свою индивидуальность и развить творческие способности [1, 2, 3].

Одним из наиболее распространённых ярких и активных видов детского творчества является театрализованная деятельность. Она наиболее понятна и близка ребёнку, так как связана с игрой.

Мы предложим механизм повышения компетентности родителей, направленный на преодоление задержки речевого развития (ЗРР) у детей младшего дошкольного возраста посредством организации театрализованной деятельности в виде пальчикового театра.

Связь движений пальцев рук и речи была доказана ещё в древности. Так работы В.М.Бехтерева доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности и развитие речи. Простые движения рук способны улучшить произношение многих звуков, а значит – развивать речь ребёнка. Исследования М.М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Развитие тонких движений пальцев рук предшествует появлению артикуляции слогов [3].

Самое большое воздействие пальчиковый театр оказывает на развитие речи. В данной деятельности обогащается словарный запас, развивается связная речь, звуковая культура речи, происходит усвоение грамматического строя языка, речь становится эмоционально окрашенной.

Пальчиковый театр, являясь разновидностью театрализованной деятельности, представляет собой сюжетно-ролевую игру, в которой любой ребёнок чувствует себя свободно и раскованно. Пальчиковый театр даёт возможность родителям и воспитателям в форме игровой деятельности развивать речь, мелкую моторику, психические процессы (память, воображение, мышление, внимание), помогает в установлении контакта между ребёнком и сверстниками, между ребёнком и взрослым.

Игры с пальчиковыми куклами могут быть помощниками в воспитании ребёнка. Мораль, высказанная применительно не к ребёнку, а к кукле, воспринимается детьми без негатива.

Пальчиковый театр – разнообразная, вариативная форма деятельности. Для детей двух-трёх лет в качестве инсценирования рекомендуется использовать простые сценарии, разыгрывать которые лучше одной рукой, с одним или двумя героями. По мере достижения ребёнком трёх лет родителю/педагогу можно использовать вторую руку. В четыре-пять лет детям становится понятны сложные постановки с несколькими героями.

Для получения эффективно-положительного результата коррекционной деятельности, семья должна быть вовлечена в непосредственный процесс обучения и воспитания. Для успешного овладения родителями техникой «пальчикового театра» необходима продолжительная, практико-ориентированная совместная работа с логопедами, психологами другими педагогами дошкольной образовательной организации.

Нами была разработана система упражнений, направленная на повышение



родительской компетентности [7, 8, 9, 10].

Цель системы упражнений: повысить уровень знаний и умений по коммуникативному взаимодействию родителей в процессе проведения театрализованной деятельности с детьми, имеющими ЗРР.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

-Определить этапы работы с родителями по формированию коммуникативных умений с детьми с ЗРР в процессе театрализованной деятельности.

-Подобрать виды работы по повышению эффективности взаимодействия с детьми с ЗРР в театрализованной деятельности.

Механизм нашей работы состоит из трёх этапов.

Первый этап – ознакомительный. На данном этапе происходит работа с родителями. Первым шагом к выстраиванию взаимоотношений является проведение в начале учебного года собрания, на котором определяются цели и задачи коррекционного процесса, формы взаимодействия. Также работа включает: обучение родителей технике использования «пальчикового театра», подготовка наглядного материала для организации театрализованной деятельности, обучение родителей правильной формулировке вопроса, ведению диалога, стимулированию ребёнка к положительному взаимодействию и речевому отклику.

Второй этап – презентативный. Суть этого этапа заключается во взаимодействии педагога и ребёнка при непосредственном наблюдении родителя. Работа включает совместные занятия по развитию мелкой моторики, слухового восприятия, занятий по формированию навыков артикуляционной моторики и др., театрализованные представления по мотивам хорошо знакомых сказок, также театрализованные представления, приуроченные к различным праздникам и тематическим дням. Например, «Здравствуй, лето», «В гостях у зимушки-зимы», «Сильные, ловкие, смелые», «Мама – главное слово в каждой судьбе». Для инсценировки рекомендуется использовать известные для детей сказки, такие как «Колобок», «Репка», «Теремок», изучение новых литературных произведений. Специалист даёт образцы взаимодействия, рассматривает различные ситуации, а родитель постепенно включается в коммуникативную ситуацию.

Третий этап - заключительный – результативный – организация деятельности «родитель-ребёнок» при включенном наблюдении педагога.

При применении данной методики родители активно включались в работу с детьми. Они отмечали, что выбранная тематика обучения и взаимодействия помогает найти правильные подходы к ребёнку. В целом, система работы с родителями повысила их компетентность в вопросах коррекционно-речевого и общего развития детей, повысила интерес к жизни группы, повлияла на активность участия в групповых мероприятиях, сплоченность коллектива детей и родителей.

Таким образом, ребёнок успешнее овладевает речью, когда с ним занимаются не только в образовательных организациях, но и в семье. Проводя систематические совместные занятия с родителями по использованию пальчикового театра, мы повышаем их педагогическую компетентность. Благодаря регулярным театрализованным, развивающим играм и упражнениям, непосредственно близкой совместной работе родителей и педагогов, можно улучшить степень речевого развития детей.

#### **Список литературы**

1. Аксенова М. Развития тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи // Дошкольное воспитание. – 2010. – №8.
2. Белая А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. – М.: Астрель, 2019.– 143 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / – СПб., Детство–пресс, 2016.
4. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. – Москва : «Сов.Россия», 1993. – 159 с.
5. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. – М.: Просвещение, 1993. – 228 с.

6. Лыкова И.А. Театр на пальчиках. – Изд-во: Цветной мир, 2013. – 154 с.
7. Петухова А.В. Повышение уровня компетентности семей, имеющих детей с речевыми нарушениями через интеграцию работы учителя-логопеда и педагога-психолога // Научные труды SWORLD – № 3. – 2012. – С. 3–5.
8. Шевченко И.Н. Пальчиковый театр в системе коррекции дефектов речи у дошкольников //Логопед.– 2011.– № 1.

**ПОПОВА Л.Б.**

воспитатель ГСКУ Астраханская область «ЦПД «Малышок»

**АЛИШОВА Р.К.**

воспитатель ГСКУ Астраханская область «ЦПД «Малышок»

**РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В настоящий момент в связи с прогрессированием и обновлением образовательной и воспитательной базы для юного поколения, проблема интеллектуального воспитания и обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с задержкой психического развития, приобретает исключительную актуальность. Поэтому одним из центральных вопросов специального дошкольного образования становится поиск средств и методов, способствующих развитию у дошкольников с задержкой психического развития наглядно-образных мыслительных процессов. Ведь при недостаточно сформированном умении оперировать образами у детей возникают трудности в учебной деятельности.

В современной психологии и педагогике вопросы формирования наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста были рассмотрены в работах Г.Я. Трошина, К.С.Лебединской, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина и др.

Дошкольники с задержкой психического развития занимают позицию одной из наиболее многочисленных групп среди детей с особыми образовательными потребностями.

Уровень сформированности наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте имеет главенствующее значение для каждого аспекта предстоящей жизни ребёнка. От полноты сформированности каждого компонента наглядно-образного мышления зависит последующая успешность освоения школьной программы, поэтому столь важно уделять большое внимание развитию мыслительного процесса в коррекционно-развивающем обучении и воспитании. [4]

У.В. Ульяновская, С.Г. Шевченко, Н.Ю. Борякова и Т.В. Егорова в своих исследованиях акцентируют внимание на снижении мотивационной активности, неразвитость интеллектуальных операций, затруднения в процессе запоминания и воспроизведения информации у дошкольников с задержкой психического развития. [5]

П.Б. Шошином, Л.И. Переслени, С.К. Сиволаповым, В.И.Лубовским и другими было отмечено, что дошкольники с задержкой психического развития демонстрируют отставание в формировании зрительного восприятия. Исследователи обнаружили недостаточную сформированность зрительной аналитико-синтетической деятельности.

Организация коррекционно-педагогической работы по развитию высших психических функций детей с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении является первостепенным средством, которое обуславливает качественную адаптацию и реабилитацию. Одной из продуктивных форм работ с такими детьми считаем дидактические игры.

В последние десятилетия существенно возрос интерес к дидактическим играм. В многочисленных публикациях на данную тему в научной периодике выделяют исследования Букока С., Богнара Л., Гинзбурга К. Приведены лишь некоторые из авторов, исследовавших влияние дидактической игры на обучение и усвоение знаний у разных возрастных групп детей и на разных этапах обучения. Положительные эффекты были доказаны, поэтому нет

никаких сомнений в том, что дидактические игры являются эффективной частью учебного процесса.

Томич А. считает дидактическую игру самым эффективным методом обучения. Было проведено несколько исследований, доказывающих, что дети лучше усваивают учебный материал посредством дидактических игр. Его выводы заключались в том, что игра развивает социальные эмоциональные, физические, когнитивные и языковые навыки детей и имеет важное значение для общего развития ребёнка. Исследования С. Букока, Л. Богнара, К. Гинзбурга показали, что дидактическая игра развивает творческие способности детей и продемонстрировали, что испытуемые, участвующие в дидактической игре, в большей степени способны принимать точку зрения других и рассматриваются учителями как более интеллектуально и социально компетентные.

Ч. Куписевич выделил следующие типы дидактических игр:

- имитационные игры. Их задача состоит в том, чтобы представить конкретный фрагмент реальности в упрощённом виде, что облегчает понимание его сути;
- ситуационные игры. Идея состоит в том, чтобы научить детей решать поставленные задачи;
- постановочные игры требуют симуляции прошлых событий для обучения правильному поведению в конкретных обстоятельствах.

Ф. Шлосек даёт несколько иную классификацию дидактических игр:

- имитационная игра воспроизведение действий, выполняемых людьми в реальных ситуациях повседневной жизни;
- ролевая игра основана на принятии решений, с изложением мыслей, утверждений и установок;
- психологическая игра основана на взаимодействии индивидов или групп, стремящихся к достижению поставленных целей.

К. Крушевский полагает, что дидактическая игра это метод проблемного обучения. Важно, что в дидактических играх присутствуют задачи, связанные с мышлением и обучением, характерные для процесса решения проблем.

При анализе определений, сделанных указанными педагогами, под дидактической игрой можно понимать метод обучения, способствующий приобретению знаний и умений, содержащий компоненты игры, основанный на соблюдении строго установленных правил.

Стоит отметить, что именно в дошкольном возрасте ребёнок усваивает большинство знаний через игру, она является ведущим видом деятельности в этом возрасте. Существует множество видов игр, например: сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, строительные, словесные, игры-забавы, дидактические игры. Однако, в работе с детьми с задержкой психического развития наиболее перспективным методом коррекции мышления выступает дидактическая игра. Используя данный метод, педагоги придерживаются принципа: «Учить, играя». Преимуществом использования дидактических игр является то, что они способствуют появлению у детей положительных эмоций, что, в свою очередь, способствует сохранению интереса при неоднократном повторении. Достичь полноценного эффекта можно только в том случае, если ребёнок научится переносить полученные знания в реальную жизнь [10].

Отличительная черта дидактической игры проявляется в том, что она создаётся взрослыми специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи.

В процессе игры ребёнок развивается как личность, у него формируются такие стороны психики, которые играют важную роль в будущей успешности его учебной и трудовой деятельности, а также взаимоотношения с людьми. Важным элементом является наличие правил, выполнение которых обеспечивает реализацию игрового содержания, помогает выполнить игровые действия и решить игровую задачу. Данный метод может быть использован как в непосредственно образовательной деятельности, так и в режимных

моментах в ДОУ.

При подготовке к внедрению нового элемента обучения в игровой форме необходимо ознакомиться с процессом и условиями её проведения, которые состоят из нескольких этапов:

-Подготовка к проведению. В процессе которой происходит подбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения, проверка игры на соответствие программным требованиям по воспитанию и обучению детей, подбор времени и места для реализации дидактической игры.

-Реализация плана дидактической игры. Происходит ознакомление с содержанием игры, объяснение хода, правил игры и показ игровых действий.

-Анализ проведённой игры, интерпретация результатов.

Учёт и соблюдение порядка проведения процесса подготовки дидактической игры поможет совершенствовать как саму подготовку, так и минимизировать возникновение ошибок при её проведении.

Приведём несколько примеров дидактических игр и рассмотрим возможность их использования в непосредственно образовательной деятельности в рамках дошкольного образовательного учреждения.

#### **«Принеси такие же».**

Цель: развитие навыков деления, наглядно-образного мышления в целом.

Материалы: карточки с изображением разных геометрических форм разного цвета, игрушки и мелкие бытовые предметы разной формы и цвета.

Инструкция: педагог заранее раскладывает в разных местах групповой комнаты предметы, разные по форме и цвету.

Данная игра может быть использована на занятиях дефектолога и логопеда, на занятиях по формированию элементарных математических представлений. Может проводиться как в группе, так и на индивидуальном занятии.

#### **«Сюжетные картинки»** (автор игры: Р. Р. Калинина) [7].

Цель: Развитие мышления, внимания, речи, умения устанавливать последовательности.

Инструкция: используется готовая группа сюжетных последовательных картинок. Детям выдают картинки и просят их рассмотреть. Объясняется, что картинки должны быть разложены по ходу событий. В заключение дошкольники составляют рассказ поизображениям.

Усложнение: предложить детям для просмотра первую и последнюю картинки, дошкольники должны придумать рассказ, что случилось в середине.

Материалы: группа сюжетных последовательных картинок на свободную тематику.

Данная игра может быть использована на занятиях дефектолога и логопеда, на занятиях по формированию элементарных математических представлений, педагог-психолог, с целью выявления особенностей психологического состояния ребёнка.

#### **«Каких фигур недостаёт?».**

Цель: развитие аналитических способностей, навыков обобщения и сравнения нескольких групп объектов, признаков, свойственных фигурам каждой группы.

Материалы: листы –таблицы из 9 ячеек (3 ряда по 3 колонки). В каждом ряду есть одна незаполненная ячейка, в остальных – какие-либо схожие объекты.

Усложнение: предложить детям выделить предметы по форме и цвету одновременно.

#### **«Четвёртый лишний»** (автор игры: Н. Л. Белопольская) [1].

Цель: развитие навыка обобщения, отвлечения и выделения существенных признаков.

Инструкция: подобрать группу карточек, на которых должно быть изображено три картинки, которые можно объединить в группу по общему признаку, а четвертая картинка – лишняя. Предложить детям найти лишнюю картинку.

Усложнение: предложить детям картинки из 6-8 предметов.

Материалы: картинки с изображением предметов, один из которых не подходит к

остальным по следующим признакам: по форме; по величине; по цвету; по родовой категории (овощи – фрукты, одежда, мебель и др.). Может быть использована на занятиях дефектолога и логопеда, на занятиях по формированию элементарных математических представлений, во время прогулок с воспитателем.

Рассматривая возможность использования дидактической игры в коррекционно-педагогической работе по развитию мышления, необходимо обратить внимание на задачи, которые она решает:

- запуск мыслительной деятельности дошкольников;
- развитие оперативного мышления в процессе игры;
- развитие самостоятельного мышления;
- формирование восприятия целых образов и ситуаций;
- формирование понимания причинно-следственных связей;
- формирование умения выделять связи между персонажем и объектом;
- умение рассуждать, делать выводы;
- умение обобщения представлений о свойствах и качествах предметов.

Таким образом, наглядно-образное мышление дошкольников с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно корректировать с помощью специально подобранных игровых технологий. Во время игры дети не замечают процесса обучения, они воспринимают это как развлечение, поэтому внимательно слушают и выполняют инструкции педагога. В ходе работы нам также удалось выявить наиболее эффективные дидактические методики и предложить собственные. Стоит отметить, что использование дидактических игр в непосредственно образовательной деятельности очень важно для педагога-дефектолога, так как оно помогает не только в процессе развития мыслительных процессов, но и в процессе накопления знаний о природе, ознакомления с элементами общественной жизни, обогащения словарного запаса, формирования грамотной речи у ребёнка.

#### **Список литературы**

1. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвёртый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. / Белопольская Н.Л. Изд. 3-е, стереотип. - М., 2019.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Ю. Борякова. – М., 1999.
3. Власова Т.А. Задержка психического развития дошкольников и пути ее преодоления: Обзорная информация / Т. А. Власова. – М., 1996.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследование мышления и советской психологии / П.Я.Гальперин. – М., 1996.
5. Дмитриев А.А. «Обучение грамоте и счету детей с ограниченными возможностями здоровья» уч. пособие. - М.: Уч.-произв. комплекс «Федоровец» / Дмитриев А.А. - М., 2015.
6. Запорожец А.В. Развитие мышления / А.В. Запорожец // Психология дошкольников дошкольного возраста. – М., 1994.
7. Калинина Р.Р. Методика «Сюжетные картинки» / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2012. – С. 35.
8. Кудряшова Ф.Р. Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления младших школьников // Научное и образовательное пространство: перспективы развития - Ч., 2018. -С. 57-59.
9. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. – М., 1998.
10. Сиволапов С.К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР / С.К.Сиволапов // Дефектология. – 1998.– №2.– С. 3-9.

11. Фатихова Л. Диагностика наглядного мышления дошкольников // СДО. – 2016. - №3. - С. 23-26.
12. Формирование мышления у дошкольников с отклонениями в развитии / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: ВЛАДОС, 2021.

**ПОРШНЕВА Н.Г.**

учитель ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

**СЮЮНБАЕВА Р.А.**

учитель-дефектолог ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И.Здоровцева»

## **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Проблема формирования учебного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является актуальной. «Учебное поведение» – это поведение, при котором ребенок адекватно реагирует на предъявляемые ему требования, использует предлагаемые игрушки и пособия социально приемлемым образом. Оно выступает специфическим атрибутом социального поведения индивидов и групп, возникновение и структура которого несводимы к простому усвоению навыков и знаний [4].

Учебное поведение складывается у детей еще в процессе формирования их готовности к обучению. Сформированность соотношения учебного поведения со школьно - значимыми навыками выступает условием готовности ребенка к школе. Традиционно у детей формируют одновременно навыки учебного поведения и навыки чтения, письма, счета. Организация учебного поведения является неотъемлемой частью педагогической работы со всеми детьми [3].

Наиболее эффективной работа по формированию учебного поведения становится при условии взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, т.е., если осуществляется его сопровождение.

Сама идея сопровождения возникла в связи с необходимостью создания условий для обучения и воспитания любого ребенка, при условии, что развитие личности выступает гарантом социализации и благополучия. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системный подход, согласно которому сопровождение понимается как система, состоящая из конкретных элементов.

Термины «сопровождение» (М.Р. Битянова, И.А. Кибак, Н.Л. Коновалова, Н.С.Пряжников, С.Н. Чистякова, Т.М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А.Г. Асмолов, А.А.Бодалев, Т.Г. Гордон, О.С. Газман, В.К. Зарецкий, Т.А. Мерцалов, А.В. Мудрик, И.Ю.Шустова и др.) употребляются в качестве обозначения системы деятельности, как особого вида оказания психолого-педагогической помощи, т.е. как синонимы.

По сути дела, «сопровождение» - это системная комплексная технология социально-психолого - педагогической помощи личности (Г.Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю.В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др.) [2].

Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей с отклонениями в развитии и, в частности, детей с РАС.

Цель сопровождения ребенка с РАС как субъекта деятельности – это непрерывное поддержание силами всех специалистов равновесной ситуации между его реальными возможностями и динамическими показателями образовательных рекомендаций со стороны субъектов образовательного процесса. Из этого следует, что, с одной стороны, образовательные воздействия должны быть индивидуально оптимальными, а с другой –

индивидуально допустимыми, то есть не превышать пределов индивидуальных адаптационных возможностей и присущих ребенку способностей.

Каждый специалист старается внести свой вклад в формирование учебного поведения ребенка. В первую очередь, важным фактором становится формирование адекватного отношения к педагогу.

При РАС создать доверительные отношения с ребенком и в то же время научить его «держаться дистанцию» в отношениях с педагогом достаточно трудно. Однако, опыт показывает, что, если эта задача не решена, ребенок может бояться педагога и отказываться заниматься. Или, наоборот, обращаться на «ты», манипулировать поведением близких людей, то есть стремиться подчинить его своим стереотипным интересам. В тоже время, на первоначальных этапах следует, не только допускать, но и приветствовать любые формы обращения к педагогу, чтобы вызвать ребенка на контакт, установить доверительные отношения. Но, как только между педагогом и ребенком, установился эмоциональный контакт, он должен вводить определенные правила взаимодействия, в том числе и правила обращения ко взрослому [3].

Существенная помощь оказывается воспитателями, которые находятся с детьми большую часть времени, психологом, т.е. участниками сопровождения.

Еще одной важной задачей при формировании учебного поведения в условиях сопровождения выступает стимулирование познавательной мотивации. К этому процессу привлекаются не только педагоги, но и родители, которые расширяют представления ребенка об окружающем мире, побуждают его к освоению новой информации, новых знаний и умений.

Для того, чтобы успешно овладеть навыками учебного поведения ребенок должен освоить и принять позицию учащегося. Для этого все, кто работают с ребенком, на первом этапе используют школьные атрибуты. Дома родители собирают вместе портфель, привлекают внимание к важности правильного использования школьных принадлежностей, в школе дефектолог закрепляет алгоритм подготовки школьных принадлежностей к уроку и, наконец, учитель показывает, как важны все они для урока и что без них было бы трудно учиться.

Но быть учеником – это не только интерес к внешней атрибутике, а в первую очередь - ответственность за выполнение заданий, следование школьным правилам. Вот тут помогает визуализация расписания. Визуализированное расписание занятий — это один из важнейших составных компонентов структурированной среды обучения, который сообщает ребенку с РАС, какие занятия будут проводиться и в какой последовательности. Такие расписания помогают преодолеть сложности, связанные с особенностями психических процессов ребенка, организовать время учащегося; снижают уровень тревожности у аутичных детей и, следовательно, частоту поведенческих проблем посредством создания ситуации предсказуемости деятельности для учащихся. Расписания проясняют, какой вид деятельности происходит в определенный период времени (например, перемена после урока), а также готовят учащихся к возможным изменениям, помогают самостоятельно перейти от одного вида деятельности к другому, из одной зоны в другую, сообщая, куда ему необходимо направиться после окончания конкретной работы. Расписания составляются не только на уроки, они охватывают всю деятельность ребенка, поэтому здесь отражено участие всех специалистов сопровождения [3].

Еще одно направление в формировании учебного поведения – это обучение адекватному отношению к оценке. На первых порах используется система поощрений в виде игрушек, занятий по желанию или любимых лакомств, которые ребенок получает за правильно выполненное задание. Иногда поощрением для ребенка становится сюжетная игра, в которую ребенок начал играть до занятий. Как правило, к сюжетной игре ребенка подталкивает сам специалист, например, построить из модулей крепость, в которой можно жить, приглашать гостей и т.д. Постепенно система материальных подкреплений заменяется словесной: похвалой, положительной оценкой родственников, педагога. Также надо

отметить, что с развитием мотивации у ребенка уже само занятие, урок и продукт его деятельности становятся положительным поощрением – рисование, лепка и др. превращаются в награду для ребенка.

Развитие у ребенка навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации необходимо, так как несформированность произвольного внимания, невозможность произвольной организации собственного поведения мешают усвоению материала.

Место для занятий должно быть подобрано так, чтобы ничто не отвлекало ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может приоткрыть и этим помешать занятию. На самом столе должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребенка, и доставать их по мере необходимости, а предыдущие убирать. Позже это может стать обязанностью самого ребенка: у него появятся отдельные коробки, где хранятся материалы для разных занятий; эти материалы он будет последовательно доставать, использовать, а затем убирать [1].

На первоначальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо пытаться делать занятия разнообразными по содержанию. Не стоит каждый раз предлагать ребенку что-то новое, и убеждаться вновь и вновь, что его внимание на новой деятельности удерживается очень недолго. Напротив, если ребенку понравилось какое-то занятие, то на последующих уроках надо опять начинать с привычного занятия, внося в него разнообразие за счет новых деталей.

Таким образом, только совместными усилиями всех специалистов учреждения и родителей возможно организовать сопровождение формирования учебного поведения ребенка с РАС.

#### **Список литературы**

1. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Теревинф, 2015. – 224 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология – СПб.: Питер, 2019 -298с.
3. Кулешова И.И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами поведенческой терапии // Молодой ученый. — 2016. — №7.6. — С. 150-155.
4. Википедия: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

#### **ПОЧЕПКО Г.В.**

учитель-логопед МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

#### **СЕРДЮКОВА Е.И.**

учитель-логопед МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

### **НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Развитие современного общества предъявляет новые требования к дошкольным образовательным учреждениям, к организации в них воспитательно-образовательного процесса, выбору и обоснованию содержания основных и парциальных учебных программ, результатам и результативности их деятельности. Это вызывает необходимость разработки современных коррекционно-образовательных технологий, обновления содержания работы с детьми с общим недоразвитием речи в дошкольных образовательных учреждениях.

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования, в частности дошкольного, и путях их реализации. Одной из ведущих линий модернизации образования является достижение нового современного качества дошкольного образования.



Логопедическая практика имеет в своем арсенале различные технологии, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений. В своей работе с детьми с нарушениями речи мы остановили свой выбор на следующих технологиях:

ИКТ (информационно-коммуникационные технологии). У дошкольников хорошо развито произвольное внимание, поэтому применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. На занятиях применяем информационные технологии в процессе изучения новых для воспитанников понятий, для обобщения и систематизации полученных знаний, при выполнении игровых и творческих заданий. Считаем, что занятие с использованием показа фрагмента мультипликационных фильмов гораздо интереснее, чем рассказ учителя-логопеда.

Игровые технологии. Игра – это важный вид деятельности в дошкольном возрасте, поэтому, необходимо организовать игру так, чтобы каждый ребёнок, проживая дошкольное детство, мог получить знания, умения и навыки, которые он пронесёт через всю жизнь. И от того, как мы его научим передавать взаимоотношения между людьми, так он и будет строить реальные отношения. Применение игровых технологий в работе логопеда позволяет повышать успешность обучения детей с речевыми нарушениями. Проведение на логопедических занятиях специально подобранных игр создает максимально благоприятные условия для развития детей и позволяет решать педагогические и коррекционные задачи в естественных для ребенка условиях игровой деятельности. Применяя игровые технологии, стараемся создавать условия позволяющие детям саморазвиваться. Особое внимание уделяем дидактическим, подвижным, словесно - речевым, театрализованным играм. Выполнение игровых действий доставляет ребенку большое удовольствие.

Неотъемлемой и очень важной частью логопедической работы является артикуляционная гимнастика. Ежедневные занятия гимнастикой, к сожалению, снижают интерес детей к этому процессу, что в свою очередь приводит к уменьшению эффективности выполнения артикуляционных упражнений. Для достижения лучших результатов, чтобы процесс выполнения артикуляционной гимнастики был более занимательным и увлекал детей, в своей коррекционной работе мы используем новый интересный метод - биоэнергопластика.

Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. Использование биоэнергопластики в работе с дошкольниками-логопатами имеет большое значение:

-во-первых, ребёнок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование метода вызывает интерес и помогает решить эту проблему

-во-вторых, облегчается и ускоряется процесс запоминания и усвоения материала, формирует приёмы работы с памятью, развивает моторику.

Цель использования биоэнергопластики: выработка, качественных полноценных движений и определенных положений органов речедвигательного аппарата, умения синтезировать простые движения в сложные (что особенно необходимо для правильного произнесения звуков родного языка), профилактика предупреждения неправильного произношения и коррекция уже имеющихся нарушений звукопроизношения.

Систематические упражнения позволяют добиться следующих результатов:

- выполнение упражнений и ритмических движений пальцами индуктивно приводит к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, стимулирует развитие речи;

- игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребёнка;

- ребёнок учится концентрировать своё внимание и правильно его распределять;
- развивается память детей, так как они учатся запоминать определённые положения рук и последовательность движений;
- у детей развивается воображение и фантазия. Овладев всеми упражнениями, дети «рассказывают» руками целые истории;
- в результате освоения всех упражнений кисти рук и пальцы приобретают силу, хорошую подвижность и гибкость, а это в дальнейшем облегчает овладение навыком письма.

Формирование связной монологической речи у дошкольников является важнейшей задачей логопеда, ибо монологическая речь характеризуется пропуском смысловых звеньев, нарушением логической последовательности повествования, длительными паузами, большим числом ошибок в построении предложений. Занимаясь с детьми, мы пришли к выводу: целесообразно использовать способы, облегчающие процесс становления связной речи, прежде всего наглядное моделирование.

Известно, что С. Рубинштейн, А. Леушина, Д. Эльконин, Л. Выготский считали, что рассматривание картин, иллюстраций, схем способствует стремлению детей называть характерные признаки представленных на них объектов, рассказывать о них; при этом очень важно, чтобы все элементы на схеме, рисунке были расположены в нужной для развернутого высказывания последовательности. Актуальность использования наглядного моделирования в коррекционной работе с детьми с ОНР в дошкольном образовательном учреждении состоит в том, что, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики». Применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания. Мною была разработана и апробирована в течение двух лет рабочая программа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи методом наглядного моделирования «Будем говорить правильно». Динамические наблюдения, сравнительный анализ состояния связной речи, мониторинговые исследования показали, что использование наглядного моделирования в системе при работе над связной речью значительно увеличивает процент показателей информативности и связности речи детей, улучшает понимание речи, уменьшает количество грамматических и лексических ошибок, количественно и качественно улучшает параметры связности и целостности языкового оформления речи детей.

Лексико-грамматическая сторона речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно отличается от речи нормально развивающихся сверстников, их словарного запаса, как в количественном, так и в качественном плане. Дети используют в активной речи общеизвестные, часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания. Непонимание и искажение значений слов, как правило, проявляются в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания, в несовершенстве поиска номинативных единиц. Наблюдаются трудности согласования слов в словосочетаниях и предложениях, которые выражаются в неумении правильно подобрать окончания слов. Опыт работы с данной категорией детей показывает, что даже после пройденного курса коррекции и развития речи у детей с хорошими диагностическими показателями, имеются трудности связанные со скоростью актуализации имеющихся знаний и собственного речевого высказывания, им требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа. В связи с этим параллельно с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная: создание условий для его активизации и актуализации. И здесь на помощь нам приходит дидактический синквейн. Эта технология не требует особых условий для использования и органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий у дошкольников с ОНР. Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Актуальность и целесообразность использования дидактического синквейна в логопедической практике объясняется тем, что:

-новая технология – открывает новые возможности; современная логопедическая практика характеризуется поиском и внедрением новых эффективных технологий, помогающих оптимизировать работу учителя-логопеда;

-гармонично вписывается в работу по развитию ЛПК, использование синквейна не нарушает общепринятую систему воздействия на речевую патологию и обеспечивает её логическую завершенность;

-способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий;

-является диагностическим инструментом, даёт возможность педагогу оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала;

-носит характер комплексного воздействия, не только развивает речь, но способствует развитию ВПФ (памяти, внимания, мышления).

Используя в своей работе вышеуказанные современные образовательные технологии, мы пришли к выводу, что применение образовательных технологий в коррекционно-образовательном процессе с дошкольниками положительно влияет на развитие речи и ВПФ у детей с речевой патологией, повышает эффективность преодоления общего недоразвития речи у них.

#### **Список литературы**

1. Гаргуша Ю.Ф. Черлина Н.А. Новые информационные технологии в логопедической работе. Журнал «Логопед» №2 2014. С. 31-41.
2. Говиц Ю.М., Зворыгина Е.В., Поддьяков Н.Н. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2018. – 229 с.
3. Левина Е.В. Использование компьютерных технологий на индивидуальных логопедических занятиях. – ж. Логопед, № 3, 2011, С. 68-76.
4. Томилина С.М. Логопедия и интернет. Журнал «Логопед» №3 2016. С. 65-75.

#### **РЯБЕНКО Ю.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

#### **КОТУКОВА Л.С.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 92»

### **ТЕХНИКА ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР**

Исследователи указывают, что плохое владение инструментом, собственной рукой, незнание выразительных возможностей материалов, способов рисования ими, различного рода затруднения при решении изобразительных задач мешают ребенку передать в рисунке задуманное, порождают неудовольствие собой, что может спровоцировать отказ от рисования вообще. Поэтому одна из самостоятельных и важных задач, стоящих перед преподавателем - помочь ребенку освоить технику рисования.

В изобразительном искусстве под техникой (от греч. *technike* - искусная и *techne* - искусство, мастерство) понимается совокупность специальных навыков, способов и приемов, посредством которых исполняется художественное произведение. Понятию техники в узком смысле слова соответствует прямой, непосредственный результат работы художника специальным материалом и инструментом (отсюда техника масляной живописи, акварели, гуаши и т.д.), умение использовать художественные возможности этого материала; в более широком значении это понятие охватывает и соответствующие элементы изобразительного характера — передачу вещественности предметов. Таким образом, под техникой рисунка понимается владение материалами и инструментами, способами их использования. В понятие техники включаются развитие глаза и руки, их согласованная деятельность. Особое значение придается умелому, правильному изображению контура, формы предмета.

Т.С. Комарова пишет, что исходя из разнообразия видов рисовательной техники в изобразительном искусстве и учитывая возможности детей дошкольного возраста,

целесообразно обогатить техническую сторону детского рисования. Этого можно достигнуть, разнообразив способы работы уже известными в широкой практике красками и карандашами и используя новые материалы (цветные восковые мелки, акварель и др.), а также сочетая в одном рисунке разные материалы и технику.

Правополушарное рисование – это интенсивный метод обучения рисованию, формирования художественной уверенности и получения доступа к творческим силам мозга.

Разработан американской преподавательницей рисования Бетти Эдвардс и основан на исследовании мозга нобелевского лауреата Роджера Сперри. Методика рисования Б. Эдвардс - это набор уроков, каждый из которых постепенно приучает рисовать с использованием возможностей правого полушария - видеть контуры, вместо фигуры, различать негативные и позитивные пространства (менять местами фигуру и фон), видеть перспективу и соотношение предметов (чувствовать пропорции), видеть работу света и тени и собирать отдельные элементы в целостное восприятие. Методика основывается на развитии правого полушария, т. к. именно оно отвечает за творческие процессы.

Отличительной особенностью метода является использование упражнений, направленных на развитие навыков восприятия и обеспечивающих хотя бы частичное переключение на правое полушарие головного мозга, что благоприятно влияет на процесс образования в целом. Освобождая даже малую часть учебного дня от заданий (вербальных, логических), активизирующих работу левого полушария и предполагающих постоянную обработку вербальной информации, мы даем обучающимся возможность расслабиться, «побыть в тишине и спокойствии», отдохнуть от непрерывного словесного напряжения и необходимости соперничать со сверстниками в глубине и точности знаний.

Понять главное в необычном занятии помогают творческие принципы:

- Принцип индивидуального подхода к учащимся. Требует построения занятия с учетом личных запросов ребенка, создания условий для развития их индивидуальных задатков, интересов, склонностей.
- Принцип связи теории с практикой. Требует осуществления более тесной связи нетрадиционных форм обучения с обычными занятиями: теоретический и практический материал получает дополнительное подтверждение.
- Принцип сознательности и активности деятельности. Предполагает создание условий для возникновения интереса воспитаннику к занятию, творческой деятельности по его подготовке и проведению, удовлетворенности ее результатами.
- Принцип избирательности. Предполагает отбор форм, методов и средств проведения нетрадиционного занятия осуществлять с учетом возраста и подготовленности учащихся, наличия у них интересов к занятиям.
- Принцип связи теории с практикой. Предполагает раскрытие детям роли труда и технологии в различных сферах человеческой жизнедеятельности, практической значимости получаемых ими на занятиях знаний, умений, навыков.
- Принцип добровольности участия в деятельности. Предполагает наличие у детей конкретного круга интересов, что позволяет им среди многих видов деятельности выбирать тот, который в наибольшей степени соответствуют их внутренним потребностям.
- Принцип занимательности. Требует использовать разнообразные формы, методы и средства обучения.

Метод правополушарного рисования позволяет:

- упростить творческий процесс,
- исключить анализ деятельности,
- избавить от внутренних преград,
- обрести внутреннюю гармонию,
- раскрыть творческие способности, и проявить индивидуальность.

Изобразительная деятельность с использованием данных техник рисования дает возможность для развития мелкой моторики и творческих способностей дошкольников. Важность данной темы заключается в том, что развитие моторики у детей с общим

недоразвитием речи позволяет сформировать координацию движений пальцев рук, развить речевую и умственную деятельность и подготовить ребенка к школе.

Включение в работу с детьми различных методов рисования позволяет развивать сенсорную сферу не только через исследование свойств изображаемых предметов и выполнение соответствующих действий, но и благодаря работе с разными живописными материалами. Кроме того, осуществляется стимуляция познавательных интересов ребёнка (использования предметов, которые окружают ребёнка каждый день в новом ракурсе, - можно рисовать своей собственной ладонью, пальцами, использовать вместо кистей колосок или листок берёзки).

Занятия данным видом рисования способствуют развитию зрительно-моторной координации, фантазии, логики, мышления, что очень важно для подготовки дошкольника к обучению в школе. Нетрадиционное рисование – это способ самовыражения, общения с самим собой, отличное средство не только для поднятия настроения, но и для взгляда на мир другими глазами, открытия в себе новых возможностей.

Правополушарное рисование убирает барьеры «я не смогу», «у меня не получится» и полностью раскрывается «спящие» творческие способности.

Предварительно проводятся кинезиологические упражнения с дошкольниками, нацеленные на раскрытие логической связи:

- зеркальное изображение. Оно осуществляется одновременно двумя руками. Выполняя такую работу двумя руками, ребенок задействует в работу сразу два полушария, что улучшает работу всего мозга;
- изображение в проекции;
- точечное заполнение разноцветной гуашью фона и растяжка краски плоской кистью для получения необычного фона;
- заполнение и растяжка по форме (по диагонали листа, по кругу);
- рисование на цветной бумаге.

Самое главное правило данной техники — нет никаких правил. Логику и обдумывание будущей работы следует исключить. Рисуйте любыми кисточками и красками, можно использовать руки, начинайте с любого элемента и выходите за пределы холста — не думайте о процессе, наслаждайтесь им! Самые простые упражнения заключаются в написании букв зеркально, рисование двумя руками поочередно и одновременно, добавление части к готовому изображению и многое другое. Эти простые, но оригинальные упражнения позволяют увлечься процессом и отключить логику, тем самым прислушаться к интуиции и иному восприятию реального предмета.

Эта и другие техники требуют точности и быстроты движений (нужно выполнить очередное действие, пока краска не высохла), умения правильно определять силу нажима на материал или инструмент (чтобы не порвалась бумага, не сломался мелок), терпения, аккуратности, внимания (иначе результата можно и не достигнуть).

Техника правополушарного рисования отличается от традиционного изобразительного искусства тем, что задачей для ребенка она ставит наблюдение и зрительное восприятие конкретного объекта, а не его изображение на листе бумаги.

Результат правополушарного рисования обычно представляет собой необычные изображения, глядя на которые невозможно однозначно сказать, что на них нарисовано. Одним из преимуществ занятий таким видом изобразительного искусства является то, что интерпретации визуального восприятия переносятся на бумагу за непродолжительное время.

К концу освоения программы правополушарного рисования дети:

- владеют основными навыками правополушарного рисования: умеют видеть, где кончается один предмет и начинается второй, умеют выделять пространство вокруг предмета, передавать перспективу и пропорции, видеть и передавать характеристики цвета, умение видеть целое и его части;
- используют в одной работе разные изобразительные материалы;
- осваивают цветоведение, умеют экспериментировать с красками;

- самостоятельно составляют сюжеты своих рисунков, способны свободно выражать свой замысел в творческой работе;
- получают эстетическое удовольствие от процесса и результата рисования;
- уважительно относятся к работам товарищей, при этом, способны объективно оценивать свою работу;
- уверены в своих силах, не испытывают страха перед рисованием;
- у детей развивается мелкая моторика рук;
- сформированы предпосылки учебной деятельности (самоконтроль, самооценка, обобщенные способы действия) и умения взаимодействовать друг с другом;
- побуждение детей к творческим поискам и решениям;
- общий кругозор воспитанников расширен, т.к. занятия проходят в соответствии с календарно-тематическим планом;
- у детей расширен и обогащен художественный опыт.

#### **Список литературы**

1. Аксенова М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи // Дошкольное воспитание. - 2010. - №8. - С. 62-65.
2. Ершова Е.Г. Правополушарное рисование – нетрадиционная форма работы с детьми дошкольного возраста / Е.Г. Ершова, Н.И. Отришко. — Текст : непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2017. — № 47.1 (181.1). — С. 66-69.
3. Казакова Р.Г. «Занятия по рисованию с дошкольниками: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий».- М.: ТЦ Сфера, 2019.
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М.: Просвещение, 1993. - 228 с.
5. Кольцова М.М., Рузина М.С., Ребенок учится говорить: Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. - СПб., 2014 – 132 с.
6. Крупенчук О.И. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой патологией. - М.: Литера, 2018. - 218 с.

#### **ТИРИКБАЕВА В.К.**

учитель-логопед МКДОУ «Детский сад «Журавушка» Астраханская область,  
Икрянинский р-н, п. Ильинка

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования содержание образовательной области «Здоровье» направлено на достижение целей охраны здоровья детей и формирования основы здорового образа жизни.

В этой связи весьма актуальным становится вопрос о внедрении в практику работы ДОУ здоровьесберегающих образовательных технологий, то есть такой организации образовательного процесса на всех его уровнях, при которой качественное обучение, развитие и воспитание детей происходят без ущерба их здоровью, а, наоборот, способствуют его укреплению.

В современных условиях проблема сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей приобретает глобальный характер.

В процессе коррекционной работы логопеда возрастает социальная и педагогическая значимость сохранения здоровья детей.

Среди воспитанников с проблемами в речевом развитии высок процент соматически ослабленных детей. Некоторые из них имеют хронические заболевания. У большинства детей имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики, нарушения дыхания (поверхностное, ключичное дыхание). Среди воспитанников встречаются гиперактивные

или, наоборот, пассивные дети, что обусловлено слабостью нервной системы. У детей наблюдается повышенная истощаемость, дефицит внимания, снижение памяти и работоспособности. Соответственно возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с данными детьми.

Логопедическая работа предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и личности детей в целом. Поэтому в течение всего учебного года в работу учителя-логопеда необходимо включать здоровьесберегающие технологии. При планировании и проведении логопедических занятий необходимо учитывать возрастные и психофизиологические особенности детей.

Упражнения, направленные на здоровьесбережения, проводятся в течение 1-2 минут в середине занятия. Возможно музыкальное сопровождение.

Виды работы, направленные на здоровьесбережение.

#### **Дыхательная гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения.**

*Упражнение «Свеча».* Исходное положение – сидя или стоя, рука согнута в локте под прямым углом. «Представьте, что перед вами стоит большая свеча. Сделайте глубокий вдох и выдохните на пальчики, изображающие горящую свечу. Постарайтесь одним выдохом задуть свечу. А теперь представьте перед собой 5 маленьких свечек. Сделайте глубокий вдох и задуйте эти свечи маленькими порциями выдоха.

*Упражнение «Вьюга».* Исходное положение – стоя, руки на уровне груди. «Представьте, что завывает вьюга: то сильнее, то слабее; то громче, то тише». На звуке «у», при разведении рук в стороны звучание голоса усиливается, а при сведении – ослабевает.

**Артикуляционная и мимическая гимнастика** – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе.

Статические упражнения: «Лопаточка», «Иголочка», «Чашечка», «Горка», «Трубочка»; динамические упражнения: «Часики», «Вкусное варенье», «Грибок», «Лошадка», «Качели», «Змейка», «Маляр», «Катушка».

**Биоэнергопластика** - это содружественное взаимодействие руки и языка. Ко всем классическим артикуляционным упражнениям добавляем движение кисти. Динамические упражнения нормализуют мышечный тонус, переключаемость движений, делают их точными, легкими, ритмичными: упражнение "Часики" сопровождается сжатая и опущенная вниз ладонь, которая движется под счет влево - вправо. "Качели" - движение ладони с сомкнутыми пальцами вверх-вниз. "Утюжок" - сомкнутая ладонь поднята вверх, тыльной стороной от себя, четыре сомкнутых пальца медленно и плавно двигаются вперед - назад и влево - вправо.

Статические упражнения способствуют развитию мышечной силы, динамической организации движения, помогают ребенку принять правильную артикуляционную и пальчиковую позу: "Улыбка" - пальчики расставлены в стороны, как лучики солнышка. Под счет 1 -пальчики расправляются и удерживаются одновременно с улыбкой 5 сек., на счет 2 - ладонь сворачивается в кулак. И так далее. "Хоботок" - ладонь собрана в щепоть, большой палец прижат к среднему. "Жало", "Змейка" - пальцы сжаты в кулак, указательный выдвинут вперед. "Лопаточка" - большой палец прижат к ладони сбоку, сомкнутая, ненапряженная ладонь опущена вниз. "Чашечка" - пальцы прижаты друг к другу, имитируя положение "чашечки". "Парус" - сомкнутая ладонь поднята вверх. "Горка" - согнутая ладонь опущена.

Применение биоэнергопластики эффективно ускоряет исправление дефектных звуков у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, так как работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Педагог может самостоятельно подобрать движение руки под любое артикуляционное упражнение. Важно не то, что именно будет делать ребенок, а то, как он это сделает. Необходимо привлечь внимание каждого ребенка к одновременности выполнения

артикуляционных движений с работой кисти; их ритмичности и четкости. Недопустима малейшая небрежность.

**Гимнастика для глаз.** Комплексы упражнений, направленные на профилактику нарушений зрения.

*Упражнение «Горизонтальная восьмерка».* Вытянуть перед собой правую руку на уровне глаз, пальцы сжать в кулак, оставив средний и указательный пальцы вытянутыми. Нарисовать в воздухе горизонтальную восьмерку как можно большего размера. Рисовать начинать с центра и следить глазами за кончиками пальцев, не поворачивая головы.

#### **Снежинка**

У сестрёнки, у Маринки, - *смотрят на ладони*

На ладони две снежинки, - *переводят взор вправо, влево*

Всем хотела показать, - *вращение по часовой стрелке*

Глядь – снежинок не видать! - *вращения против часовой стрелки*

Кто же взял снежинки - *моргают*

У моей Маринки? - *закрывают глаза, отдыхают*

**Развитие общей моторики.** Комплексы физкультминуток подбираются согласно лексической теме недели.

Проводятся в игровой форме в середине занятия. Основные задачи физкультминутки - это:

- снять усталость и напряжение;
- внести эмоциональный заряд;
- совершенствовать общую моторику;
- выработать четкие координированные действия во взаимосвязи с речью.

В процессе проведения физкультминуток, во время которых движения сочетаются со словом, естественно и ненавязчиво воспитывается поведение детей, развивается мышечная активность, корригируются недостатки речи, активизируется имеющийся словарный запас.

Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако, для закрепления мысли необходимо движение. И.П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например, ходьбе, покачивании ног, постукивании карандашом по столу и др. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно – развивающие и формирующие программы! Вот почему следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается!

**Су-Джок терапия.** Стимуляция биологически-активных точек, расположенных на кистях рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики). Эффективен и ручной массаж пальцев.

**Самомассаж** области лучезапястного сустава и предплечий (поглаживание, растирание, разминание, вибрация).

**Аурикулотерапия.** Система воздействия на точки ушной раковины. Воздействие осуществляется путём массажа ушной раковины (надавливание, растирание) до лёгкого покраснения и появления чувства тепла.

**Кинезиологические** упражнения, направленные на формирование и развитие межполушарного взаимодействия. С этой целью в работе с детьми используется комплекс кинезиологических упражнений: "Колечко", "Кулак – ребро – ладонь", "Лягушка", "Ухо – нос", "Замок". А также упражнения, направленные на развитие точности движений пальцев и способности к переключению с одного движения на другое.

#### **Развитие мелкой моторики и зрительно-пространственного гнозиса:**

- пальчиковые игры согласно лексическим темам занятий;
- планирование графических диктантов по лексическим темам;
- обводка шаблонов и штриховка изображений согласно лексическим темам.



**Релаксационные упражнения**, направленные на мышечное и эмоциональное расслабление. Используются для обучения детей управлению собственным мышечным тонусом, приёмам расслабления различных групп мышц.

*Упражнение «Штанга».* Исходное положение – стоя, ноги на ширине плеч «Штангу с пола поднимаем... Крепко держим... И бросаем! Наши мышцы не устали и еще послушней стали! Нам становится понятно: расслабление - приятно!»

**Игры с водой.** Развитие тактильной чувствительности (по аналогии с «Чудесным мешочком»): «Опиши предмет», «Найди предмет по описанию», «Что лишнее?», «Чего не стало?», «Что появилось?», «Что изменилось?», «Посчитай предметы». Развитие координации движений: «Рыбалка» (с удочкой и сачком).

**Психогимнастика** используется для коррекции психоэмоциональной сферы.

Упражнение «Снеговик» - для нормализации гипертонуса (неконтролируемого чрезмерного мышечного напряжения) и гипотонуса (неконтролируемой мышечной вялости).

«Представьте, что каждый из вас только что слепленный снеговик. Тело твердое, как замерзший снег. Пришла весна, пригрело солнце, и снеговик начал таять». Сначала "тает" и повисает голова, затем опускаются плечи, расслабляются руки и т. д.

В конце упражнения дети опускаются на пол и изображают лужицу воды. Необходимо расслабиться. «Пригрело солнышко, вода в лужице стала испаряться и превратилась в легкое облачко». Дети медленно поднимаются. «Дует ветер и гонит облачко по небу». Дети бегут.

В результате проводимой работы по использованию здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях у детей формируется уверенность в себе, развивается самоконтроль, умение реализовать намеченные цели, также снижаются и исчезают многие негативные психоневрологические проявления, скованность и тревожность; улучшаются внимание, восприятие; дети учатся видеть, слышать, рассуждать; корректируется поведение и преодолеваются психологические трудности; снимается эмоциональное напряжение; развивается способность к переносу полученных навыков при изучении предметного материала.

Таким образом, применение системы здоровьесберегающих технологий способствует личностному, интеллектуальному и речевому развитию ребенка.

**ТУГУНОВА Е.А.**

учитель-дефектолог ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

**КОРЧАГИНА И.В.**

воспитатель ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Расстройство аутистического спектра - это тяжёлое нарушение психического развития, которое влияет на социальные навыки и поведение человека.

Теоретической базой для изучения данной проблемы послужили труды как зарубежных, так и российских исследователей. Ещё в 1943 году американский клиницист Л.Каннер сделал заключение о существовании особого клинического синдрома с типичным нарушением психического развития, назвав его «синдром раннего аутизма». Он выделил характерные черты синдрома, который получил второе название «синдром Каннера». Сходные клинические случаи были описаны австрийским учёным Г. Аспергером.

Проблема аутизма занимает также важное место в психолого-диагностических, психолого-педагогических и психокоррекционных исследованиях Е.Л. Агафоновой, О.В.Алмазовой, О.Б. Богдашиной, А.А. Дмитриева, Е.С. Иванова, В.В. Лебединского, однако, в её осмыслении остаётся еще немало «белых пятен».

В связи с расширением практики включения детей с РАС в общеобразовательные

организации, перед современным обществом и сферой образования встает вопрос о развитии и совершенствовании инструментария, позволяющего данной категории детей эффективно интегрироваться и адаптироваться в обществе сверстников.

Зачастую, в силу специфики детей и условий их обучения, использование готовых игр бывает неэффективно. Они, как и почти все рабочие материалы, нуждаются в адаптации для конкретного ребенка или группы и под реализуемые задачи.

Создание игр в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями и особенностями детей видится наиболее гибкой и доступной технологией, которую возможно осуществить в рамках образовательных организаций, организаций дополнительного образования, а также во время занятий дома.

Почему важны настольные игры?

- Настольная игра создает дополнительную мотивацию в освоении материала, который может касаться основной дефицитарной сферы (социализация и коммуникация у детей с РАС);

- дает возможность подобрать задания разного уровня сложности, подходящие для каждого ребенка, что важно в инклюзивном пространстве;

- создание самодельной настольной игры не требует больших временных и материально-технических затрат;

- процесс создания игры помогает детям включаться в задание и опосредованно решает различные коррекционно-развивающие задачи.

Для решения каких задач могут быть использованы настольные игры?

- Получить представление о социальных нормах и правилах поведения;

- формировать и закреплять в поведении коммуникативные стереотипы;

- развивать мотивацию к взаимодействию с окружающими благодаря снижению тревоги и повышению социальной компетенции ребенка, а также семьи;

- обобщение полученного на занятиях опыта (генерализация навыков), а также выявление «пробелов» в компетенциях.

Процедура создания настольной игры включает несколько этапов.

I. *Диагностический этап.* Необходимо четко определить запрос группы (детей, родителей, педагогов), сформулировать цель и задачи работы. Для этого необходимо выявить актуальный уровень развития каждого ребенка, определить «проблемные» зоны в социальном взаимодействии и коммуникации, учесть особенности развития. Важно выделить сильные стороны детей и знать зону их интересов.

II. *Формулировка задач.* После диагностики группы необходимо решить, какое место в ней будут занимать игровые технологии. Возможно, в группе низкая мотивация к взаимодействию, и создание настольной игры может стать отдельным проектом, который дети совместно со взрослым реализуют в течение определенного количества времени. Тем самым, помимо решения задач освоения социального контекста, будут решаться задачи развития способности планировать, организовывать, договариваться, работать в команде и т.п. Настольная игра может быть итоговым мероприятием в рамках, например, проведения программ социально-бытовой ориентировки. И в результате игры специалист может проверить, насколько освоен пройденный материал.

Настольная игра может стать просто способом поощрения.

III. *Этап выбора легенды и игровая технология.* На этом этапе продумывается игровая задача: выбирается герой, которому дети будут помогать, либо формулируются реалистичные правила: «эта игра поможет вам...». Определяется тип игры: «ходилка», «викторина», «квест» и т.п.

Особое внимание стоит уделить тому, за что играют дети. Мы рекомендуем создавать такие игры, где все дети смогут в конце получить поощрение, либо где проигрывает или выигрывает вся группа. Азарт, связанный с возможностью победы только одного человека, не приводит к хорошему усвоению материала.

Необходимо понять, все ли члены группы смогут успешно работать с игрой

выбранного типа, а также будет ли достаточно времени для этой группы (игра закончится слишком быстро/слишком затянется).

Стоит продумать внешний вид игры, исходя из развития детей: умеет ли ребенок читать, позволяет ли его моторика кидать кубик и передвигать фишки, доступно ли ребенку отслеживать действия других участников и ждать своей очереди и т.п. Учитывается размер, яркость материала, количество и качество сенсорных стимулов, подходящих для конкретной группы.

IV. *Этап наполнения игры темой и ключевыми понятиями.* Формулируется тема настольной игры, например, «Правила поведения в школе», «Магазин», «Знакомство и дружба», «Я на празднике» и основные понятия/правила и т.п., которые ребенку необходимо освоить. Формулируются игровые задания:

- в виде тестовых/банковых заданий с открытыми или закрытыми вопросами, помогающие понять, насколько освоен материал, насколько ребенок просвещен в данной теме. Например, «Где можно купить проездные билеты на наземный транспорт?»;
- в виде практических заданий, которые необходимо сделать здесь и сейчас, чтобы отработать навык. Например, «Узнай хобби участников группы», «Скажи комплимент соседу»;
- в виде решения «социальных заданий», которые позволяют отработать/освоить алгоритм поведения в определенной ситуации. Например, «Что делать, если потерялась сменная обувь?»;
- задания, помогающие отрабатывать вербальные штампы. Например, «Какими словами ты можешь вежливо отказаться от угощения?».

V. *Этап обобщения результатов.*

Вы можете обнаружить, что в некоторых случаях ребенок не будет заинтересован в игре, или игра была слишком простой/слишком сложной. Тогда необходимо ответить на несколько вопросов: подходит ли конкретно вам такой способ обучения детей; стоит ли выбирать игру как способ освоения материала в данной группе; что можно изменить, дополнить или убрать, чтобы привлечь ребенка к данному мероприятию?

Мы заметили, что создание игр такого рода помогает не только детям, но и сопровождающим их взрослым, так как учит планировать, ставить и решать конкретные задачи, адекватно оценивать результат и эффективность своей работы, что является одним из способов профилактики эмоционального выгорания.

#### **Список литературы**

1. Букатов В.М. Секреты дидактических игр: психология, методика, дисциплина. - СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 230 с.
2. Фурман Б. Навыки ребенка. Как решать детские проблемы с помощью игры. – М.: Альпина нон-фикшн, 2015. – 128 с.

**ХОДАКОВА А.О.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Научный руководитель:** Курбангалиева Ю.Ю. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Общее недоразвитие речи (далее ОНР), как самостоятельный вид речевого нарушения, был впервые выделен и объяснен с научной позиции в середине XX века Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников: Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А.Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. в рамках разработки педагогической классификации аномалий речевого развития.

В настоящее время данный вид речевых нарушений изучен достаточно хорошо и с различных научных позиций, что обусловило возникновение множества определений его сущности. В рамках работы рассмотрим некоторые из них:

1. По мнению Г.Р. Шашкиной, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи;

2. Общее недоразвитие речи включает в себя различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексика, грамматики).

3. Л.Н. Ефименкова дает следующее определение: общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

В рамках данной работы мы будем придерживаться последнего определения. В настоящее время в качестве причин, вызывающих появление данного речевого нарушения, выделяют:

1. Наличие наиболее сложных, системных нарушений речи – алалии и афазии;
2. Наличие фонационных расстройств (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи;
3. Инфекции или интоксикации (ранний или поздний токсикозы) матери во время беременности;
4. Несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности;
5. Патология натального (родового) периода (родовые травмы и патология в родах);
6. Заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др.

Указав основные причины, способствующие возникновению общего речевого недоразвития, целесообразно обозначить его основные виды. Итак, еще в 70-80-е годы XX века выделялось три вида ОНР, однако, последние исследования Т.Б. Филичевой позволили ей выделить четвертый уровень ОНР, представим каждый уровень подробно:

ОНР (I уровень) характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально

развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. У детей, находящихся на первом уровне речевого недоразвития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

ОНР (II уровень) характеризует возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и т. д. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно;

ОНР (III уровень) – это наиболее распространенная степень недоразвития речи. Дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин и т.д. Старшие дошкольники с ОНР, имеющие третий уровень речевого недоразвития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи (по данным исследования В.П. Глухова, Т.П. Филичевой, С.Н. Шаховской). У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

Третий уровень речевого недоразвития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов «к», «в», «из-под», «из-за», «между», «через», «над» и т.д., в согласовании различных частей речи, построении предложений.

Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения.

Согласно исследованиям М.Ф. Фомичевой, Л.Н. Ефименковой, у детей 6-7 лет, имеющих ОНР, отмечаются значительные трудности при описании игрушки или другого знакомого предмета по плану, данному логопедом. Для высказываний детей характерны: перечисление признаков предмета в произвольной последовательности; нарушение связности; незавершённость микротем; возвращение к ранее сказанному.

В ряде случаев описание сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета. Отчётливо выражены лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

В.П. Глухов указывает на характерные особенности, присущие высказываниям детей с ОНР (III уровень): нарушение связности и последовательности изложения, смысловые

пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи.

ОНР (IV уровень) выделен Т.Б. Филичевой. В ходе многочисленных психолого-педагогических исследований детей с ОНР и логопедической работы с ними, она пришла к выводу, что тремя уровнями все многообразие речевого развития не исчерпывается. И на основании результатов исследований, проведенных Т.Б. Филичевой совместно с Л.С.Волковой и С.Н. Шаховской, был выделен четвертый уровень речевого недоразвития. Он диагностируется у детей, у которых признаки речевого недоразвития оказываются стёртыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Этот уровень характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий.

Общее недоразвитие речи 4 уровня определяется автором как своеобразная стёртая или лёгкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем.

Своеобразие речи у детей с ОНР 4 уровня, по данным исследований Т.Б. Филичевой, заключается в следующем. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застывание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов.

Рассказывая о событиях своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У этой группы детей по-прежнему сохраняются трудности при планировании высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Таким образом, для каждого уровня общего речевого недоразвития характерен свой специфический комплекс проявлений, однако, существует определенная совокупность признаков нарушения речи, свойственная всем уровням ОНР, позволяющая отнести их к этой группе речевых нарушений, а именно: дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления.

Как отмечает Н.С. Жукова, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохраненной смысловой, логической памяти, у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Понимание детьми связной речи взрослых, осознание слышимого звукового потока предшествует усвоению отдельных предложений, словообразований, слов, морфем, то есть предшествует способности вычленять их из потока речи. Овладение связной речью невозможно без развития способности вычленять ее компоненты – предложения, слова.

Затруднения вызывают следующие особенности словообразования и грамматических форм:

1. Сочетание языковых знаков имеет новый смысл, отличный от смысла каждого из использованных в этом сочетании языковых знаков. При образовании слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений из словосочетаний происходит интеграция (слияние в единое целое) смыслов и сходных элементов.

Например, корневая морфема – свет- превращается в новое слово, если добавить к ней другие морфемы: формообразующие суффиксы–ить- (светить), суффикс –л - и окончание–ый (светлый), суффиксы –л-о- (светло)и др. Сочетание указанных морфем создает четыре разных знака с предельно обобщенными лексическими значениями: предмет (свет), действие (светить), признак предмета (светлый), признак действия (светло). Каждое из этих слов многозначно, содержит ряд единичных значений, которые обнаруживаются только в словосочетании. Так, слово свет в словосочетании может обозначать: освещенность (солнечный свет, включить свет), электроэнергию (заплатить за свет), радость (глаза искрятся светом), ласковое обращение (свет мой!).

Таким образом, понимание многозначности слова развивается у детей только при работе со связным текстом. Понимание многозначности приводит к пониманию переносного значения слова в словосочетаниях.

Например, если дети уже знают прямое лексическое значение слов: подошва (у башмака), каменный (сделанный из камня), шептать (говорить чуть слышно), то они могут догадаться о переносном значении этих же слов в словосочетаниях – в синтаксически оформленной фразе: подошва горы (основание), каменное лицо (неподвижное) и т. д.

2. Определенной трудностью для детей при усвоении родного языка является вариативность знаков – это такая особенность языка, по которой для обозначения одного и того же внеязыкового явления часто используются разные материальные языковые средства.

Например, в словообразовании существительных для предания производящей основе лексического значения «лицо, имеющее данную профессию», употребляется не только суффикс –тель- (учитель), но и – щик- (каменщик), – ник- (печник), –ар- (повар); для предания производящей основе абстрактного лексического значения «признак по цвету» употребляется не только суффикс–изн-(белизна), но и –от- (краснота), –ость- (серость). Грамматическое значение «отношение причины» передается формой родительного падежа существительного с предлогом от (прыгать от радости), деепричастием (прыгать, обрадовавшись), причинным подчинительным союзом (прыгать, потому что обрадовался).

По наблюдениям Н.С. Жуковой, среди признаков раннего речевого дизонтогенеза выступает морфологически нечленимое использование слов. Слова, соединяемые в предложении, не имеют грамматической связи между собой, используются ребенком в какой-либо одной форме. Данная тенденция может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка. Отмечаются факты длительного существования предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных. Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи (сужение набора употребляемых конструкций, их дефекты, нарушение грамматической формы слова), что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования.

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют отметить, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев.

Как отмечает Р.Е. Левина, на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояние предметов и действий. Неумение пользоваться способами

словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается при использовании, как простых, так и сложных предлогов.

При пересказе дети с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному.

Творческое рассказывание детям с ОНР дается с большим трудом. Они испытывают большие затруднения в определении замысла рассказа, последовательности событий, выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. Экспрессивная речь детей может служить средством общения, если со стороны взрослых оказывается помощь в виде вопросов, подсказок, суждений.

Как отмечает Т.Б. Филичева, в устном речевом общении дети с общим недоразвитием речи стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но, если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо. В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.

Ткаченко Т.А. так же отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с ОНР отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц.

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР можно выделить следующие особенности развития их связной речи: в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок наблюдаются нарушения логической последовательности, «застывание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов; рассказывания о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями; остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

#### **Список литературы**

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Астрель, 2016. – 231 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М.: АРКТИ, 2014. – 211 с.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 240 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. – М.: Эксмо, 2011. – 343 с.



5. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей. – М.: Педагог, 2014. – 248 с.
6. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи): Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1995. – 198 с.
7. Капышева Н.Н. Составление рассказа по серии картинок с использованием картинно-символического плана // Логопедия. – 2014. – № 2. С. 23-32.
8. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1992. – 128 с.
9. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Питер, 2011. – 211 с.
10. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. – М., 1998.
11. Медведева Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с III уровнем речевого недоразвития // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 84-92.
12. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Худ. И.Н. Ржевцева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 47 с.
13. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М.: «Гном-Пресс», 2016. – 123 с.
14. Шаховская С.Н., Худенко Е.Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. – М., 1992.
15. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 192 с.

**ЧУГУНОВА М.В.**

воспитатель ГБПОУ Астраханская область «Астраханский губернский техникум»

**ТАРАНЕНКО Л.В.**

воспитатель ГБПОУ Астраханская область «Астраханский губернский техникум»

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Парадоксальным образом факт наличия в семье проблемного ребенка осложняет мотивацию родителей на сотрудничество. Однако, серьезность ситуации родителями все же осознаётся, поэтому они приводят ребёнка в специальное учреждение и передают его на попечение специалистов. Активно же содействовать и обеспечивать преимущество коррекционных мер дома не столько не хотят, сколько не считают важным. Необходимость тесного сотрудничества родителей в первые годы жизни ребенка с нарушением зрения с воспитателями очевидна, поскольку роль накопленного багажа знаний в этот период жизни ребенка гораздо значительнее, чем можно себе представить. Если родители это понимают, они гораздо внимательнее относятся к связи между тем, что делают для ребёнка они сами и, той колоссальной работой, которую совершают педагоги, чтобы способствовать преодолению недостатка зрения ребёнка. В этом случае родители стремятся получить необходимую информацию и знания для помощи своим детям.

Работа воспитателей с семьей, воспитывающей ребёнка с нарушением зрения, имеет целью:

- оказать квалифицированную поддержку родителям;
- помочь близким взрослым создать комфортную для развития ребёнка семейную среду;
- создать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребёнка;
- формировать адекватные взаимоотношения между взрослыми и их детьми.

Рассмотрим формы организации коррекционно-педагогического процесса с ребёнком дошкольного возраста с нарушением зрения и его родителями. Наиболее подходящими формами организации коррекционно-педагогической работы, являются:

- 1) консультативно-рекомендательная;
- 2) лекционно-просветительская;
- 3) практические занятия для родителей;
- 4) организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников;
- 5) индивидуальные занятия с родителями и их ребёнком;
- 6) подгрупповые занятия.

Рассмотрим каждую из них подробно.

1. Консультативно-рекомендательная работа - включает первичное психолого-педагогическое обследование специалистами, консультативные посещения, повторные психолого-педагогические обследования. В ходе первичного приема педагогу-дефектологу следует обратить своё внимание на позицию матери по отношению к ребёнку и особенностям его развития, на реакцию родителей на детские действия (указания, поддержка, безучастность и др.), следует учитывать также состояние родителей (растерянность, тоскливость, жалобы или поиск путей решения проблем). Во время беседы от специалиста родители ждут или эмоциональной поддержки, или сочувствия, или получения точной информации о нарушениях психофизического состояния ребенка и особенностях такого состояния, или совместного составления плана дальнейших действий и т.д.

Положительным результатом таких консультаций считается такой, когда родители, прислушавшись к рекомендациям специалистов и почувствовав возможность получения реальной поддержки, возвращаются к ним за помощью. При повторных посещениях прослеживается динамика психофизического развития ребёнка, а также эффективность предложенных рекомендаций.

2. Лекционно-просветительская работа - проведение лекционных занятий для получения необходимых теоретических знаний по различным вопросам воспитания и обучения детей. По желанию родителей возможно проведение лекций, посвящённых медицинским аспектам развития ребёнка. Посещая эти занятия, родители приобретают не только знания, но и поддержку друг друга, понимание того, что они не одиноки, что есть другие семьи с похожими проблемами, придает родителям спокойствие, снимает напряжение.

К лекционно-просветительской работе относится и участие родителей в тематических собраниях, проводимых дефектологом совместно с другими специалистами коррекционного учреждения. Примерная тематика таких собраний: «Познание себя как родителя»; «Конфликты с детьми и их преодоление»; «Анализ различных подходов в воспитании детей»; «Наказания и поощрения - за и против»; «Как подготовить ребёнка к школе» и т.п.

Элементом лекционно-просветительской работы является стенд для родителей, где в занимательной форме собрана вся полезная информация. Большую практическую значимость имеет раздел «Родительские университеты». Родители, которые по тем или иным причинам не смогли встретиться с дефектологом, имеют возможность в письменной форме задать ему вопрос и проконсультироваться лично. Рубрики обновляются ежемесячно.

3. Практические занятия для родителей. Как показали проведённые исследования, наиболее удобной формой работы с родителями являются комбинированные занятия - тематические лекции и семинары, причем темы практических занятий соответствуют лекционным.

4. Организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников и т.д. Беседы или «круглые столы» проводятся в непринуждённой обстановке, что позволяет родителям познакомиться, рассказать о себе, о своих детях и их проблемах, услышать о других. Эти встречи дают родителям много полезной информации,

очерчивают круг вопросов, на которые они ещё не смогли получить ответы. Подготовка и проведение родительских бесед и «круглых столов» должно происходить с участием специалистов - педагога, психолога, врача и др.

Предлагается следующая тематика праздников: «Встреча Нового года», «Рождественские забавы»; «Масленица»; «Наши милые мамы»; «Лучший папа» и др. В их подготовке и проведении, кроме специалистов и родителей, участвуют почти весь персонал коррекционного учреждения. Такие мероприятия очень важны во всём коррекционно-воспитательном процессе.

5. Индивидуальные занятия с родителями. Во время занятий педагог-дефектолог использует личностно-ориентированный подход, направленный на выявление и поддержку положительных личностных качеств родителей, что необходимо им для успешного сотрудничества со своим ребёнком. При этом дефектологу необходимо учитывать состояние родителей, и поэтому он должен начинать работать только тогда, когда поймет, что родители смогут его «услышать». Индивидуальная работа с родителями совместно с их детьми включает следующие формы:

- демонстрация матери приёмов работы с ребёнком;
- конспектирование матерью занятий, проводимых педагогом;
- выполнение домашних заданий со своим ребёнком;
- чтение матерью литературы, рекомендованной специалистом;
- реализация творческих замыслов матери в работе с ребёнком.

Для разных родителей характерны различные реакционные состояния, которые те испытывают в процессе индивидуальных занятий:

- родители растеряны (как правило, это родители, для которых характерна в построении отношений со своим ребёнком тенденция к предполагаемой взаимосвязанности). На первых занятиях они не способны воспринимать объяснений педагога, поэтому специалист-дефектолог работает с ребёнком самостоятельно, а маму просит фиксировать ход занятия. Вначале от родителей требуется лишь повторение дома заданий, последовательное копирование действий дефектолога и т.п. На последующих занятиях специалист проверяет результаты сделанных упражнений;

- родители жалуются либо отрицают состояние ребенка (это родители, для которых характерна в построении отношений со своим ребёнком к речевой взаимосвязанности или взаимосвязанности по типу «молчаливого соприсутствия»). С этими родителями первые занятия строятся иначе. Маме предлагается участвовать в отдельных эпизодах занятия с ребёнком, проводимого дефектологом: например, в катании машины, мяча друг другу, в проведении подвижных игр типа «У медведя во бору», «Гуси и волк», «Воробы и кошка», «Солнышко и дождик», «Прятки с колокольчиком» и т.д. При этом активно участвуют все трое: специалист-дефектолог вместе с ребёнком и мама - напротив (как партнёр по игре). Через несколько занятий предлагается поменяться местами - мама с ребенком и специалист напротив (как партнёр по игре);

- родители ищут пути решения проблем (это родители, для которых характерна в построении отношений со своим ребёнком тенденция к взаимосвязанности по типу «влияния и взаимовлияния»). Они готовы услышать дефектолога, понять его объяснения и выполнять задания. Поэтому специалист активно вовлекает их в проведение занятия, предлагая заканчивать начатое им упражнение. На следующих занятиях специалист предлагает маме самостоятельно выполнить задание. В случае неудачи специалист приходит на помощь, заканчивая упражнение с ребёнком и объясняя причины неудачи.

6. Подгрупповые занятия. На завершающем этапе работы с родителями педагогом-дефектологом проводятся подгрупповые занятия, когда встречаются двое детей и их мамы. Педагог-дефектолог организывает подобные занятия лишь после того, как удаётся сформировать сотрудничество мамы со своим ребёнком на индивидуальных занятиях.

Родители, воспитывающие детей с нарушением зрения, часто испытывают затруднения со своим ребёнком в обществе. Конфликтные ситуации возникают как между детьми, так и между самими взрослыми, и родители таких детей порою не знают способов выхода или предупреждения данной конфликтной ситуации. Именно поэтому необходимо проведение подгрупповых занятий. Целью подобных занятий является обучение родителей умению налаживать сотрудничество с другим ребёнком, детей друг с другом и взрослых между собой.

Формы организации занятий с детьми и их близкими взрослыми могут быть различными - релаксация, разыгрывание ролевых ситуаций, музыкотерапия, звукотерапия, библиотерапия, хореотерапия, вокалотерапия и др. Наиболее эффективным направлением работы с детско-родительской группой, на наш взгляд, является игротерапия.

Благодаря использованию представленных форм работы с родителями отмечаются существенные позитивные изменения: в восприятии семейных отношений дошкольником с нарушением зрения; в осознании своего положения в семейном коллективе; в динамике родительского отношения к детям, которое становится более тёплым, принимающим. Родители более адекватно оценивают состояние своих детей. Получив всесторонние сведения о закономерностях развития, различных моделях воспитания и обучения, особенностях личности и поведения детей, члены семьи более оптимистично оценивают перспективы проблемного ребенка.

Эффективность внедрения комплексной помощи по коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с нарушением зрения подтверждается следующими положениями:

- включение в педагогический процесс и матери, и отца, изменяет восприятие их ребёнка и способствует его включению в единый семейный коллектив;
- коррекция недостатков родительского отношения позволяет установить тёплый эмоциональный фон взаимодействия с ребёнком данной категории, оптимизировать восприятие особенностей его поведения, личности, сформировать конструктивные модели родительского поведения;
- совместное участие детей и родителей в групповых занятиях приводит к позитивным изменениям в сфере межличностного взаимодействия со сверстниками;
- сплочение родительской группы, вследствие осознания общности проблем детей и стремления к разрешению этих проблем оказывает существенное влияние на гармонизацию сфер внутрисемейных отношений и отношений между семьёй и внешним окружением.

#### **Список литературы**

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. - М.: Карапуз, 2021. - 264 с.
2. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. / под ред. В.А.Феоктистовой. - М.: 2013. - 265 с.
3. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / Научный редактор доц. В. А. Феоктистова. - М.: Логос, 2013. - 78 с.
4. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. - М.: Просвещение, 2018. - 160 с.
5. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения. - М.: Город, 2018. - 262 с.
6. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционно-педагогической работы в детских садах для детей с нарушением зрения. - М.: Город, 2018. - 118 с.
7. Солнцева Л.И., Хорош С.М. Советы родителям по воспитанию слепых детей. - М.: ВОС, 2013. - 68 с.

**CHARRIER C.**

THE CENTER OF SAINT-JEAN DE DIEU, PARIS – FRANCE

**THE WORK OF A MULTIDISCIPLINARY TEAM OVER THE INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM OF A DISABLED CHILD**

The term "multidisciplinary team" usually characterizes the team of professionals of different specialties and different education working in one place and sharing common goals and means in the overall organization. In France, any medical, teaching and educational institution should be "regulated" team consisting of professionals from various disciplines and to involve external experts in the absence of such an organization.

The work of the network of experts involved therapist (doctors, nurses, care assistants), psychologists, teachers, educator, assistant for social issues. In view of the tasks the team can be included personnel involved in performing other functions related to the main activity, for example, some of the technical staff. Wealth comes from diversity, but requires coordination across time and daily care of the child. Different mechanisms are involved in this process. As a general rule, "the chief of staff" (most often it is a doctor or a person owning management practices or training) exercise hierarchical control. On the other hand, many of the procedures and responsibilities professionally standardized. But this is not enough for the coordinated work of the team and a real partnership with the child's family. Therefore, coordination should be based on mutual adjustment: colleagues agree, either directly or imply such an agreement on the form of reference works. The easiest way is to observe what others are doing, in order to adjust their behavior accordingly. You must create a connection between team members through quality direct communication or by technical means. However, we must remember that too bureaucratic and hierarchical functioning closed impoverish communication and reduce its effectiveness. It is completely adapted to the small organizations or institutions for children with complex and complicated defects.

Meanwhile, for the creation of an interdisciplinary team of specialists is necessary, first, precisely defined common goal: this may be a change of orthopedic development of curved hips, social integration in the community or school, after the initial training, the stabilization of the behavior in the group without control, arousal of interest to school, etc. This goal is broken down into the programmed actions, with their priorities. But the program can not be called a vague intention, supplemented by a number of selected shares, depending on the specific grade and availability. Besides often our ability to find consensus among multiple stakeholders working, caring for their prerogatives, can not withstand the test of reality. Each himself says: "That's what I see, and that's what I'll do." Discussion of individual programs must be designed to meet the priority need: "That's what I do, if I have such and such aid" - and on the provision of such means as: "Here are my opportunities and my knowledge." The class is not more than one teacher in charge, although the latter remains of its pilot. The space of daily life has become a space where everyone can intervene, not just the territory of the teaching staff.

Secondly, the increase in raw sources of information and knowledge increases the complexity of the analysis and multiplies the number of possible solutions. In this mass of information circulating our individual perception selectively. It selects, organizes, handles some concepts so that others could understand.

Global collective decisions are poorly adapted to those who are beyond the accepted norms, to their singularity. These solutions risk stop attention only to what we think we know, that is evident, at a certain distance, making the child ill-distinguishable, not taking into account the family and its problems.

But the profession develop, introduce new specialization. There are new specialty. We have a very large selection. This diversity - this wealth, but it can become a trap if the child has to make fruitless efforts that do not lead to progress; finally he wins one to lose another.

Meanwhile, individual program and proposed activities must be in writing. Undoubtedly, it is difficult to hold a work collective analysis of what needs to be specific to the child and the means

to be used. But this is necessary.

This institution should not only familiar with the child in a familiar environment, but must be open to external resources, and have the latest knowledge about the environment in which it must be integrated.

At the level of the collective success of this adaptation it is always an implicit answer to the question about the place of the disabled in society. In France, the integration of a large number of people with disabilities a reality. Increasingly, there are people with disabilities who live far from the specialized agencies, taking over full care of their contents. Therefore, there were small, closely spaced branches, guides professionals in the family, in a district school, in public places. So there was a deep structural transformation associated with the dissolution of some large institutions to create small, such as a specialized home-based care services for health and education (SSESD).

However, the individual program requires first of all the ability to anticipate. Let us illustrate this with an example.

Jean 8 years. This Italian-born French boy, his mother does not speak French. He suffers the consequences of prematurity that resulted in early brain damage. He can walk with the aid of two crutches tripod at very short distances. He suffers from complex disorders, such as severe visual-spatial dyspraxia, neuromotor disorders of visual perception. Visual-spatial dyspraxia is the main cause of his poor school performance when reading it does not distinguish between some of the grapheme, can not control the sudden movements of the pupil, in particular, looked from one line to another; when the letter from the hand of the level of graphic expression resembles the level of a four-year child; he was wrong in the calculation, does not understand the spatial organization of the task. At 6 years old, he enrolled in an institution for children with motor disabilities, where he studied for an adapted curriculum in the class with a small number of students. A good level of spoken language and tailored training allowed the boy to offset its difficulties. But because of the remoteness of the boarding school from the residence of his family, Jean suffers, despite facilitating measures (he returns home on Wednesday afternoon and left for the night).

It requires a computer with larger letters. In the class of Jean is an individual place of work. During occupational therapy sessions special attention is paid to work on the computer with the texts. One weekly session is enough, the teacher observes his successes and adapt the job to Jean could meet them. Work on his hand continued in the group of children with similar difficulties. He copies the text at a rate of two words per minute, often make mistakes in writing the letters mirrored such an unproductive, but nevertheless very useful. Occupational therapist helps the teacher to adapt textbooks and notebooks.

Jean made up for lost time due to bilingualism and mastered sufficiently syntax and spelling. Speech stopped him private lessons to remedy violations of the speech, but continued to watch him in class during lessons in reading, he advises and assists the teacher. Judging by the results of the school Jean in a special school, we decided that it can be integrated into the primary school in their area to continue their education, which also coincided with the desire of his parents. But a more careful decision would leave him in a special school before the end of the initial training cycle.

The two younger sisters, Jean went to the nearest school to their home. This school was available to him, should take only small adaptation measures. But it is very important the composition of the class and he has included two sick children. We got in touch with the Specialized Service for home-based health care and education (SSESD), which was supposed to take care of yourself further integration of Jean, and studied with her local capacity. It was found that the more appropriate venue would be a neighborhood school. In it there was a special integration class, corresponds well to the profile of Jean.

Jean had orthopedic surgery at the hips. It was scheduled for January, so that it could gain strength before training. Kinezeterapevt, study features of his body, took him to a flat wagon tire along the metal support legs. He will decide together with the teacher, at which point they start to use what time to conduct additional retraining sessions. In June, Jean will once again be able to make a few steps on their own during the sessions kinezeterapii, and this skill is very useful for him in the new class. But a wheelchair with manual transmission will he needed for traveling over

distances exceeding a few tens of meters. Wheelchair longer suitable. Corset for seating will be needed to give the preferred symmetrical posture.

Kinesiotherapists ergotherapist and will soon visit the school to discuss the situation and the problems associated with the arrangement of the material and the working space, the future teacher Jean, as well as to explain some of the behavior of the boy. But first will be held more formal procedure: the working groups and the family will meet and determine the need for such integration, Jean conditions.

Jean's parents are not able to buy it for an individual computer. It is necessary as soon as possible to request financial assistance in order for it to be bought by the beginning of school. The social worker will take it over and make a request, supported by our findings.

It is desirable that Jean used the afternoon on Wednesday for a regular visit to the cultural center in your area. This will facilitate his social integration and give language practice, as useful as additional sessions to retrain. He wants to attend swimming lessons, and for that he needs an assistant. On this subject, we contacted the association volunteers.

Meanwhile, related to the impairment and disability has changed. We are not talking more about "unicorn", lead handcuffed strapping, hanging on - we call them a barrier between man and the environment. Many of us can not travel without a car, write without a computer. Located in the heart of life, every day we are more and more aware of the material and human dependence generated by the need to have autonomy. We want more and more space, more filled time. Only healthy people have a choice. They prefer to talk about cooperation, but we are talking about interdependence in diverse activities of our lives.

We also realize how important physical and human environment of the existence of the disability. Pathology is not the sole cause of the serious condition of the disabled person. Congenital having its consequences disadvantages anatomical level, in turn, lead to disadvantages at the functional level, which becomes the source of negative effects in the different cases of disability. Each study must conform to a lack of the exact form of assistance, retraining. In such circumstances, the time spent on travel and waiting, it will not be lost.

Without a doubt, we have to think about the physiological problems of the institution of the team, relying on a system of interacting elements that are open to the outside. However, the total is something other than just the sum of its parts, and it depends on us, so it was great. To do this, we need to perceive the difficulty, without the desire to simplify it and you need to understand in the light of current knowledge gaps and yesterday's mistakes, so they are not repeated in the future.

#### **ШАФИГУЛЛИНА С.Р.**

учитель-логопед МБОУ «Татаробашмаковская СОШ» Астраханская обл., Приволжский р-н,  
с. Татарская Башмаковка

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Хорошая речь — важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка.

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. В период от одного года до пяти лет у здорового ребенка постепенно формируются фонематическое восприятие, лексико-грамматическая сторона речи, развивается нормативное звукопроизношение. На самом раннем этапе развития речи ребенок овладевает голосовыми

реакциями в виде вокализации, гуления, лепета. В процессе развития лепета, произносимые ребенком звуки постепенно приближаются к звукам родного языка.

К одному году ребенок понимает значения многих слов и начинает произносить первые слова. После полутора лет у ребенка появляется простая фраза (из двух-трех слов), которая постепенно усложняется. Собственная речь ребенка становится все более правильной фонологически, морфологически и синтаксически.

К трем годам обычно сформированы основные лексико-грамматические конструкции обиходной речи, в это время ребенок переходит к овладению развернутой фразовой речью.

К пяти годам развиваются механизмы координации между дыханием, фонацией и артикуляцией, что обеспечивает достаточную плавность речевого высказывания.

К пяти-шести годам у ребенка также начинает формироваться способность к звуковому анализу и синтезу. Нормальное развитие речи позволяет ребенку перейти к новому этапу - овладению письмом и письменной речью. К условиям формирования нормальной речи относятся сохранная ЦНС, наличие нормального слуха и зрения и достаточный уровень активного речевого общения взрослых с ребенком.

Среди причин, вызывающих нарушения речи, различают биологические и социальные факторы риска (*различные условия внешней среды и индивидуальной реактивности организма, которые могут способствовать развитию тех или иных нарушений*). Биологические причины развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, воздействующие главным образом в период внутриутробного развития и родов (гипоксия плода, родовые травмы и т.п.), а также в первые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т.п.) Особую роль в развитии речевых нарушений играют такие факторы, как семейная отягощенность речевыми нарушениями, леворукость и правшество.

Постоянный рост числа детей с отклоняющимся развитием выдвигает коррекционно-развивающие и профилактические направления деятельности дошкольного образовательного учреждения в ряд наиболее значимых и приоритетных.

Полноценное развитие всех средств речи и её основных функций в период дошкольного детства служит залогом сохранения нервно-психического здоровья и социализации детей, успешного становления учебной деятельности и адаптации к школьному обучению.

Актуальная потребность и задача дошкольного образования на современном этапе – всесторонняя проработка организационно-содержательных аспектов логопедической и профилактической помощи.

Алгоритм коррекционно-развивающей деятельности основывается на интегрированном плане взаимодействия субъектов, разработанном педагогическим коллективом нашего образовательного учреждения ОУ

Взаимопроникновение базисной программы ОУ и коррекционно-развивающих технологий осуществляется не по одному, а по двум направлениям: тематическому и фонетическому.

*Тематическое* направление предполагает изучение в течение недели одной лексической темы специалистами (учитель-логопед, воспитатели логопедической группы, инструктор по физкультуре, музыке), что способствует целостному восприятию и прочному усвоению материала.

*Фонетическое* направление необходимо для того, чтобы звуки/буквы, изучаемые с учителем-логопедом на подгрупповых занятиях, закреплялись другими специалистами специфическими методами: одно-два упражнения на развитие дыхания, просодических компонентов речи, мимических способностей, двигательных-ритмических. Динамичные игры с речевым сопровождением позволяют добиться эффективных результатов и избежать переутомления при соблюдении здоровьесберегающих принципов работы.

Задачи субъектов: постановка диафрагмально-речевого дыхания; укрепление мышечного аппарата органов средствами логопедического массажа; формирование



артикуляторной базы для исправления неправильно произносимых звуков; коррекция нарушенных звуков, их автоматизация и дифференциация; развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза; совершенствование лексико-грамматической стороны речи; обучение усвоению связно выражать свои мысли; обучение грамоте, профилактика дисграфии, дислексии; развитие психологической базы речи, совершенствование мелкой моторики.

Эффективность работы по устранению речевых нарушений у детей в условиях группы компенсирующей направленности может быть достигнута при тесном взаимодействии логопеда, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физкультуре. Все специалисты детского сада составляют план своей работы с группой, ориентируясь на перспективный план учителя-логопеда.

Для осуществления взаимодействия с воспитателями ведется специальная тетрадь, в которой содержатся конкретные задания логопеда, направленные на подготовку к предстоящим логопедическим занятиям и на закрепление навыков пользователя самостоятельной речью с указанием детей и формы речи, доступной каждому ребенку. Перечень тем занятий целесообразно планировать сроком на 1 месяц. Конкретные задания логопед планирует по лексической теме на 1–2 недели. В тетради отражается взаимосвязь логопеда и воспитателей по исправлению звукопроизношения у детей: указывается имя ребенка и конкретный речевой материал, содержащийся в индивидуальной тетради ребенка.

В работе используется пособие для совместной работы учителя-логопеда и воспитателя группы детей с речевыми нарушениями «Логопедический час» [2].

*Задачи, которые ставят перед собой воспитатели следующие:*

- формирование пассивного и активного словаря, расширение кругозора;
- развитие связной речи на занятиях и в нерегламентированной деятельности;
- автоматизация и дифференциация поставленных звуков по заданию логопеда;
- упражнения в правильном употреблении сформированных грамматических категорий;
- развитие графических навыков;
- развитие артикуляционной и мелкой моторики;
- развитие познавательных способностей.

*Перед музыкальным руководителем стоят задачи:*

- развитие и формирование: слухового внимания и слуховой памяти; оптико-пространственных представлений; зрительной ориентировки на собеседника; координации движений; умения передавать несложный музыкальный ритмический рисунок;
- воспитание: темпа и ритма дыхания и речи; орального праксиса; просодики; фонематического слуха;
- автоматизация правильно произносимых звуков;
- активизация словарного запаса.

В свои занятия музыкальный руководитель включает упражнения, направленные на воспитание наблюдательности, умения последовательно воспроизводить ряд движений, способность переключиться с одного движения на другое, удерживать в памяти несколько движений.

*Инструктор по физкультуре реализует следующие задачи:*

- развитие: оптико-пространственных представлений и навыков; зрительной ориентировки на собеседника; координации движений; мелкой моторики пальцев рук;
- использование психогимнастики с целью коррекции психических процессов детей с нарушениями речи;
- формирование психофизической основы речи путём развития процессов восприятия, внимания, мышления на занятиях;
- закрепление правильно произносимых звуков с помощью подвижных игр и самомассажа с речевым сопровождением.
- соблюдение оптимального двигательного режима на занятиях.

*Врач, медсестра проводят:*

-мониторинг состояния здоровья (неврологический, соматический статус);  
-лечебно-профилактические мероприятия, контроль за лечебно-профилактической работой;

-даёт рекомендации воспитателям и специалистам.

*Научно-методическая работа с педагогическим коллективом и формы взаимодействия специалистов состоят в следующем:*

-совместное обследование детей;  
-планирование и проведение занятий различными специалистами в соответствии с единым интегративно-тематическим планом;

-психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ДОУ;

-тематические мини-педсоветы;

-проведение «круглого стола» специалистов, работающих в группе;

-консультации для специалистов;

-семинары-практикумы;

-проведение интегрированных занятий и совместных речевых праздников;

-взаимопосещение и анализ занятий;

-анкетирование, деловые игры, мастер-классы.

В ДОУ идёт активное внедрение интеграции в коррекционно-развивающем обучении. Актуальные вопросы работы с детьми обсуждаются на семинарах-практикумах: «Хорошая речь – сладче мёда», «Развитие творческих способностей дошкольников», «Активизация речи игровыми средствами», «Развитие разговорно-монологической речи детей».

К сотрудничеству привлекаются родители, логопед заносит в тетрадь связи с родителями: задания, которые выполняются и закрепляются дома.

*На заседаниях творческой микрогруппы педагогов, учителей и родителей в целях осуществления преемственности со школой выносятся такие вопросы:*

-организация индивидуальной работы с детьми при подготовке к школе;

-возрастные особенности функционального и психического развития старших дошкольников;

-методы и приёмы по формированию связной речи и логического мышления и т.д.

Педагогический коллектив совместно с родителями объединили свои знания, умения, опыт в процессе образовательной и коррекционно-развивающей деятельности. Комплексный интегрированный подход, гибкое применение здоровьесберегающих, игровых и инновационных психолого-педагогических технологий обеспечили высокие результаты коррекции речи: дети подготовительной к школе группы выпускаются в школу с хорошей речью.

По итогам диагностики готовности к школе 67 % выпускников имеют высокий уровень и 33 % уровень выше среднего, ни один ребёнок не показал низкого уровня готовности.

Взаимодействие всех специалистов и педагогов на основе единого интегративного плана, обогащённая речевая среда, психолого-педагогическое сопровождение детей обеспечивают качественную подготовку к школе в речевом, социальном, интеллектуальном и психологическом аспектах.

### **Список литературы**

1. Бачина О.В., Самородова Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. - М.: ТЦ Сфера, 2019. – 64 с.

2. Займенцева Т.А., Строкина Ю.Ю. Логопедический час. Часть 1. Пособие для совместной работы учителя-логопеда и воспитателя группы детей с речевыми нарушениями. – Астрахань: Издательство: Сорокин Роман Васильевич, 2011. – 152 с.

3. Займенцева Т.А., Строкина Ю.Ю. Логопедический час. Часть 2. Пособие для совместной работы учителя-логопеда и воспитателя группы детей с речевыми нарушениями. – Астрахань: Издательство: Сорокин Роман Васильевич, 2011. – 165 с.

4. Курбангалиева Ю.Ю. Технологии развития речи у детей. Организация логопедической работы с детьми с речевыми нарушениями. [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю.Ю. Курбангалиева. – Астрахань: Издательство: Сорокин Роман Васильевич, 2014. – 240 с. + CD диск
5. Перчаткина Е.В. Сотрудничество логопеда и родителей //Дошкольное воспитание, 1998, № 11.
6. Пятница Т.В. Справочник дошкольного логопеда / Т.В. Пятница, Т.В. Солоухина-Башинская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2019.
7. Степанова О.Л. Организация логопедической работы в ДОУ/ О.Л. Степанова. – М., 2017.
8. Щедрова Е.А. Взаимодействие логопеда и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание 2020. №6.

### **ШУМУРТОВА Д.И.**

учитель ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

### **БИЗИБОРД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Перед педагогами постоянно стоит вопрос о поиске способов и приемов работы с детьми, имеющими РАС. Практически у всех детей отмечаются нарушения мелкой и крупной моторики. В своей деятельности я использую различные способы работы с детьми с РАС, такие как рисование пальчиковыми красками, песочная терапия, тестотерапия. Продолжая изучать различные техники и приемы работы с детьми с аутизмом, я отметила, что их внимание привлекают достаточно обычные в повседневной жизни вещи, такие как замочки, крючки, кнопки, щеколды и т.д. Все эти предметы можно использовать для коррекции развития ребенка. Также я использую в работе бизиборд.

Название бизиборд происходит от двух английских слов *busy* – занятой и *board* – доска (или развивающая доска). Это простой, но в то же время очень интересный предмет, позволяющий увлечь ребенка любого возраста, нормотипичного или с ОВЗ. С помощью бизиборда можно добиться двух целей: во-первых, заинтересовать и занять ребенка, а, во-вторых, развивать его игровым методом.

Мария Монтессори стала одной из первых известных людей, использовавших бизиборд в своей работе. Она отмечала, что дошкольное и школьное образование достаточно стандартно и примитивно и не учитывает особенностей детей. Монтессори предложила подход, при котором ребенок самостоятельно исследует окружающий мир, а знания приобретает за счет любопытства [1]. По идее М. Монтессори, ребенок должен самостоятельно, без помощи взрослого, исследовать предметы на доске. Для детей с ОВЗ стоит сделать исключения, так как не все дети понимают, как использовать бизиборд. Поэтому первый раз специалисту, работающему с ребенком, необходимо показать, как можно использовать доску.

С какого же возраста можно начинать предлагать бизиборд? Педагоги и детские психологи считают, что нормотипичным детям использование самых простых конструкций может приносить пользу уже с 10 месяцев. Что же касается детей с ограниченными возможностями, то здесь надо отталкиваться от особенностей и возможностей каждого ребенка.

Одним из самых важных моментов в работе с ребенком с РАС является постоянное поддержание интереса к занятиям, поиск мотивации. Одним из больших плюсов является то, что бизиборд является не только прекрасным средством для развития психических функций ребенка, но и сильным мотиватором. Ни для кого не секрет, что и обычных детей, и детей с ОВЗ больше привлекает не обычная пластмассовая игрушка из магазина, а мамин телефон или папин пульт.

Большое разнообразие бизбордов можно найти на просторах интернета, но самым лучшим является бизборд, сделанный своими руками, т.к. только родитель или специалист, работающий с конкретным ребенком и изучивший особенности его развития, знает, что может привлечь внимание ребенка и быть ему особенно интересным.

Стандартного набора предметов, используемых для такой доски, не существует. Все они подбираются с учетом индивидуальных особенностей ребенка. В минимальном варианте это вещи различной фактуры, формы, цвета, размера, позволяющие ребенку получить представление о разных предметах и материалах.

Детали для этого пособия могут абсолютно любыми, но не стоит забывать про технику безопасности и про особенности детей, с которыми приходится работать. Т.е. необходимо подобрать детали, правильно их закрепить и учесть то, как ребенок с РАС будет их применять. Для изготовления бизборда можно использовать:

- мелкие детали – пуговицы, петли, крючки;
- дверные цепочки, шпингалеты, щеколды, замки;
- различные выключатели, фонарики, кнопки;
- деревянные счеты;
- колесики, шарики, шестеренки – все, что может демонстрировать движение;
- застёжки - молнии;
- часовые циферблаты, диски от телефона, пульты от телевизора и т.д.;
- шнуровку;
- лампочки, фонарики;
- разноцветные ленты, бусины, прищепки;
- краны;
- карабины;
- винтики, болтики, шурупы;

Классифицировать бизборды можно по целому ряду характерных особенностей, начиная со стилистики оформления – ориентировано больше на мальчика или на девочку. Можно использовать определенную тематику, например, сказку, гараж, домик и т.д. Явно классифицировать доски можно по уровню сложности и по предполагаемому возрасту ребенка.

Коррекционная работа с бизбордом может проводиться в следующих направлениях:

- даже доска с минимальным и достаточно простым набором предметов предполагает ощупывание, а это развивает мелкую моторику ребенка;
- с помощью бизборда ребенок учится развивать причинно-следственные связи, т.е. ребенок начинает понимать, что, например, сначала надо поднять вверх щеколду, а потом задвинуть ее;
- бизборд способствует развитию концентрации и устойчивости внимания. Детям с РАС очень сложно сконцентрироваться на каком-то задании, а при занятии с доской ребенок может 5–7 минут заниматься, не отвлекаясь, что для некоторых детей является большим достижением.
- с помощью бизборда можно развивать речь ребенка, учить строить предложения. Например, если на доске присутствуют дверцы, имитирующие ворота, можно спрятать туда карточку с изображением фруктов, животных, овощей и т.д. Ребенок откроет дверцу и будет рад сюрпризу, а взрослый при этом проговаривает название предмета, изображённого на карточке. Можно задавать вопросы, например, «что ты делаешь», или спросить, как называется тот или иной предмет. При необходимости взрослый помогает ответить на вопрос и правильно построить высказывание. При этом ребенок взаимодействует с другим человеком, тем самым развивая коммуникативные способности;
- доска способствует развитию воображения. Ребенок может придумать, как еще использовать ключ от замка, попробовать применить его по-другому;
- развивается ориентировочная и поисковая активность, пространственное восприятие. Педагог просит ребенка найти определенный предмет и рассказать, где он

находится (сверху, снизу, слева, справа);

– бизиборд также используется для эмоциональной разгрузки ребенка с отклонениями в развитии. Например, если нужно занять ребенка на перемене, или если у ребенка запустилось нежелательное поведение, что наиболее характерно для детей с расстройствами аутистического спектра;

– занятие с доской – это получение новых ощущений, что однозначно стимулирует работу головного мозга, который должен «переварить»: систематизировать и запомнить полученную информацию;

– при работе с бизибордом ребенок обучается навыкам социализации, приобретает знания, необходимые в быту, так как все предметы, расположенные на доске, встречаются в его повседневной жизни.

Использование бизиборда позволяет простым и эффективным способом корректировать и развивать различные сферы у детей с расстройствами аутистического спектра. При правильном использовании такие развивающие доски будут являться хорошим подспорьем в адаптации детей к дальнейшей жизни.

#### **Список литературы**

1. Монтессори М. Школа Монтессори. - М.: АСТ, 2016. – 122 с.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. 2017. - 195 с.
3. Янушко Е.А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития, 2014. № 3. С. 25–32.

#### **ЯНАКАЕВА Р.И.**

инструктор по физической культуре ГСКУ Астраханская область «ЦПД «Малышок»

### **ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Основной целью физкультурно-спортивной деятельности является использование социализирующего потенциала физических возможностей организма, направленного на решение задач успешной социальной адаптации лиц с ОВЗ. В педагогике социальная адаптация понимается как процесс интеграции человека в общество, в результате которого формируются самосознание и ролевое поведение, способность к самоконтролю и самообслуживанию, установлению адекватных связей с окружающими. В философском смысле адаптация рассматривается как согласованность человека с окружающим миром.

Не сложившаяся адаптационная система личности является фактором социальной дезадаптации, что характерно для людей с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» здоровье подрастающего поколения можно соотнести с приоритетными направлениями государственной политики в области системы образования. Состояние здоровья детей школьного возраста вызывает в последнее время доказанную тревогу. Лишь 14,3 % школьников можно считать абсолютно здоровыми, остальные имеют в карте развития хроническую патологию. За период обучения в школе чисто здоровых детей в несколько раз сокращается, мы видим деградацию молодого поколения страны, что неблагоприятно сказывается на безопасности государства, производительности труда их интеллектуальном потенциале и успешной социализации. Еще сложнее ситуация состоит в инновационных школах, где происходит углубленное изучение отдельных предметов, у детей происходят проблемы с опорно – двигательным аппаратом (увеличивается нагрузка на позвоночник), в разы увеличивается заболеваемость сердечно – сосудистой и нервной системой. В основе таких нагрузок страдает психика детей, что же можно говорить о детях младшего школьного возраста, которые уже имеют разные функциональные расстройства и хроническую патологию. Наличие ограниченных возможностей, связанных с заболеваниями, накладывает ограничение не только на

проявление личности, но и проявляется сложностями в социальной адаптации.

В большой части исследований по проблемам детей с ОВЗ рассматриваются разнообразные подходы к оздоровлению детей, о значительном резерве здоровых качеств, которые могут проявляться в благоприятных условиях системы образования и являться фундаментом для дальнейшей социализации таких детей. Личностное развитие детей с ОВЗ определяется эффективностью использования учебными заведениями той среды, в которой дети с ОВЗ проводят большую часть своего времени.

Важнейшим направлением реабилитации детей с ОВЗ является двигательная активность, способствующая повышению адаптационных возможностей, стимулирует развитие психических процессов, что является основой социализации в обществе преодоления трудных жизненных ситуаций.

Адаптивная физическая культура представляет собой подсистему общей физической культуры, спецификой которой является оздоровление детей с ОВЗ, имеющими серьезные отклонения в здоровье, недостаточность в физическом и умственном развитии. Адаптивная физическая культура – это комплекс мер, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде детей с ОВЗ, преодоление психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни, ведет к осознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества

Воспитание идет рядом с тренировочным процессом, и только обоюдное взаимодействие воспитанника и педагога может дать положительные результаты реабилитации детей с ОВЗ.

Методика адаптивной физической культуры существенно отличается от обычной физической культуры, что обусловлено её спецификой, так как предназначена для детей с отклонениями в физическом и психическом здоровье. У детей с ОВЗ адаптивная физическая культура формирует:

- осознанное отношение к своим силам в сравнении с силами нормально развивающихся детей;
- способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни;
- компенсаторные навыки, то есть позволяет использовать резервные функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- потребность быть здоровым, насколько это возможно и вести здоровый образ жизни.

Применение в образовательном учреждении педагогических технологий, построенных на индивидуализации обучения и направленных на удовлетворение реабилитационных потребностей каждого ребенка с учетом потребностей, состояния здоровья, склонностей, интересов. Наряду с решением основных задач адаптивной физической культуры – укреплением здоровья, обеспечением правильного физического развития, занятия решают и коррекционные задачи путем преодоления недостатков физического развития и нарушений моторики умственно отсталых детей. По данным статистики, нарушение интеллекта является самым распространенным из всех нарушений здоровья. У детей с нарушениями интеллекта недостаточно развиты психофизические качества: мышление, речь, память, зрительное восприятие, ориентация в пространстве, фонематический слух, моторика пальцев рук и т.п. Это связано с аномальным развитием двигательной сферы. Занятия адаптивной физической культуры с детьми с ОВЗ направлены на достижение следующих важных задач:

- укрепление здоровья детей с ОВЗ;
- повышение их работоспособности, сопротивление нагрузкам;
- коррекционная работа по развитию и совершенствованию двигательных умений, физических качеств личности, навыковсамообслуживания;
- профилактическая работа;

- развитие чувства ритма, темпа, координации движений;
- развитие коммуникативной, эмоциональной сферы;
- успешная социализация в обществе.

Для реализации двигательного режима детей с ОВЗ необходимы принципы:

- Системность занятий адаптивной физической культурой;
- Дозирование по числу повторных физических упражнений;
- Постепенность наращивания длительности нагрузок;
- Разнообразие форм оздоровительной физической культуры;
- Рациональное сочетание физкультурных и оздоровительных мероприятий;
- Привлечение родителей к проведению спортивных праздников и семейного досуга.

Процесс занятий физической культурой связан не только с коррекционной, профилактической и реабилитационной работой, важным моментом является формирование положительной самооценки детей с ОВЗ, их социализация в обществе. Для достижения положительного результата, в занятия адаптивной физической культуры, помимо двигательных занятий включены игровые приемы. Можно выделить следующие этапы занятия:

1. Вводная часть (3 – 5 мин). Начинается с подсчета частоты пульса и дыхания воспитанников, осуществляется под руководством медицинского работника учреждения. Включает в себя организацию аудитории, проветривание, настрой детей на занятие, ознакомление с планом и задачами урока (что будем делать, чем заниматься и т.п.), строевые упражнения;

2. Подготовительная часть (7–10 мин). Начинается с общеразвивающих упражнений, выполняемых сначала в медленном темпе, а затем в среднем. Каждое упражнение повторяется 4 – 5 раз, а в дальнейшем 6 – 8 раз. Одним из первых подготовительных упражнений является потягивание, которое облегчает выполнение последующих физических нагрузок, улучшая приспособление сердечно – сосудистой системы к условиям мышечной деятельности. Включает в себя различные физические упражнения развивающего характера;

3. Основная часть (10–15 мин); Отводится для обучения и тренировки. В ней осваивают основные образовательные задачи. Физическая кривая занятий должна иметь наибольший подъем во второй половине основной части. Очень важно в это время избегать утомления из – за однообразных и многократно повторяющихся упражнений, что снижает внимание ребенка. С этой целью меняется ритм занятий, применяется двигательное переключение в виде краткосрочных (8 – 15 сек) интенсивных движений, выполняемых неустоленными мышцами.

4. Заключительная часть (5–7 мин). Включает упражнения на расслабление и дыхание. Измеряется частота пульса и дыхания. Основная задача этого этапа занятия – нормализация работы дыхательной и сердечно – сосудистой системы.

Положительный эффект ребенок с ОВЗ получает от занятий в водной среде (бассейн, джакузи). Занятия физической культурой могут включать в себя упражнения на координацию движений, дыхательные упражнения, ориентацию в пространстве в игровой форме, возможно проведение игровых занятий при помощи «куклотерапии», которая является одним из приемов психокоррекции детей с ОВЗ. Специальные упражнения для ног сначала изучаются сидя на скамейке, затем у опоры на шведскую стенку, стоя и лишь некоторые дети по мере их возможностей и освоения движений выполняют их без опоры стоя. Гимнастические упражнения выполняются без предметов и с различными предметами (с гимнастической палкой, обручем, мячом, лентой, мягкими гимнастическими модулями, гантелями, эспантером, мешочками с песком), с дополнительным грузом, упражнения на мячах различного диаметра, на гимнастическом оборудовании, они позволяют точно

дозировать нагрузку. Различные приемы массажа позволяют разносторонне влиять на нервную систему. Так поколачивание, «рубление» возбуждают нервную систему, а поглаживания и растирания действуют успокаивающе. Под влиянием массажа восстановление работоспособности утомленной мышцы происходит быстрее, чем при полном покое. Самомассаж рекомендуется делать ежедневно после утренней гимнастики по 10 – 15 минут. Дыхательные упражнения, упражнения для расслабления мышц, для формирования функций равновесия, для формирования свода и подвижности стоп, а также применение всевозможных упражнений для развития пространственной ориентировки и точности движений.

Среди нетрадиционных форм занятий адаптивной физической культурой для таких детей можно выделить занятия в сухом бассейне, заполненном разноцветными шариками. Происходит постоянный массаж всего тела, стимулируется чувствительность, при помощи и мячей и движения происходит самомассаж. Для повышения двигательной активности детей с ОВЗ важно повышение моторной плотности занятий адаптивной физической культурой, их эмоциональной насыщенности. Занятия развивают общую двигательную активность, координацию движений и равновесие.

Другой формой занятий с детьми с ОВЗ является «фитбол- гимнастика», это гимнастика на больших упругих мячах. Применяются фитболы разного размера, размер мяча, по необходимости, может увеличиваться с ростом и возрастом. Вибрация, сидя на мяче по своему физиологическому воздействию сходна с иппотерапией (лечением верховой ездой на лошадях). При систематической малой нагрузке создаётся сильный мышечный корсет, улучшается работа всех внутренних органов и систем, происходит уравнивание нервных процессы, развиваются физические качества и формируются двигательные навыки. Одним из важнейших достоинств использования медико – технических средств является универсальность их действия, единство общего и специфического их влияния на организм. Все эти установки можно в дальнейшем использовать в качестве эффективного метода для профилактики многих других заболеваний. В работе с детьми с ОВЗ, приоритет отдается двигательной активности, положительный эффект виден от занятий ритмической гимнастикой под музыку. Улучшается самочувствие и настроение после проведения первого занятия. Именно движение позволяет проводить коррекционную работу наиболее эффективно, так как движение активизирует работу всех органов и систем, улучшает дыхание и кровообращение. Реабилитация детей с ОВЗ при помощи средств и методов адаптивной физической культуры дает возможность поддержать психологическое и физическое состояние организма, при помощи индивидуального подхода к каждому ребенку, предоставляется возможность достичь выдающихся результатов, адаптироваться в социуме, повысить свою самооценку.

Таким образом, именно комплексное физическое воспитание является действенным средством предупреждения и устранения у детей недостатков в их психическом и физическом развитии, возникших в раннем возрасте, обеспечивает его последующую коррекцию и служит важным средством компенсации нарушений и социальной адаптации.

### **Список литературы**

1. Батуева А.Э. Значение определения адаптационного потенциала у лиц с отклонениями в состоянии здоровья при проведении занятий адаптивной физической культурой // Адаптивная физическая культура. 2014. № 2(18). С. 11-13.
2. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура и социальная интеграция инвалидов // Физическая реабилитация и спорт инвалидов / под ред. А.В. Царик. - М.: Советский спорт, 2020. С. 479-481.
3. Евсеев С.П., Курдыбайло С.Ф., Суслиев В.Г. Материально-техническое обеспечение адаптивной физической культуры : учебное пособие. - М.: Советский спорт, 2016. С. 107-124.
4. Частные методики адаптивной физической культуры : учебное пособие / под ред. Л.В. Шапковой. - М.: Советский спорт, 2013. – 321 с.



**ЯРОШЕНКО В.Р.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Научный руководитель:** Курбангалиева Ю.Ю. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

В ДОУ развитие связной речи осуществляется через проведение игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим. Работа по развитию связной речи детей, проводимая учителем-логопедом и воспитателями, включает коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию.

Навыки диалогической речи развиваются и закрепляются на логопедических занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка, связной речи и при проведении всех видов воспитательской работы с детьми (учебные занятия, тематические беседы, организованные игры, прогулки и экскурсии). При обучении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи особое внимание уделяется формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи, оно осуществляется, прежде всего, на логопедических занятиях по формированию связной речи, а также на воспитательских занятиях по родному языку и предметно-практических занятиях.

Весь процесс развития связной речи старших дошкольников с ОНР осуществляется по программе Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» и др. В программе приводятся рекомендации по формированию их связной речи в соответствии с периодами обучения. В I периоде первого года обучения (сентябрь-ноябрь месяцы) они должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинкам, с последующим составлением коротких рассказов. Во II периоде (декабрь-март) совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинкам и их серии, рассказов-описаний, простых рассказов. В III периоде (апрель-июнь), наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме (в том числе – с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и др.). Главная задача этого периода – развитие самостоятельной связной речи детей. Содержание логопедической работы на втором году обучения предусматривает дальнейшее развитие связной речи. Особое внимание уделяется закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводится упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, сочинениям из собственного опыта.

Работа по развитию связной речи детей в коррекционных группах включает: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию.

Большое значение в развитии монологической формы речи является обучение рассказыванию. К основным методам обучения детей связной монологической речи относятся обучение пересказу, рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинкам и т.д.) и устному сочинению по воображению.

В своей работе Э.П. Короткова рекомендует учитывать основные дидактические

принципы, в которых используются следующие виды работ по активизации связной речи детей с ОНР: составление описательного рассказа с опорой на схему; пересказ русских народных сказок с элементами драматизации, рассказов с помощью опорных сигналов и без опоры; составление рассказа по опорным словам, по серии сюжетных картин и по серии сюжетных картин с одним закрытым фрагментом, по сюжетной картине с образцом - рассказом логопеда и без него; придумывание предшествующих и последующих событий рассказа, пересказ рассказа с изменением главных действующих лиц и добавлением последующих событий, составление рассказа из коллективного и личного опыта; составление рассказа на заданную тему.

В процессе целенаправленного обучения дети с ОНР постепенно овладевают необходимыми речевыми умениями и навыками для составления пересказов и самостоятельных монологических высказываний, что является основой для развития связной речи и овладения знаниями в период начального обучения в школе.

Традиционно в методике развития речи занятия, посвящённые развитию речи, подразделяются на занятия по пересказу, рассказыванию по картинкам, описанию предметов и творческим рассказам.

Особая роль *пересказа* в формировании связной монологической речи детей подчеркивается многими исследователями: В.П. Глуховым, Н.С. Жуковой, Э.П.Коротковой, Е.М. Мастюкова, Ф.А. Сохиным, Т.Б. Филичевой и др., как в общей дошкольной, так и специальной педагогике. При этом совершенствуется структура речи, произношение, усваивается построение отдельных предложений и целого текста. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти и внимания. Использование высокохудожественных текстов детской литературы позволяет эффективно проводить работу по воспитанию «чувства языка» - внимания к лексической, грамматической и синтаксической сторонам речи, что особенно важно в коррекционной работе с детьми с ОНР.

При обучении детей пересказу используются различные приёмы. На первом году обучения они овладевают навыками воспроизведения текста с опорой на иллюстративный материал и помощь педагога. К числу облегчающих приемов относится выделение основных содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления пересказа (пересказ по опорным вопросам, показ иллюстраций, последовательно отражающих содержание произведения. а в дальнейшем - отдельных иллюстраций с изображением персонажей и существенных деталей). Первоначально дети пересказывают по одному фрагменту текста; в последующем постепенно переходят к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и текста в целом. К концу первого года (III период обучения) они учатся составлять пересказ по предваряющему плану-схеме. Опорные вопросы к тексту даются в виде развернутого словесного плана перед началом пересказа. На втором году обучения дети должны овладеть пересказу без опоры на наглядный материал,

Перечисленные методические приемы просты и доступны для практики работы с детьми с ОНР.

В процессе занятий по пересказу специальное внимание А.М. Леушина уделяет коррекционной работе по формированию у ребенка грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств построения связных высказываний.

В занятия по пересказу входят: упражнения в словоизменении, подборе лексем и словоформ; упражнения в дополнении предложения нужным по смыслу словом, воспроизведение конкретного лексического материала текста в форму игры-упражнения «Кто лучше запомнил?» и др. Таким образом, у детей формируются навыки практических действий с языковым материалом пересказываемых произведений.

Работа по развитию фразовой речи на занятиях по пересказу предусматривает:

-усвоение нормативных основ построения фраз различных синтаксических структур; упражнения в правильном употреблении фраз на языковом материале литературных произведений с последующим применением полученных навыков при самостоятельном

составлении пересказа;

-развитие внимания к синтаксису языка, умения замечать ошибки в построении фраз в рассказах других детей и ошибки в собственных высказываниях.

На первом году обучения отрабатываются следующие ведущие структуры: а) простые распространенные предложения из 3-5 слов с включением дополнения, обстоятельства места, определения; б) осложненные конструкции - с двумя однородными сказуемыми или дополнениями; в) сложносочиненные предложения с союзами «и», «а» и сложноподчиненные с придаточными времени (с союзом «когда»), изъяснительными (с союзом «что»), причины, определительными (с союзом «который»). На втором году обучения на занятиях по пересказу обращается внимание на овладение детьми навыками построения предложений с несколькими однородными сказуемыми, выраженными глаголами прошедшего времени совершенного вида, а также бессоюзных сложных предложений и сложноподчиненных с придаточными места (с союзом «где»), условия (с союзом «если») и т.д.

*Обучение рассказыванию по картинкам* занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с ОНР. Методика обучения строится с учетом отмечаемых у таких детей речевых нарушений и особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Уделяется внимание приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др.

В целях формирования связной монологической речи старших дошкольников с ОНР рекомендуется проведение следующих видов занятий с картинным материалом:

-Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинкам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого им сюжета («Семья», «Зимние развлечения», «Игры на детской площадке» и т.д.).

-Составление небольших рассказов-описаний по сюжетным картинкам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих тематику картин («Ледоход», «Река замерзла» и др. из тематических серий О.И. Соловьевой, В.А. Зикеевой и т.д.).

-Рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия. Могут быть использованы серии картинок по сюжетам Н.Радлова («Зонтик», «Тигр и зайчики» и др.), В.Г. Сутеева (серия «Находка» и т.д.), картинный материал В.В.Гербовой. На втором году обучения рекомендуется усложнение заданий. (Серии картинок «Умный ежик», «Зайчик и уточки» - по сюжетам Н.Радлова и др.)

-Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам). С этой целью можно применять картины «Спасаем мяч», «Шар улетел» и т.д.

-Описание пейзажной картины.

Последние два вида занятий проводятся также на втором году обучения.

В.П. Глухов считает, что коррекционно-логопедическая работа по формированию разных сторон речи детей на занятиях по картинкам включает формирование грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словаря и проводится с учетом особенностей конкретного картинного материала в соответствии с задачами каждого периода обучения.

Большое значение В.П. Глухов придает упражнениям, в которых происходит составлению предложений по картинкам (предметным, ситуационным).

При этом автор большое внимание уделяет формированию у детей старшего дошкольного возраста с ОНР некоторых грамматических обобщений и противопоставлений. Так, при составлении предложений по парным картинкам с изображением одного или нескольких действующих лиц обращается внимание на дифференциацию форм

единственного и множественного числа глаголов и правильное оформление предикативной связи. Например: Девочка собирает/ягоды (землянику, малину).

Закрепление и развитие навыков речевого общения предполагает формирование умения вступать в контакт, вести диалог на заданную тему, выполнять активную роль в диалоге и др. Уделяется внимание формированию навыков участия в коллективной беседе, способности к ее восприятию, умению включаться в диалог по указанию педагога. В целях развития навыков ведения диалога логопед и воспитатель организуют беседы на близкие детям темы (из личного и коллективного опыта), а также специальные игры и игровые упражнения, например, сюжетно-ролевые и дидактические игры; «В нашем детском саду», «Школа», «На приеме у врача», «Магазин игрушек», «Поезд». Можно до начала игры предложить детям выбрать себе ту или иную роль. При этом с помощью педагога определяется, как будет выглядеть каждый ребенок, во что он будет одет, что будет говорить, какие действия выполнять и т.д. В качестве примера приведем краткое описание одной из таких игр.

После подготовительной работы Глухов В.П. предлагает систему обучения рассказыванию детей, выстроенную по этапам, где предусматривается овладение детьми навыкам монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию; воспроизведение прослушанного текста; составление рассказа-описания; рассказывание с элементами творчества.

*Описание* – особый вид связной монологической речи. Коммуникативная задача высказывания-описания состоит в создании словесного образа объекта, признаки которого раскрываются в определенной последовательности.

Занятия по обучению описанию оказывают разностороннее воздействие на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе описания они учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

При обучении старших дошкольников с ОНР описанию предметов ставятся следующие задачи:

- формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов,
- развитие обобщенных представлений о построении рассказа-описания предмета;
- овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

С этой целью рекомендуется поэтапное обучение, включающее следующие виды работы: подготовительные упражнения к описанию предметов; формирование первоначальных навыков самостоятельного описания, описание предметов по основным признакам; закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых и предметно-практических занятий; усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов.

Под *творческими рассказами* понимают придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму. Методические разработки даны А.М. Бородич, Л.Н. Ефименковой, А.П. Николаичевой, Е.И. Тихеевой, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой и др.

Л.П. Федоренко считает, что обучение творческому рассказыванию играет важнейшую роль в развитии словесно-логического мышления, представляя большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем. Творческое рассказывание максимально приближает ребенка-дошкольника к тому уровню

монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности. К основным его видам относятся рассказы по аналогии, придумывание продолжения и завершения рассказа, составление его по нескольким опорным словам и на предложенную тему.

Составление творческого рассказа предполагает умение связно и последовательно отображать в речи те или иные события, а также наличие у детей представлений о некоторых правилах построения рассказа-сообщения (зачин, развитие сюжетного действия, концовка, определение времени и места событий и т.д.). Поэтому обучение составлению творческих рассказов осуществляется при условии сформированности у них определенных навыков связных развернутых высказываний (пересказ, составление рассказа по картине, о предмете и др.).

Л.Н. Ефименкова в своей работе систематизировала приемы работы по развитию речи у детей с ОНР. Вся коррекционная работа делится на три этапа. На каждом этапе проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и подготовке к связному высказыванию. Формирование связной речи – основная задача третьего этапа. Детям дается понятие о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать детей с ОНР сначала подробному, затем выборочному, а затем творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта.

При работе по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР Ткаченко Т.А. использует вспомогательные средства, такие как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания. В результате обозначается следующий порядок работы: пересказ рассказа по наглядному действию; рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия; пересказ рассказа с использованием фланелеграфа; пересказ рассказа по серии сюжетных картин; составление рассказа по серии сюжетных картин; пересказ рассказа по сюжетной картине; рассказ по сюжетной картине.

Особенностью данной системы работы является то, что, последовательно применяя этапы обучения, удается формировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями.

#### **Список литературы**

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием/В.П. Глухов. –2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2014. - 168 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2015. - 112 с.
3. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]/Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2010. – 238 с.
4. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. - М.: Просвещение, 2012. - 127 с.

**ЯРОШЕНКО В.Р.**

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа – Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития) Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**Научный руководитель:** Курбангалиева Ю.Ю. кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и психология» Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

**ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Особенности развития связной речи освещаются с различных аспектов: лингвистического, психологического, методического Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, методистами - А.М. Бородич, Ф.А. Сохиной, Е.И. Тихеевой и другими.

По мнению А.В. Текучева, под связной речью следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики грамматического строя данного языка единое целое. Следовательно, каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одно из разновидностей связной речи.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах: диалоге и монологе (М.М. Алексеева, В.И. Яшина).

Термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего, 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание, это и речевая деятельность, результат этой деятельности. Основные функции связной речи – коммуникативная, функция общения, осуществляются в форме диалога и монолога. Стержнем является смысл высказывания.

В дошкольном возрасте у ребенка формируются первоначальные представления об окружающем мире. Познавательная активность детей в этом возрасте очень высокая: каждый ответ педагога на детский вопрос рождает новые вопросы. Самостоятельно дошкольник ещё не может найти ответы на все интересующие его вопросы – ему помогают педагоги. Во всех дошкольных учреждениях, наряду с объяснительно – иллюстрированным методом обучения, педагоги используют методы проблемного обучения: вопросы, развивающие логическое мышление моделирование проблемных ситуаций, экспериментирование, опытно – исследовательская деятельность, а также экскурсии и целевые прогулки.

Экскурсия – одна из форм образовательно – воспитательной работы с детьми, преимуществом которой является то, что дети могут в естественной обстановке наблюдать и изучать явления природы, сезонные изменения, увидеть, как люди преобразуют природу в соответствии с требованиями жизни и как природа служит им. Это способствует формированию представлений о взаимосвязях в природе. В ходе проведения экскурсий осуществляется сенсорное развитие, на основе которого возникают мыслительные процессы, а это, в свою очередь, способствует развитию познавательного интереса у детей к окружающему миру. Чувственный опыт дошкольника, обогащается яркими, эмоционально насыщенными, запоминающимися образами, гораздо более впечатляющими, чем те, которые можно почерпнуть из книг.

Среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду развитие речи, речевое общение – одна из главных. Это общая задача состоит из ряда специальных, частичных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащение, закрепление и активизация словаря, совершенствования грамматической правильности речи,

формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте. Экскурсии эффективно решают эти задачи. Наряду с расширением представлений об окружающем мире, развитием любознательности и наблюдательности, экскурсии способствуют уточнению и обогащению активного и пассивного словарного запаса детей, развитию связной речи.

Велика роль экскурсий в нравственном воспитании дошкольников: совместная практическая деятельность объединяет их, что благотворно сказывается на развитии коллективных взаимоотношений. Как и на других занятиях, на экскурсии действуют правила поведения, подчинение которым дисциплинирует ее участников. В ходе экскурсий решается задача формирования основ безопасного поведения в различных ситуациях. Выполнение различных заданий (сбор шишек, листьев) развивает чувство ответственности за порученную работу, чувство взаимопомощи, учит замечать успехи, радоваться им, сопереживать неудачам. Экскурсии благотворно сказываются на физическое развитие дошкольников, благоприятствуют двигательной активности, повышению работоспособности и удовлетворению потребности растущего и развивающегося организма в свежем воздухе, что в свою очередь способствует обогащению крови кислородом, столь необходимым для нормального протекания физиологических процессов.

Первые экскурсии начинаются с группы, с участка, к цветнику. Дети растут и экскурсии становятся более познавательными: магазин, аптека, библиотека, школьный двор. Для каждой экскурсии определяют программное содержание. Поэтому по характеру решаемых педагогических задач их можно выделить в четыре разновидности: природоведческая, экологическая, на объекты (хозяйственные, культурные, учебные заведения, памятные места), экскурсия эстетического характера.

*Природоведческая экскурсия* традиционно решает задачу знакомства с природой, т.е. накопление представлений о разнообразии объектов живой и неживой природы и их характерных особенностях.

*Экологическая экскурсия* направлена на освоение детьми разнообразных биоэкологических связей в мире природы. Для решения этой задачи мы также с детьми ходили на экскурсии в парк, на луг и непосредственно на месте через наблюдения за объектами живой природы устанавливали различного рода взаимосвязи между ними, например, насекомые не могут жить без растений, питаются их нектаром, но и растения не могут жить без насекомых, так как опыляются ими.

*Экскурсии эстетического характера* помогают ребёнку научиться воспринимать красоту природы и развивают культуру его чувств. На этой основе формируется любовь к родной природе, бережное отношение к ней, любовь к Родине. Для решения этой задачи мною были организованы экскурсии не только с выходом на природу, но и посещением театра кукол (где дети целиком погрузились в волшебный мир прекрасного)

*Экскурсии на объекты* помогают детям освоить представления о труде людей. Посещение этих объектов даёт возможность показать детям, как человек влияет на природу, выращивает растения и животных, ухаживает за ними. Основная цель экскурсии - показать, что и для какой цели делают люди, как используют машины, как относятся к своему труду, каковы его результаты.

Очень часто для проведения экскурсии требуется транспорт, поэтому одновременно с этим дети познакомились с такими видами профессий как водитель автобуса, кондуктор, а также на практике с детьми закрепили правила поведения в общественном транспорте.

Организовать экскурсию значительно труднее, чем деятельность в группе, и успешной она будет только при условии тщательной подготовки. Поэтому, в первую очередь, педагог, планируя экскурсию, точно должен определить тему и цель экскурсии. Предварительное ознакомление с местом будущей экскурсии даёт возможность не только уточнить и конкретизировать план, но и продумать приемы ее проведения. Чтобы экскурсия была интересной, педагог заранее подбирает стихи, загадки, пословицы, игры, которые затем использует в работе. Во-вторых, важно выбрать дорогу до места, которая не была бы

утомительной. Определяя место экскурсии, надо учитывать физические возможности детей, а также сезон, особенности дороги, состояние погоды. В-третьих, педагог должен подготовить детей к экскурсии за несколько дней до экскурсии воспитатель проводит с детьми небольшую беседу, с тем, чтобы вызвать у них интерес к предстоящему занятию, оживить впечатления и представления, которые могут быть полезными в ходе экскурсии, сообщает ее цель, а также знакомит с правилами дорожного движения, с правилами поведения на природе, с правилами поведения в общественном транспорте и. т. д.

Дети должны знать, куда пойдут, зачем, что увидят и как себя вести. В-четвертых, во время экскурсий очень важно организовать самостоятельность детей, давая им поручения, например, сбор природного материала. И в заключении в конце экскурсии надо обобщить полученные детьми знания. С этой целью педагог проводит занятия с использованием раздаточного материала, рисование, лепку, дидактические игры с природным материалом, читает художественную литературу, заслушивает рассказы детей о том, где были и что видели. В заключение проводится обобщающая беседа.

#### **Список литературы**

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием/В.П. Глухов. –2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2014. - 168 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1995. - 112 с.
3. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]/Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичсва. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
4. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. - М.: Просвещение, 1992. - 127 с.
5. Нифонтова С.Н., Гаштова О.А., Жук Л.Н. Цикл развивающих целевых и тематических экскурсий для детей 4-7 лет. Учебно-методическое пособие. - СПб.: ООО «Издательство «Детство - пресс»», 2020. – 165 с.



## СЕКЦИЯ 2.

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО, СРЕДНЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

**АББАЗОВА З.Ф.**

учитель иностранного языка МБОУ «Татаробашмаковская СОШ» Астраханская обл. ,  
Приволжский р-н , с. Татарская Башмаковка

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

«Здоровье – это одно из естественных прав человека независимое от расы, пола, а также экономической и политической ситуации», - такое определение здоровью даёт всемирная организация здравоохранения.

Современное общество ориентируется на здоровую личность, способную к нетрадиционному решению проблемных ситуаций, умеющую гибко менять стратегию и тактику своего поведения с учетом возникающих изменений, способную прогнозировать последствия своих действий и нести за них ответственность.

Здоровьесберегающие технологии – это технологии, позволяющие педагогу добиться наибольшей эффективности обучения с наименьшим причинением вреда их психическому и физическому здоровью. Для решения поставленных задач рассматриваются цели, принципы здоровьесберегающего обучения, ориентированного на самореализацию учащегося.

Важно отметить виды деятельности, применяемые на уроках иностранного языка для формирования иноязычных умений и навыков.

Здоровьесберегающий подход и технологичность в организации обучения иностранному языку помогает учащимся раскрыть самих себя и свои способности, заложенные от природы, научиться адаптироваться в быстро меняющемся мире и минимизировать действие стресса, в котором он может находиться. Благодаря широким возможностям предмета можно научить ребенка различным моделям поведения, вхождению в образ в ролевой игре, повышению уверенности в себе и своих силах, самоанализу, развивать творческие способности ребенка с учетом индивидуальных особенностей.

По мнению Абрамовой И.В., учитель должен находить такие методы обучения иностранному языку, которые активизировали бы мыслительную деятельность и предотвратили бы быстрое наступление утомляемости обучаемых.

Реализации здоровьесберегающих технологий на уроках иностранного языка способствуют различные приемы. Остановимся на каждом из приемов в отдельности.

Смена видов деятельности – это такой прием реализации здоровьесберегающих технологий, который заключается в целесообразном чередовании учителем в ходе урока различных видов деятельности детей, с целью снижения усталости, утомления, а также повышения интереса учащихся.

Физкультминутки – это несложные физические упражнения, направленные на уменьшение негативного влияния учебной нагрузки, они благотворно влияют на восстановление умственной способности, препятствуют нарастанию утомления, повышают эмоциональный настрой учащихся, снимают статические нагрузки.

Требования к организации и проведению физкультминуток.

1. Физиологически обоснованным временем для проведения физкультминутки являются 15 – 20-я минуты урока.

2. Длительность физкультминутки составляет 1 – 5 минут. За такое короткое время удается снять общее или локальное утомление, значительно улучшить самочувствие детей.

3. Комплексы должны подбираться в зависимости от вида урока, его содержания. Упражнения должны быть разнообразными.

Учащимся необходимы двигательные минутки на уроке, которые позволяют им размять свое тело, передохнуть и расслабиться, прислушаться к себе и принести пользу своему организму. Систематическое использование оздоровительных минуток приводит к улучшению психоэмоционального состояния учащихся всех классов, к изменению отношения к себе и своему здоровью, к пониманию взрослыми необходимости сохранения здоровья ученика не на словах, а на деле.

На уроках английского языка на начальном этапе данная задача легко решается с помощью песен и рифмовок:

Head, shoulders, knees, and toes, Knees and toes.

Head, shoulders, knees, and toes, Knees and toes.

Eyes and ears, and mouth and nose.

Head, shoulders, knees, and toes. Knees and toes.

Но далее расширяется словарный запас учащихся, и рифмовки становятся более сложными. Поэтому, когда ребята изучают тему «Части тела», рекомендуется выполнять физминутки под следующие стишки:

Clap, clap, clap your hands,

Clap your hands together.

Stamp, stamp, stamp your feet,

Stamp your feet together.

Turn, turn, turn around,

Turn around together.

Clap, clap, clap your hands,

Clap your hands together.

Большое разнообразие рифмовок и упражнений позволяет поддерживать интерес учащихся к этому виду деятельности. Когда физминутка заканчивается, ребята становятся более организованными и дисциплинированными.

Считалки – это небольшие стихотворные тексты с четкой рифмо-ритмической структурой. Считалки – это материал для эстетического, психологического, физического и умственного развития ребенка, и для снятия эмоциональной напряженности.

Рифмовки – это специально составленные стихотворные тексты, построенные по законам ритма и рифмы. Использование рифмовок и стихов на уроке обеспечивает активность и работоспособность учащихся, творческую деятельность и высокий уровень владения лексико-грамматическим материалом, поддерживает у детей интерес к изучению иностранного языка.

Песни – это прием реализации здоровьесберегающих технологий, один из приёмов эффективного обучения, который способствует созданию на уроке естественного речевого общения, снимает напряжение, непроизвольно побуждает к активному участию в учебном процессе.

Игра – форма деятельности, которая помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей, так как она делает процесс обучения занимательным для ребенка.

Фонетическая зарядка - это этап урока, который помогает переключиться на иностранный язык. Формы ее разнообразны: устный рассказ преподавателя, хоровое повторение выученных ранее речевых образцов, разучивание пословиц, поговорок, скороговорок, стихотворений. Фонетическая зарядка может быть проведена в форме игры.

Загадка на уроках иностранного языка вводит детей в мир чужой культуры. Отгадывание загадок всегда доставляет удовольствие, приближаясь к игре.

Ролевая игра – это прием реализации здоровьесберегающих технологий, предполагающий самостоятельное языковое поведение, выбор лексики, интонаций и стиля поведения в заданной ситуации. Основная цель любой ролевой игры - тренировка неподготовленной речи.

Пальчиковая игра – это прием реализации здоровьесберегающих технологий необходимый для того, чтобы подготовить руку ребенка к письму, развивать внимание, терпение, стимулировать фантазию.

Существует положительный аспект динамических пауз в форме пальчиковых игр. Остроумно весёлое, удачно подобранное маленькое стихотворение, прочитанное и динамически обыгранное хором, способствует снижению нервно-психического напряжения на уроке, повышению эмоционально-положительного фона учебной деятельности и совершенствованию коммуникативных навыков.

На занятиях английским языком у детей также необходимо развивать мелкую моторику, так как она позитивно воздействует не только на повышение качества речи родного языка, но и иностранного. Приведём пример рифмовки, который может сопровождаться пальчиковыми играми. Песенка «FingerFamily»:

Daddyfinger! Daddyfinger!

Here I am! Here I am!

How are you today?

Very well, I thank you!

Run away! Run away!

(далее идут Mummy finger, Brother finger, Sister finger, Baby finger)

В этой песенке можно просто показывать и шевелить тем пальчиком, о котором поётся, а можно сделать из бумаги пальчиковые куклы и играть с ними.

Одним из самых важных здоровьесберегающих действий – это создание у детей положительной эмоциональной настроенности на уроке. Положительные эмоции способны полностью снимать последствия отрицательных воздействий на организм школьника. Учитель должен стремиться вызывать положительное отношение к предмету. Доброжелательный тон педагога – важный момент здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий играет большую роль в жизни каждого школьника, позволяет легче и успешнее овладеть необходимыми знаниями на уроке, преодолеть трудности, достичь цели и задач обучения.

#### **Список литературы**

1. Абрамова И.А. Игры на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе // 2014. №1. С.8-14.
2. Бродкина Г.В., Зубарёва И.И. Здоровьесберегающие технологии в образовании. АПКРО, 2012. – 88 с.
3. Дереклеева Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. - М., 2014.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. 2-е изд. - М., 2015. – 213 с.
5. Карпова А.К., Рощина Г.А. Физкультминутки для начальной школы. Ярославль, 2016. – 112 с.

**АБМАЕВА И.Ю.**

воспитатель МБДОУ «Детский сад №4» городской округ Самара «Лесная сказка»

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА**

Процесс реорганизации всей системы образования, протекающий много лет, предъявляет высокие требования к организации дошкольного воспитания и обучения, побуждая к поиску новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому вопросу.

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инновационных технологий.

Педагогическая инновация - это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения, а также совершенствование целей и содержания, форм и методов педагогической деятельности, способствующие развитию сознания и самосознания педагога, формирующие его потребность в дальнейшем самообразовании, приобретающую характер научного поиска. Благодаря этому при инновационном подходе к организации педагогической деятельности все усилия направлены на поиск и выбор оптимальных педагогических решений.

На основе анализа педагогических технологий, проведенного Г.Н. Селевко, можно выделить следующие инновационные технологии, применяемые в системе дошкольного образования: *игровые технологии, технологии проблемного обучения, технологии развивающего обучения, альтернативные технологии, компьютерные технологии.*

Понятие «*игровые педагогические технологии*» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях проходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольно-печатные; комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

Содержание детских игр развивается последовательно: предметная деятельность, отношение между людьми, выполнение правил общественного поведения.

Целью игровых технологий является решение ряда задач:

- дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.);
- развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.);
- воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, эстетических и мировоззренческих позиций, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности и др.);
- социализирующих (приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды и др.).

В качестве примера рассмотрим технологию развивающих игр Б.П. Никитина.

Программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, каждая из которых представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д. В своих книгах Б.П. Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, уникубом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками,

конструкторами. Дети играют с мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками и т.д.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

Решение задачи предстает перед ребенком в виде видимых и осязаемых вещей: рисунка, узора или сооружения из кубиков, деталей конструктора и т.п. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и самому проверить точность выполнения задания, а постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, т.е. развивать свои творческие способности

Под «*технологией проблемного обучения*» понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Целью проблемной технологии выступает приобретение знаний, умений и навыков, усвоение способов самостоятельной деятельности, развитие познавательных и творческих способностей.

Проблемные ситуации могут быть различными: по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций:

- 1) психологическая. Касается деятельности детей.
- 2) педагогическая. Представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов педагога, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

*Технологиям развивающего обучения* посвящены экспериментальные работы Л.В.Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.

В настоящее время в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. Существенным признаком развивающего обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, вызывает, побуждает, приводит в движение внутренние процессы психических новообразований.

В качестве примера рассмотрим технологию ТРИЗ.

ТРИЗ - теория решения изобретательных задач. Основателем является Г.С.Альтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

Цель ТРИЗ - не просто развить фантазию детей, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов.

Программа ТРИЗ для дошкольников - это коллективные игры и занятия с подробными методическими рекомендациями для воспитателей. Все занятия и игры предполагают самостоятельный выбор ребенком темы, материала и вида деятельности. Они учат детей выявлять противоречивые свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия. Разрешение противоречий - ключ к творческому мышлению.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать детям готовые знания, раскрывать перед ними истину, он должен учить ее находить.

Технологии развивающего обучения представлены в основных положениях педагогики Марии Монтессори. Центральным моментом в идеях Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка.

В качестве составляющих педагогического процесса М. Монтессори выделила необходимость антропометрических измерений, организации окружающей среды, классной мебели, воспитание самостоятельности, упразднение соревнований между детьми, отсутствие наград и наказаний, правильное питание ребенка, гимнастика, воспитание чувств, развитие силы.

Огромное внимание привлекают дидактические материалы Монтессори и работа с ними. Игры, занятия, упражнения с дидактическими материалами позволяют развивать зрительно-различительное восприятие размеров, форм, цветов, распознавание звуков, определение пространства и времени, способствуют математическому развитию и развитию речи.

Глубокий гуманизм воспитательной и образовательной системы М. Монтессори обусловлен необходимостью обучения, воспитания и развития ребенка, способного успешно действовать в обществе.

Под *альтернативными технологиями* принято рассматривать те, которые противостоят традиционной системе обучения какой-либо своей стороной, будь то цели, содержание, формы, методы, отношения, позиции участников педагогического процесса.

В качестве примера рассмотрим технологию витагенного (жизненного) образования с голографическим подходом. Данное инновационное направление обучения и развития дошкольников представлено в работах А.С. Белкина.

По мнению автора, эта технология должна помогать раскрытию творческого потенциала не только детей, но и взрослых. Суть педагогического взаимодействия, считает автор, прежде всего в духовном обмене, в взаимообогащении учащихся и учащихся.

Основные направления педагогической деятельности включают организацию игровой деятельности, помощь семье в организации полноценного общения, формирование разумных материальных потребностей. А.С. Белкин предлагает следующие специфические приемы формирования необходимых (разумных) потребностей: «погашение потребностей», «опережающее предложение», «переключение к погашениям», «эмоциональное обволакивание».

*Информационными технологиями* в педагогике обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, видео).

Целью компьютерных технологий является формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей, подготовка личности «информационного общества», формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения.

В качестве примера рассмотрим программу дошкольного курса информатики авторов А.В. Горячева и Н.В. Ключ для детей 5-6 лет.

В рамках этой программы дети получают знания в следующих областях:

- 1) свойства, признаки и составные части предметов.
- 2) свойства предмета. Предметы, обладающие указанным свойством. Множества предметов, обладающих указанным свойством. Подмножества предметов, обладающие совокупностью указанных свойств. Целое и часть. Признаки предметов и значения признаков. Обобщение по признаку. Закономерности в значении признаков у серии предметов.
- 3) действия предметов.
- 4) последовательность действий, заданная устно. Последовательность действий, заданная графически. Последовательность действий и состояний в природе. Порядок

действий, ведущих к заданной цели. Целое действие и его части. Одно действие, применяемое к разным предметам.

5) Элементы логики.

6) Истинные и ложные высказывания. Отрицания (слова и фразы "наоборот"). Разрешающие и запрещающие знаки. Логическая операция "И".

7) Развитие творческого воображения.

8) Наделение предметов новыми свойствами. Перенос свойств с одних предметов на другие. Поиск совпадающих свойств у разнородных предметов. Рассмотрение положительных и отрицательных сторон одних и тех же свойств предметов.

Все занятия, разработанные в рамках данной программы, проводятся в игровой форме, что соответствует особенностям развития детей дошкольного возраста.

Таким образом, мы видим, что на современном этапе развития общества происходят изменения в воспитательно-образовательных процессах: акцентируется внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, корригировании эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят новые методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательной деятельности ребенка.

#### **Список литературы**

1. Кларин М.В. Технологический подход к обучению. – М., 2013.
2. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции?// Педагогика. – 2017. - № 3. С. 55-65.
3. Паранчер Н.Н. Моделирование авторской педагогической технологии - путь к творческому развитию педагога. – М., 2013.
4. Подласый И.П. Где помогут технологии? – М., 2013.
5. Селевко Г.К. Технологический подход в образовании. – М., 2014.
6. Столярова Л. Педагогика. - М.: Педагогическое общество России, 2015.

#### **АВТАЕВА В.Н.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 68 Морячок»

#### **БЕЛОУСОВА Е.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 68 Морячок»

### **РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В организме ребенка дошкольного возраста происходят значительные морфофункциональные изменения. Совершенствуется деятельность вегетативных систем, обеспечивая более эффективную энергетику организма. Психофизиологические функции становятся произвольными, все действия ребенка приобретают сознательный, целенаправленный характер. Возрастают адаптивные функциональные возможности. Однако, все эти изменения происходят не сами по себе. Структурно-функциональное созревание мозга только создает основу для развития высших психических функций, а становление их происходит в процессе обучения под влиянием педагогов и родителей. Поэтому в организации образовательного процесса для детей необходимо найти ту грань, когда, с одной стороны, успешно решаются воспитательные задачи, а с другой стороны, не наносится вреда здоровью детей.

Развитие крупной и мелкой моторики у дошкольников идет неравномерно, но наиболее важный прирост по многим показателям моторного и сенсомоторного развития (мышечной выносливости, пространственной ориентации движений, зрительно-моторной координации) отмечается именно в дошкольном возрасте. Это имеет большое значение и для общего психического развития ребенка, поскольку движения, двигательные акты, являясь

внешним проявлением всякой психической деятельности (И.М. Сеченов), оказывают взаимное обратное влияние на развитие структур головного мозга.

Сенсомоторика (от лат. *sensus* – чувство, ощущение и *motor* – двигатель) представляет собой взаимокоординацию сенсорных и моторных компонентов деятельности: получение сенсорной информации приводит к запуску тех или иных движений, а те, в свою очередь, служат для регуляции, контроля или коррекции сенсорной информации.

Наличие особенностей моторного развития у детей дошкольного возраста, значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости специальной педагогической работы по развитию у детей всех сторон (компонентов) двигательной сферы (крупная моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и лицевая моторика).

Целенаправленная работа по развитию сенсомоторики необходима не только при явных нарушениях в двигательной сфере, но и в случаях незначительных, малозаметных особенностей в психомоторном развитии ребенка, а также в профилактических целях для предупреждения отклонений в моторике, особенностей в психическом и речевом развитии у детей группы риска и часто болеющих.

Большие возможности открывают в данном направлении артпедагогические технологии. Они включают в себя, игровые технологии, музыку, театр, разные виды ручного труда, упражнения, связанные с координацией движения и речи, развития мелкой моторики (графические игровые упражнения, пальчиковые игры); глазодвигательные упражнения, упражнения на дыхание, стимулирование зрительно–моторной координации, активизации всех видов восприятия. Артпедагогические технологии очень успешно применяются в сенсорной комнате, где ребенок учится воспринимать стимулы разных модальностей.

Характеризуя методы и приёмы работы по внедрению артпедагогических технологий в процесс развития сенсомоторики детей, необходимо отметить, что обучение должно носить наглядно действенный характер. При этом взрослый на первом этапе проявляет максимальную активность, демонстрируя ребёнку игрушки и пособия, показывая способ действия с ними, сопровождая свои действия словесными пояснениями. Затем действия осуществляются совместно. В данном случае речь взрослого выполняет контролирующую функцию: педагог постоянно напоминает ребёнку цель работы и способы её выполнения, чтобы предотвратить соскальзывание на неверный способ выполнения, а также избежать ситуаций неудач. Переход от фронтальной формы работы к самостоятельной даёт возможность видеть, кто из детей не усвоил материал, и помочь в его усвоении.

Виды действий по использованию сенсорных эталонов, которыми должны овладеть дети: действия идентификации, т.е. установления тождества какого-либо качества воспринимаемого объекта эталону, действия по соотнесению предмета с эталоном, действия, связанные с необходимостью самостоятельного анализа сложных свойств предметов, «раскладывание» их на элементы, соответствующие усвоенным эталонным представлениям с последующим воссозданием целостного предмета.

Для развития сенсомоторики, например, при проведении занятий, возможно, использовать дыхательные упражнения, направленные на повышение функционального уровня систем организма, энергетического потенциала. Любое отклонение от оптимального тонуса может являться как причиной, так и следствием изменений в психической и двигательной активности ребенка и негативно сказывается на общем ходе его развития.

Наличие гипотонуса обычно связано со снижением психической и двигательной активности ребенка. Оно сочетается с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью, низкой мотивацией и слабостью волевых усилий. Наличие гипертонуса проявляется в двигательном беспокойстве, эмоциональной лабильности, нарушении сна. Для детей с гипертонусом характерно отставание в формировании произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций, что придает психомоторному развитию своеобразную неравномерность. Поэтому игры и упражнения, связанные с локальными мышечными движениями (потягивания, перекаты



головы, упражнения для плечевых суставов и т.д.), позволяют лучше почувствовать разминаемую часть тела и потренироваться в управлении ею. При выполнении этих упражнений последовательно сверху вниз разминаются определенные группы мышц.

Важны упражнения на повышение устойчивости, которое связано с развитием равновесия, т.е. «чувства опоры». Основным здесь является привлечение внимания к контакту тела с опорой. Важно и проводить игры на коррекцию бедности, однотипности движений тела в пространстве, недостаточной координации и несформированности сенсомоторных координаций.

При осуществлении деятельности по развитию сенсомоторики дошкольников происходит переход из одной модальности в другую, межмодальный синтез и запоминание (из тактильной в зрительную модальность, из тактильной в речевую модальность, из зрительной в тактильную модальность и т.д.). Это достигается изменением, чередованием сенсорных стимулов, подключением разных анализаторов (ощупывание и обоняние, слух и зрение, тактильное и слуховое и т.д.).

Использование в артпедагогических технологиях музыки позволяет решать ряд проблем. Музыка снимает напряженность, дети под музыкальное сопровождение более внимательно слушают и значительно быстрее запоминают новый материал. Например, романтическая музыка Шуберта, Шумана, Чайковского, Шопена, Листа помогает снять стресс, сконцентрироваться. Джаз и блюз, диксиленд, соул, калипсо и регги поднимают настроение, избавляют от депрессий. Но самый большой эффект, по мнению специалистов, оказывают мелодии Моцарта. Этот музыкальный феномен, до конца еще не объясненный, так и назвали – «эффект Моцарта». Восприятие музыки формирует эмоциональное отношение ребенка к окружающему, тренирует слуховой анализатор.

Полезна песочная терапия. В играх с песком, например, у детей формируется операционально-техническая сторона деятельности, развивается зрительно-двигательная координация. Они учатся проследивать взглядом за движениями рук в процессе игры, располагать формочки с песком, выполнять движения пальцами, ладонями на песке и т.п. По мере того как дети овладевают способами взаимодействия с песком, познают его свойства и качества, все больше используют его в разных видах деятельности — в игре, рисовании, конструировании. Игры с песком постепенно становятся все более значимыми и в дальнейшем могут активно использоваться в различных направлениях сенсорного воспитания дошкольника

Если на первом этапе обучения в играх с песком дети знакомятся со свойствами и качествами этого материала, то на последующих этапах у детей формируются действия с математическим содержанием, развивается речь, так как игры требуют речевого сопровождения, диалога с партнером по игре (взрослым или сверстником). Кроме того, игры могут проводиться на фоне чтения литературных произведений, возможно обыгрывание ситуации из них. В играх с песком дети учатся моделировать пространственные отношения, представленные в различных ситуациях сказок, стихотворений, задач, располагая игрушки относительно себя (в середине песочного ящика, сверху от середины, с правой стороны от середины ящика, с левой, в правом верхнем углу песочного ящика, в левом нижнем углу и т. п.). Играя с песком, дети, по просьбе педагога, производят различные счетные действия с множествами предметов на основе слухового, тактильного и зрительного восприятия. Для детей старшего дошкольного возраста организуются игры с песком и другими сыпучими материалами, направленные на развитие у них представлений о системе координат (о горизонтали) и формирование способности использовать поверхность стола в качестве системы отсчета. Игры на развитие величинных представлений проводятся также на основе тактильного восприятия.

Лепка, рисование, аппликация, ручной труд позволяют формировать сенсорные эталоны, перцептивные действия, снять стресс, помогают восстанавливать эмоциональное равновесие. Трудно представить себе более продуктивную ситуацию для развития связной

речи. В процессе этих видов деятельности развивается зрительно–моторная координация и тонкая моторика пальцев.

Для организации сенсомоторного развития детей в дошкольном учреждении при использовании артпедагогических технологий должны соблюдаться ряд *условий*.

1. Работа по развитию и коррекции нарушений сенсомоторики должна осуществляться систематически и целенаправленно с использованием разнообразных приемов, стимулирующих активность детей. Специальные дидактические игры и упражнения, являющиеся компонентами артпедагогических технологий, подбираются с целью развития всех видов восприятия, опознавания пространственных и качественных свойств предметов и формирования перцептивных действий. Эти игры проводятся как отдельно, так и в качестве вступительной части занятия в соответствии с программным содержанием.

2. Содержание технологий должно ориентироваться на развитие у ребенка социального восприятия: восприятия человека, его действий, движений, в том числе экспрессивных и мимических (реальных и в изображении), восприятия себя самого и окружающих его сверстников. Эти задачи решаются через игры, в том числе театрализованные, помогающие освоить ролевое поведение, куклотерапию, сказкотерапию и др.

3. Рисование, аппликация, лепка, конструирование, ручной труд обогащаются нетрадиционными приемами, которые выступают как сенсорные стимулы, позволяющие воздействовать на чувства и обогащающие опыт ребенка.

Детей необходимо обучать умениям производить действия по подражанию при побуждении и организации их со стороны взрослого, умения удерживать предмет двумя и одной руками, переносить предмет, длительно сосредоточивать внимание на предмете; формировать действия обследования, направленные на выявление свойств и качеств предметов (цвета, формы, величины, фактуры материала, звучания), выбирать предмет по образцу из двух предложенных, группировать предметы по одному признаку, развивать систему зрительно- слуходвигательных связей, точные и координированные движения (необходимо учить учитывать форму и величину предметов при их захвате, обучать захватывать предметы щепотью).

Необходимо в работе подключать все анализаторы ребенка, учить использовать информацию, полученной в ходе обследования предметов при выполнении действий одевания (определять перед/спинку платья или рубашки, лицевую и изнаночную стороны одежды и пр.), умывания (определять холодную/теплую воду, сухие/мокрые руки и пр.), овладевать приемами сенсорной интеграции, совершенствовать двигательные навыки, особенно мелкую моторику, зрительно-моторную координацию.

Работа будет эффективной, если педагогами осуществляется четкая диагностика сенсомоторного развития детей, учет особенностей организации работы с опорой на их индивидуальность, приемы, которые используются в работе разнообразны и адекватны поставленным целям. Осуществление сенсомоторного развития происходит в неразрывной связи с разнообразной деятельностью ребенка, максимально используется коррекционно-развивающая среда. Сенсо - чувство, моторика - движение.

Именно в дошкольном детстве у детей формируется образ «телесного Я», они начинают осознавать свое тело, учатся управлять им. Для ребенка сенсомоторное развитие является условием его социализации, адаптации в среде здоровых сверстников и помочь ему в этом могут артпедагогические технологии, направленные на раскрытие потенциала, обеспечивающие эффективность усвоения предлагаемого для изучения материала за счет повышения мотивации, погружения в разнообразную среду, обогащенную различными сенсорными стимулами.

#### **Список литературы**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2014.

2. Юрченко Т. Артпедагогика, арттерапия в развитии дошкольников. - М.: Педагогическое общество России, 2017.
3. <http://www.psylist.net/slovar/12a59.htm>

**АЙТЕКОВА Д.Х.**

воспитатель МБОУ «Яксатовская СОШ» дошкольные группы Астраханская область

**АЙТЕКОВА Г.Н.**

воспитатель МБОУ «Яксатовская СОШ» дошкольные группы Астраханская область

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показал, что уже с младшего дошкольного возраста дети начинают в своем поведении ориентироваться на принятые нравственные нормы, а в старшем дошкольном возрасте уже способны следовать им и, что особенно важно для формирования в последующем правового сознания, объяснять смысл нравственной нормы и значимость её выполнения. В старшем дошкольном возрасте возникает психологические предпосылки (Ж. Пиаже, С.Г. Якобсон и др.) для формирования различных этических представлений: о дружбе (А.В. Булатова, Т.А. Маркова), о милосердии (И.А. Княжева, Т.В. Черник), о чувстве долга и справедливости (Р.Н. Ибрагимова, А.М.Виноградова).

Дети 6-7 лет вполне осознают и чувствуют несправедливость как по отношению к себе, так и по отношению к другим (любимым героям мультфильмов, к друзьям, родителям). Опираясь на такое проявление чувства справедливости, возможно рассчитывать на понимание ребёнком не только прав и обязанностей любого человека, но и своих.

Авторами психологических исследований в области развития личности доказана ценность и значимость представлений о себе, своем "Я" и показана их роль в построении целостного "образа Я", в возникновении позитивной самооценки, в развитии способности к самосозиданию, потребности в этом (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.В.Ольшанский, Н.И. Непомнящая и др.).

Интеллектуальные возможности детей дошкольного возраста позволяет сформировать представления и понятия, отражающие существенные связи и зависимости различных областей действительности (А.В. Запорожец, Д.В. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков, Н.Е. Веракса и др.)

Все сказанное выше свидетельствует о возможности начального правового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

При разработке стратегии правового воспитания исходят из следующего.

- Формировать у детей представления о нравственных нормах и поведении, соответствующее им; важно, чтобы уровень сформированности нравственной нормы был достаточно высок. Это даст возможность детям приобрести опыт взаимоотношений, обеспечивающий им комфортное пребывание в коллективе сверстников;
- Опираясь на усвоенные нравственные нормы, формировать конкретные и обобщенные представления о правах и обязанностях людей. При этом необходимо приучать детей анализировать свои взаимоотношения друг с другом и другими людьми с позиции уважения прав;
- Несмотря на то, что наказание присутствует как в нравственной, так и в правовой норме, его наличие в механизме правового воспитания маленьких детей не является обязательной. Более того, воспитывающий, развивающий смысл нравственно-правового воспитания значительно снижается, если исходить из неперемного присутствия наказания за нарушение нормы. Мы считаем, что акцент должен быть сделан на обращении к сознанию, пониманию объективной необходимости соблюдения норм, а не на страх перед наказанием.

Правовое воспитание в собственном узком смысле этого слова представляет собой процесс организации деятельности ребенка и непосредственного влияния на него педагога и товарищей. В педагогике сложилась система методов воспитания, которые используются во всех воспитательной работы, в том числе и в правовом воспитании школьников.

В соответствии с этим можно выделить следующие основные группы методов правового воспитания в зависимости от того, что именно в процессе становления нравственно-правовых качеств они преимущественно обеспечивают:

- методы формирования правового сознания: убеждение, доказательство; беседы, лекции, рассказы, диспуты на правовые темы; обсуждение печатных материалов, произведений литературы и искусства, имеющих правовую тематику; внушение.

- методы формирования мотивов, навыков, привычек правомерного поведения и опыта правоохранительной деятельности: единые требования; приучение; пример; организация правоохранительной деятельности учащихся; использование творческой игры; соревнование;

- методы поощрения и наказания для стимулирования правомерного поведения.

Названные методы формирования правосознания, правомерного поведения и стимулирования на практике выступают в тесном единстве. Кроме того, в различных воспитательных ситуациях отдельные методы могут выступать как средства воспитательного воздействия или как методические приемы. Это зависит от содержания и объема воспитательной задачи, конкретной тактики воспитателя, способа организации того или другого воспитательного мероприятия.

Особенность методики правового воспитания выражается также в специфическом (правовом) содержании воспитательных воздействий и соответствующем преломлении общепедагогических методов. Используя те или иные методы правового воспитания, необходимо ориентироваться на то, какие качества педагог хочет с помощью этих методов сформировать. Четкое представление об этих качествах обуславливает целенаправленность использования педагогом отдельных методов и всей их совокупности. В результате правильно организованного правового воспитания (в сочетании с другими направлениями воспитательной работы) у детей формируются такие качества, как, например, нетерпимость к нарушениям правопорядка, чувство ответственности, справедливости, долга и др. сформировать эти качества можно только при условии, если в работе с детьми будут использованы все перечисленные методы правового воспитания.

Права детей сегодня стали "модной" темой. Однако, это мало способствует изменению правовой культуры, которой Россия, к сожалению, не может похвастаться. Наша страна встала на путь становления правового государства, а в цивилизованном демократическом обществе права и интересы человека должны быть поставлены на первое место. Необходимым условием этого является информированность людей, знание ими своих прав и обязанностей. Благодаря правам человек получает возможность не только что-либо делать, действовать, но и требовать соблюдения своих прав.

"Всеобщая декларация прав человека", "Конвенция о правах ребенка", принятые ООН, - основополагающие документы, признанные мировым сообществом.

Конвенция - провозглашает ребенка самостоятельным субъектом права. Но реализации прав ребенка невозможно добиться только путем принятия правозащитных законов и создания механизмов обеспечения их выполнения. Не менее важным является осознание всем нашим обществом, взрослыми и детьми, каждым человеком необходимости устранения из нашего сознания, нашей психологии непризнания ребенка самостоятельной личностью, имеющей свои права и обязанности.

Задача работников дошкольных образовательных учреждений - донести до сознания детей в доступной форме "Конвенцию о правах ребенка".

Разработаны методические рекомендации по организации системы работы по правовому воспитанию в ДОУ, памятки для воспитателей детских садов, в которых представлены новые формы и методы работы с детьми дошкольного возраста по

ознакомлению с правами ребенка. Многие дошкольные образовательные учреждения считают правовое воспитание одним из приоритетных направлений своей деятельности. Воспитательно-образовательный процесс в детском саду проходит в форме игровых и познавательных ситуаций, способствующих осмыслению детьми прав ребенка, развитию у них чувства собственного достоинства, терпимости и уважения ко всем людям. Учитывая возрастные особенности детей, специалисты детских садов работу по ознакомлению с правами ребенка ведут на примере хорошо знакомых литературных произведений, в которых сюжет отражает определенные социальные явления. Этим требованиям отвечают многие произведения, например, "Чиполлино" Д. Родари, "Гадкий утенок" Г.-Х. Андерсена, "Приключения Буратино" А. Толстого, "Айболит" К.И. Чуковского.

Работа по защите прав и достоинств ребенка в дошкольном учреждении значима и необходима. Наблюдая за детьми, родители сделали вывод, что ребята стали внимательнее относиться друг другу, проявлять заботу о тех, кто рядом, оказывать помощь, поддержку.

Продолжением работы по правовому воспитанию в дошкольных образовательных учреждениях города стали многочисленные праздники, развлечения. Дети с увлечением исполняют роли сказочных героев, учат друг друга правам ребенка.

Эффективность осуществления правового воспитания старших дошкольников в условиях дошкольного учреждения возможна в контексте общей системы нравственного воспитания при следующих условиях: использовании в комплексе разнообразных средств и методов воспитания, позволяющих детям глубже осознать гуманную сущность прав человека, его обязанностей, норм и правил поведения; создании в группе детей атмосферы, стимулирующей проявление гуманных чувств и уважительных отношений; обеспечении преемственности воспитательных усилий педагогов и родителей.

Детям старшего дошкольного возраста (5-6 лет) доступна система знаний о правах человека, четко структурно оформленная и опирающаяся на следующие принципы отбора:

- права, с содержанием которых дети постоянно встречаются в своей жизни;
- права, которые наиболее часто нарушаются взрослыми или другими детьми;
- права, знание которых может способствовать развитию интереса детей к социальным явлениям и доступны познанию на уровне элементарных обобщений.

Формирование у детей 5-6 лет представлений о правах человека происходит более успешно при использовании поисково-экспериментальных, игровых, проблемных, практических методов, наблюдения и самонаблюдения, что делает этот процесс личностно-значимым.

Предлагаемые государством меры направлены на ознакомление детей, подростков и молодежи с положениями основных российских законов, воспитание у молодого поколения уважения к закону, формирование уверенности в том, что права молодых людей могут быть надежно защищены, укрепление авторитета правоохранительных органов.

Эти меры основаны на сохранении существовавших ранее традиций пропаганды правовых знаний и правового воспитания, предусматривают расширение участия в этой работе общественных формирований и конкретных специалистов – общественников, использование сильных сторон сложившейся за последние годы в России системы профессионального юридического образования.

Предлагаемые меры носят системный характер, предполагая охват детей, подростков и молодежи в возрасте от 5 до 20 лет, начиная с детских дошкольных учреждений, младших классов общеобразовательных школ до начальных курсов учреждений профессионального образования.

Правовое воспитание детей предполагается сделать постоянным, системным с постоянным вовлечением новых общественных объединений, заинтересованных учреждений и лиц и расширением этой деятельности как географически, так и по количественным показателям охвата молодого поколения в различных регионах Российской Федерации.

Если не вводить правовое воспитание на самых ранних стадиях школьного образования, человек станет жертвой бытового правовоспитания, основными категориями которого является народная «мудрость», передаваемая из поколения в поколение. Родители с крайне низким уровнем правосознания не могут воспитать своих детей в духе права. Даже в семье дети видят неправую сторону отношений. В семье, бытовых, уличных отношениях дети видят разрешение вопросов с точки зрения силы. Как гласит японская народная мудрость – там, где права сила, нет силы права.

После того, как ребенок вышел из семьи и попал в ситуацию, когда необходима социализация – его воспитанием занимаются уже обученные профессионалы.

Гражданин, обладающий правовой культурой, выражает это в обществе через толерантность, собственное достоинство, активную гражданскую позицию. Он в курсе тех проблем, которыми живут его страна, мир, и в меру своих возможностей содействует их решению.

Основными принципами праворазъяснительной работы являются системное и непрерывное осуществление правовой подготовки. И лишь в том случае граждане смогут построить подлинно правовое государство, если есть уверенность, что они обладают юридическими знаниями, чувством патриотизма и развитым уровнем правового сознания и правовой культуры.

Система правового воспитания призвана обеспечить целенаправленное формирование у молодого поколения уважения к закону, способствовать включению молодых людей в решение государственной задачи укрепления законности, обеспечения прав человека и гражданина, повышению их активности в избирательном процессе, создавать условия для развития у них стремления к будущей правоохранительной и правоприменительной деятельности.

Организационное и методическое обеспечение предполагает разработку учебных и специальных программ, учебных пособий, методик по организации и проведению правового воспитания, сценариев викторин, конкурсов, программ научно-практических конференций, семинаров и т.п.; обобщение и распространение положительного опыта проведения массовых мероприятий и индивидуально-воспитательной работы; разработку на основе анализа новых методов правового воспитания.

Информационное обеспечение правового воспитания предполагает активное использование средств массовой информации для освещения деятельности участников Программы по ее реализации, пропаганды правовых знаний, проведения различных конкурсов и викторин по правовой тематике, встреч с ведущими специалистами-правоведами, сотрудниками и ветеранами правоохранительных органов.

Вопрос защиты маленького человека от всех форм насилия остается важным и значимым, его нельзя рассматривать как модное направление педагогической деятельности и нельзя забывать в потоке множества дел.

#### **Список литературы**

1. Конвенция о правах ребенка. – Екатеринбург, 1995.
2. Комментарий к Конституции Российской Федерации. – М., 1994.
3. Семейный кодекс Российской Федерации. – М., 1997.
4. Знакомим дошкольников с Конвенцией о правах ребенка: Практическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Автор-составитель: Е.В. Соловьева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, Н.Т. Степина. – М.: АРКТИ, 2023.
5. Усачев А. Всеобщая декларация прав человека для детей и взрослых. – М., 2022.
6. Шнекендорф З. К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. – М., 2018.

**АЛЕКСЕЕВА Ю.А.**

учитель алгебры и геометрии МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 4»

**МАКСИМОВИЧ С.П.**

учитель алгебры и геометрии МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 4»

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ФГОС ООО**

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний заметно превосходят своих сверстников из большинства стран. Однако их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений.

Поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования выдвинул новые требования к результатам освоения основных образовательных программ. Формирование общеучебных умений и метапредметных компетентностей становится одним из важнейших направлений обновления содержания начального, общего и профессионального образования, придания ему нового качества. Это принципиальное новшество нашло свое законное отражение и в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования нового поколения, где предлагается альтернативная традиционной ЗУНовской парадигме «деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности» [4, с.21]. В этом проявляется тенденция усиления общекультурной направленности общего образования, универсализации и интеграции знаний. На первый план начинают выходить задачи, требующие для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В формирующемся информационном обществе такие задачи становятся приоритетными. Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов заставляет включить в состав основных образовательных программ и программу формирования универсальных учебных действий. Основу развития личности ребенка составляет умение учиться – познавать мир через освоение и преобразование в конструктивном сотрудничестве с другими. Универсальные учебные действия можно определить как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса» [4, с.21].

Для учителя это означает, что в процессе обучения он должен решать задачу формирования у обучаемых умения осуществлять деятельность. Систему операций, которая обеспечивает решение задач определенного типа, называют способом действий. Таким образом, конечной целью обучения является формирование способа действий. Всякое обучение основам наук в то же время является и обучением соответствующим умственным действиям, а формирование умственного действия невозможно без усвоения определенных знаний. Поэтому первичными с точки зрения целей обучения являются деятельность и действия, входящие в ее состав, а не знания.

Учащиеся должны понимать не просто содержание очередного задания на освоение новой информации или нового способа решения задач в рамках тех или иных привычных школьных учебных предметов, изучаемых разделов и тем, а, прежде всего, систему нормативных требований к своим учебным действиям в рамках проживаемой учебной деятельности в целом. Это значит, что они должны понимать, принимать и уметь успешно

применять общие способы организации и осуществления учебных действий по освоению новых знаний и умений в рамках репродуктивных и продуктивных форм мышления, строить общение, взаимодействие и коммуникацию друг с другом и с педагогом, рефлексию своих действий и учебной деятельности в целом. Для этого им необходимо освоить также в полной мере методы самопроблематизации своих наличных знаний, умений и способностей, самомотивирования и адекватного самоопределения в учебной деятельности, самостоятельной постановки учебных целей и проектирования учебных действий по их достижению, объективного самоконтроля, самокоррекции и самооценки в процессе их реализации [1].

Среди важнейших метапредметных умений, основанных на усвоении общих культурных способов организации и осуществления познавательной и коммуникативной деятельности, выделяются способность анализировать тексты, содержащие определения понятий, а также тесно и неразрывно связанная с этим способность правильно осуществлять процедуры подведения под понятия. Умение правильно формулировать, анализировать и понимать определения понятий, оценивать правильность построения дефиниций, отличать определения понятий от описаний правил действий, или оперативных определений, от обычных толкований и разъяснений смысла слов, от имен конкретных единичных объектов и т. д., так же, как и способность правильно осуществлять процедуры подведения под понятие, являются важной базовой составной частью общей культуры мышления, которую необходимо и можно целенаправленно и успешно формировать уже в школе [2;3;4].

Для того, чтобы научить детей всему вышеизложенному, учителю необходимо реализовать технологию деятельностного подхода на уроке. Для этого учитель должен соблюсти следующую последовательность деятельных шагов:

- Самоопределение к деятельности. На этом этапе учитель организует положительное самоопределение ученика к деятельности на уроке, а именно: создаёт условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»); выделяет содержательную область («могу»).

- Актуализация знаний и фиксация затруднения в деятельности. Этот этап предполагает, во-первых, подготовку детей к проектировочной деятельности; актуализацию знаний, умений и навыков; тренировку соответствующих мыслительных операций.

- Постановка учебной задачи. На этом этапе учитель помогает детям соотносить действия с используемым способом действий - алгоритмом, понятием и т.д. Учитель организует коммуникативную деятельность учеников по исследованию возникшей проблемной ситуации в форме эвристической беседы. Завершение этапа связано с постановкой цели и формулировкой темы урока.

- Построение проекта выхода из затруднения («открытие» детьми новых знаний). На этом этапе учитель предлагает учащимся самим выбрать метод разрешения проблемной ситуации, используя коллективную деятельность детей в форме подводящего, побуждающего диалога.

- Первичное закрепление. На этом этапе учащиеся решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием установленного алгоритма.

- Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

Используются индивидуальные формы работы: самостоятельное выполнение заданий, самопроверка, пошаговое сравнение с образцом, и самооценивание. На этом этапе развивается познавательная деятельность учащихся.

- Включение в систему знаний и повторение. На данном этапе новое знание включается в систему знаний. При необходимости предлагаются задания на тренировку ранее изученных алгоритмов и подготовку введения нового знания на последующих уроках.

- Рефлексия деятельности (итог урока). На данном этапе учитель организует самооценочную деятельность учеников их учебной деятельности на уроке. Фиксируется степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности, намечаются цели последующей деятельности.



Систематическая реализация этих этапов деятельности на уроке означает, что в образовательном процессе ставится и решается основная задача образования - создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов.

#### **Список литературы**

1. Агапов Ю.В. Системно-деятельностный подход к диагностике рефлексивно-организационных метапредметных умений: Монография / под ред. Л. Г. Петерсон. - М., 2018.
2. Асмолов А.Г. Системно – деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика - 2021. - №4.
3. Дусавицкий А.К. Урок в развивающем обучении: книга для учителя. - М., 2020.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М.: Просвещение, 2018.

#### **АЛЕЩЕНКО И.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

#### **КУФТОВА Е.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

### **ЗНАЧЕНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В отечественной педагогике здоровье ребенка, в частности здоровье ребенка дошкольного возраста, рассматривается многими исследователями: М.В. Антроповой, В.Г.Алямовской, О.М. Дьяченко, Ю.Ф. Змановским, Л.А. Парамоновой, С.Б. Шармановой, А.П. Щербаком и др.

Здоровье понятие комплексное и оно зависит от социально-экономического положения детей, экологической обстановки в местах их проживания, качества питания, медицинского обслуживания, профилактической работы медиков и педагогов с детьми, системы оздоровительных мероприятий. Как известно, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет здоровье «как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов».

Несмотря на то, что на сегодняшний день единых представлений о структуре здорового образа жизни в научной литературе не выработано, классическими слагаемыми ЗОЖ являются: ритмичность в труде и отдыхе, в жизни (режим дня); - оптимальный двигательный режим; рациональное питание; умение бороться с негативным влиянием стресса; тренировка иммунитета и закаливание; отказ от здоровьеразрушающих привычек (аддикций).

В настоящее время принято выделить несколько компонентов (видов) здоровья:

1. Соматическое здоровье - текущее состояние органов и систем организма человека, - основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, а во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса.

2. Физическое здоровье - уровень роста и развития органов и систем организма, - основу которого составляют морфофизиологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции.

3. Психическое здоровье - состояние психической сферы, - основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, в также возможностями их удовлетворения.

4. Нравственное здоровье - комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, - основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты.

Признаками здоровья являются:

- специфическая (иммунная) и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов;
- показатели роста и развития;
- функциональное состояние и резервные возможности организма;
- наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития;
- уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

Согласно заключению экспертов ВОЗ, если принять уровень здоровья за 100%, то состояние здоровья, лишь на 10% зависит от деятельности системы здравоохранения, на 20% - от наследственных факторов, на 20% - от состояния окружающей среды. А остальные 50% зависят от самого человека, от того образа жизни, который он ведет.

Понятие «здоровый образ жизни» (ЗОЖ) является одним из важнейших производных категории «здоровье», так как в современных условиях именно образ жизни непосредственно влияет на индивидуальное здоровье.

Образ жизни - тип жизнедеятельности людей, обусловленный особенностями общественно-экономической формации. Основными параметрами образа жизни являются труд (учеба для подрастающего поколения), быт, общественно-политическая и культурная деятельность людей, а также различные поведенческие привычки и проявления. Если их организация и содержание способствуют укреплению здоровья, то есть основание говорить о реализации здорового образа жизни, который можно рассматривать как сочетание видов деятельности, обеспечивающее оптимальное взаимодействие индивида с окружающей средой.

Говоря об образе жизни, С.В. Попов утверждал, что следует помнить о том, что хотя он в значительной степени обусловлен социально-экономическими условиями, в то же время во многом зависит от мотивов деятельности конкретного человека, от особенностей его психики, состояния здоровья и функциональных возможностей организма. Этим, в частности, объясняется реальное многообразие вариантов образа жизни различных людей. Образ жизни человека включает три категории: уровень жизни, качество жизни и стиль жизни.

Уровень жизни - это в первую очередь экономическая категория, представляющая степень удовлетворения материальных, духовных и культурных потребностей человека. Под качеством жизни понимают степень комфорта в удовлетворении человеческих потребностей (преимущественно социальная категория). Стиль жизни характеризует поведенческие особенности жизни человека, то есть определенный стандарт, под который подстраивается психология и психофизиология личности (социально-психологическая категория).

Здоровье человека будет в первую очередь зависеть от стиля жизни, который в большей степени носит персонифицированный характер и определяется историческими и национальными традициями (менталитете) и личностными наклонностями (образ).

Поведение человека направлено на удовлетворение потребностей. При более или менее одинаковом уровне потребностей, характерном для данного общества, каждая личность характеризуется своим, индивидуальным способом их удовлетворения, поэтому поведение людей разное и зависит в первую очередь от воспитания.

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии здоровый образ жизни; это понятие положено в основу валеологии.

Проблемы содержания, формирования здорового образа жизни, его существенных характеристик в различных аспектах исследовали в своих трудах А.М. Амосов, О.С. Богданова, Е.В. Бондаревская, Э.Н. Вайнер, В.А. Деркунская, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов,

Ю.П. Лисицын, З.И. Тюмасева, Г.И. Царегородцев, Б.С. Чумаков и многие другие современные ученые.

Основным содержанием данного феномена является забота о физическом, психическом и социальном здоровье как высшей ценности. По мнению Ю.П. Лисицына, здоровый образ жизни – это деятельность, активность людей, направленные на сохранение и улучшение своего здоровья. Данное понятие рассматривалось отечественными учеными в различных аспектах: физического воспитания (Л.П. Греев, А.П. Матвеев, С.Б. Мельников, С.Б. Шарманова и др.), гигиенического (Г.Н. Сердюковская, И.И. Соковня-Семенова), нравственного (О.С. Богданова, И.С. Марьенко, И.Ф. Харламов и др.).

Вопросы приобщения детей к здоровому образу жизни в контексте педагогической валеологии рассматривают Г.К. Зайцев, Т.А. Тарасова, Л.Г. Татарникова, Б.М. Чумаков, в контексте воспитания экологической культуры личности – З.И. Тюмасева, И.В. Цветкова.

Позиция Э.Н. Вайнера в этом вопросе состоит в определении здорового образа жизни как способа жизнедеятельности, соответствующего генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека и конкретным условиям жизни, направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций.

Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Б.Н. Чумаков характеризует здоровый образ жизни, как «активная деятельность людей, направленная, в первую очередь, на сохранение и улучшение здоровья. При этом должно учитываться то, что образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе в зависимости от обстоятельств, а формируется в течение жизни целенаправленно и постоянно. Формирование здорового образа жизни является главным рычагом первичной профилактики в укреплении здоровья населения через изменения стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, преодолением неблагоприятных сторон, связанных с жизненными ситуациями».

Таким образом, под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. И выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления, как и индивидуального, так и общественного здоровья.

Целесообразность начала формирования у ребенка мотивации на здоровье и ориентирования его на здоровый образ жизни в дошкольном возрасте доказали исследования Л.В. Абдульмановой, Ю.Ф. Змановского, Л.Г. Татарниковой и др. ученых.

Именно в данный период у детей проявляется пытливые отношение к окружающему миру, формируется наблюдательность, повышается активность (А.В. Запорожец).

Анализ психолого-педагогической литературы по формированию представлений о ЗОЖ показывает преимущественную направленность на психолого-педагогическое обеспечение возможности сохранения здоровья особенно психического в период пребывания в ДОО, приобретение у необходимых знаний, формирование умений и навыков по здоровому образу жизни, использованию полученных знаний в повседневной жизни.

Главной целью здоровьесберегающей образовательной деятельности педагогов является, научить беречь свое здоровье, вести здоровый образ жизни задача не только образовательных учреждений, но и родителей.

Это может выражаться через:

- непосредственное обучение детей элементарным приемам здорового образа жизни (профилактическим методикам оздоровительная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, самомассаж и др.);
- привитие детям элементарных навыков гигиены (мытьё рук, использование носового платка при чихании и кашле и т.д.);
- здоровьеразвивающие технологии, применяемые в процессе обучения и развития с использованием физкультминуток и подвижных игр;
- проветривание и влажной уборки помещений;
- ароматерапии, витаминотерапии;
- функциональной музыки;
- чередование занятий с высокой и низкой активностью;
- специально организованную двигательную активность ребенка (занятия оздоровительной физкультурой, подвижные игры);
- в процессе реабилитационных мероприятий (фитотерапия, ингаляция, лечебная физкультура);
- массовых оздоровительных мероприятий (тематические праздники здоровья, выход на природу);
- а также в работе с семьей, с педагогическим коллективом.

В период дошкольного детства, пока ребёнок наиболее интенсивно растёт и развивается, перед воспитателем ставится задачи:

- грамотно сформулировать основные вопросы сохранения здоровья детей в образовательном процессе ДОО: создать условия для укрепления и сохранения здоровья детей;
- сформировать представления у дошкольников о своём теле, организме; а также о том, что полезно и что вредно для растущего организма;
- обучать детей правилам безопасности при выполнении различных видов деятельности; понимать необходимость и роль двигательной активности.

Для достижения целей здоровьесбережения в ДОО активно используются основные средства обучения и воспитания: средства двигательной направленности; оздоровительные силы природы; гигиенические средства т.к. их комплексное применение позволит качественно реализовать здоровьесберегающие подходы к воспитательно-образовательному процессу в ДООУ.

К средствам двигательной направленности относят двигательные действия, обеспечивающие реализацию здоровьесберегающих подходов: движения; физические упражнения; физкультминутки; эмоциональные разрядки и «минутки покоя»; гимнастика (оздоровительная гимнастика, пальчиковая, корригирующая, дыхательная, для профилактики простудных заболеваний, для бодрости); лечебная физкультура; подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка (занятия оздоровительной физкультурой, своевременное развитие основ двигательных навыков); массаж; самомассаж; психогимнастика, тренинги и др.

Доказано, что использование оздоровительных сил природы оказывает существенное влияние на достижение целей здоровьесберегающих технологий. Проведение игр и занятий на свежем воздухе способствует активизации биологических процессов, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления.

В качестве относительно самостоятельных средств оздоровления можно выделить солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, фитотерапию, ароматерапию, ингаляцию, витаминотерапию (витаминизацию пищевого рациона, йодирование питьевой воды, использование аминокислоты глицина дважды в год в декабре и весной с целью укрепления памяти дошкольников).

Возможно привнесение в жизнь ДОО новых элементов: фитобары, кабинет физиотерапии, оздоровительные процедуры для педагогов и детей.

К гигиеническим средствам достижения целей здоровьесберегающих технологий, содействующим укреплению здоровья и стимулирующим развитие адаптивных свойств организма, относятся: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами; личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т.д.); проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режима питания и сна; привитие детям элементарных навыков при мытье рук, использование носового платка при чихании и кашле и т.д.; обучение детей элементарным приемам ЗОЖ, простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи при порезах, ссадинах, ожогах, укусах; организация порядка проведения прививок с целью предупреждения инфекций; ограничение предельного уровня физической и интеллектуальной нагрузки во избежание переутомления.

Одним из главных требований к использованию перечисленных выше средств является их системное и комплексное применение в виде занятий с использованием профилактических методик; с применением функциональной музыки; аудио-сопровождение занятий, с чередованием занятий с высокой и низкой двигательной активностью; в виде реабилитационных мероприятий; через массовые оздоровительные мероприятия, спортивно-оздоровительные праздники, тематические дни здоровья; выход на природу, экскурсии, через здоровьеразвивающие технологии процесса обучения и развития в работе с семьей с целью пропаганды здорового образа жизни в системе организационно-теоретических и практических занятий в родительских лекториях, в работе с педагогическим коллективом как обучение педагогического коллектива в условиях инновационного образовательного учреждения.

Сложившаяся на сегодняшний день система образования не формирует должной мотивации к здоровому образу жизни. Неправильное, нерациональное питание приводит к увеличению числа людей с избыточным весом и всеми вытекающими последствиями. Трудности современной жизни оставляют весьма мало места для положительных эмоций.

Семья в наше время не является в наше время местом формирования и укрепления здоровья ребенка. У многих родителей не хватает для этого ни знаний, ни опыта. Но семья не должна уступать от решения столь важной проблемы.

Знакомство с информацией о здоровом образе жизни осуществляется в семье, а относительно образовательных учреждений, информирование об этом осуществляется уже с детского сада, а затем в школе. Воспитатели сообщают детям о правилах личной гигиены, правильном питании и проводят предметные занятия, прогулки на свежем воздухе.

Повысить эффективность педагогического воздействия по реализации здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности возможно только при тесном взаимодействии, взаимопонимании с родителями.

Таким образом, одной из задач системы образования наряду с исследовательской деятельностью здорового образа жизни дошкольников, проведением лечебно-профилактических и оздоровительных мероприятий, учебно-воспитательной работой с детьми по повышению их информационной компетентности в вопросах ЗОЖ, является информационно-просветительская и воспитательная работа с их родителями.

#### **Список литературы**

1. Антонов Ю.Е. Социально-оздоровительная технология «Здоровый дошкольник».- //Управление ДОУ.- 2012.- №1.- с.112.
2. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
3. Шевченко Л.Л. От охраны здоровья к успеху в учебе // «Начальная школа», 2006, № 8.

**АНДРЕЕВА Н.Н.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «СОШ № 26»

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

С древнейших времён всегда почиталась краткость и простота в изложении мысли. Умение говорить убедительно, ясно, точно – желание каждого из нас. Проблема эффективной речи особенно важна сегодня, когда растёт значение правильного, убедительного слова. Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Цель заключается в том, чтобы ученик умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях. Овладение коммуникативной компетентностью – необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно, и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать свободно собственные мысли, уметь выражать свои эмоции, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться – необходимо каждому. Поэтому одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся является развитие коммуникативных способностей. Языковое образование и речевое развитие младших школьников – одна из центральных задач сегодня в школе.

Какой «вклад» должен внести учитель начальных классов? Не секрет, что от успешности развития речи во многом зависит качество дальнейшего обучения и воспитания школьников. В работе можно выделить две задачи:

- 1) необходимость исправления недостатков речевого развития у детей;
- 2) использование возможностей урока для формирования коммуникативной компетенции.

При решении первой задачи я работаю над развитием правильного звукопроизношения. Это использование скороговорок, инсценированных игр на уроках; составление звуковых моделей слов. При знакомстве с новым словом даём ему толкование, подбираем синонимы, антонимы. Если многозначное слово, составляем предложения, чтобы увидеть, как меняется значение этого слова. Разбираем его по составу и подбираем однокоренные слова.

Вторая задача решается на уроках русского языка и литературного чтения. Всем известны главные требования к речи: содержательность, логичность, ясность, точность. Большая роль в развитии коммуникативных способностей отводится работе с предложением и работе над связной речью. Самый простой приём работы над предложением во всех классах – это чтение образцов, отработка интонации, выразительности. Незаменимы для интонирования загадки, например: «Не огонь, а жжётся», или «Кто родится с усами, но с закрытыми глазами?».

Построение предложения. Например: «Что дети делали на реке?» Предложение – ответ: «Дети на реке ловили рыбу».

Вопросы почему? зачем? где? когда? направляют учащихся на составление сложноподчинённых предложений.

Составление текста по вопросу, например: «Что ты знаешь про волка?». Построение предложений из слов, которые даны в нужной форме: «Волги, на, заливные, берегах, луга». Некоторые слова даны в нужной форме, а часть слов – в начальной форме: «Африка, год, в, зеленеть, круглый, деревья». Работаем с деформированным текстом. Например,

- Много, в, полезных, чесноке, веществ.
- Чеснока, залечивать, сок, раны, помогает.
- Чесноком, раньше, кашель, лечили.

Даю задания на восстановление текста, например: «С боков они обставлены большими розовыми раковинами. На клумбах возвышались диковинные яркие цветы. Дорожки сада были усыпаны ровным крупным гравием.»

Выполняем работу на деление текста, данного без точек и заглавных букв, например: «муравей нашёл зерно оно было тяжёлое муравей позвал товарищей дружно тащат муравьи зерно домой».

Постепенное ступенчатое распространение предложения с помощью вопросов. Дано, например, не ясное предложение: «Летели и кружились листья». – «Какие листья?» - «Летели и кружились сухие осенние листья». - «Где кружились листья?» - «В саду летели и кружились сухие осенние листья». Упражнения такого типа учат детей составлять распространённые предложения.

Соединение двух или трёх простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами, например: «Я ехал не на автобусе. Я ехал в метро.» – «Я ехал не на автобусе, а в метро.» «Мальчик кинул мяч. Мяч в сетку не попал.» – «Мальчик кинул мяч, но он в сетку не попал». «Дождь прошёл (земля не намочить)». – «Дождь прошёл, землю не намочил».

Составление предложений по данной схеме: Какая? Кто? Что делает? Как? (Пёстрая бабочка летит зигзагами.)

Редактирование предложений или их групп, содержащих речевые ошибки, недочёты. «У воды шумят камыши Волны тихо плещут на берег». Или: «Куда, Фома, едешь еду сено косить на что тебе сено корову кормить на что тебе корова молоко доить».

Использую виды творческих упражнений по составлению предложений по опорным словам (2-3 слова); по предметной или сюжетной картинке; по заданному обороту речи, фразеологизму, крылатому выражению.

При работе над связной речью по тексту работаем по плану:

- тема (о чём говорится);
- главная мысль (что главное хотел сказать автор);
- название (если его нет);
- план текста (нужно ли несколько частей, как назовёшь их).

Составление текстов различных типов: описание, повествование и рассуждение, а также разных жанров: рассказ, пейзажная зарисовка, описание картины, очерк, статья в газету, письмо, пьеса, диалог.

- ....

- Ну вот ещё!

- ....

- Не буду!

- ....

- А где моя доля?

-....

Выполнением задания: «написать письмо родным», «подписать поздравительную открытку». Выполняем пересказ, близкий к тексту или сжатый, озаглавливаем текст. При изучении глагола работаем с фразеологическими оборотами.

Следует отметить важнейшие требования, предъявляемые к речевым упражнениям: последовательность, систематичность, доступность, перспективность, взаимосвязь разнообразных упражнений, умение подчинять их единой цели. Важно предусмотреть определённую, конкретную цель каждого речевого упражнения.

Формирование коммуникативной компетенции - это обучение на основе общения. Жизнь - это общение. Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевает богатствами языка. Каждый возрастной этап вносит что – то новое в его речевое развитие. Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся на детский возраст. По речи можно сразу определить уровень мышления говорящего, а также его уровень развития. Развивая речь ребёнка, мы развиваем и его интеллект. Только через развитие речи возможно становление и

совершенствование мышления, воображения. Речь помогает ребёнку не только общаться, но и познавать мир. Для ребёнка грамотная речь – залог успешного обучения и развития. Свободное владение речью способствует полноценному общению, созданию коммуникативного комфорта человека в обществе.

**Используемая литература:**

1. Каландарова Н.Н. Уроки речевого творчества. – М., 2020.
2. Кравцова С. Н. Развитие навыков культуры устной и письменной речи у учащихся при изучении глагола. – М., 2021.
3. Нефёдова Е. А., Узорова О. В. Справочное пособие по русскому языку. – М., 2019.
4. Чаплыгина Л. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников на уроках русского языка и чтения путём использования разнообразных видов работ. – М., 2019.

**АНДРЕЕВА А.Ф.**

воспитатель высшая категория МБДОУ г Астрахань «Детский сад № № 37»

**ОСОБЕННОСТИ ЗАКАЛИВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ**

«Берегите здоровье смолоду» - этот девиз отражает необходимость укрепления здоровья ребенка с первых дней его жизни. Растить детей здоровыми, сильными, эмоциональными - задача каждого ДОУ.

Закаливание, как отмечал Е.А. Аркин, для ослабленного ребенка имеет еще большее значение, чем для здорового. Закаливание с ослабленными детьми в детском саду должно вестись более осмотрительно, чем со здоровыми, под скрупулезным контролем врача; меры закаливания должны быть индивидуализированы по отношению к отдельным детям.

При работе с ослабленными детьми необходимо соблюдать основные принципы закаливания, впервые сформулированные еще в 1910 г. Г.Н. Сперанским. Эти принципы сформулированы в современной редакции Ю.Ф. Змановским следующим образом: осуществлять закаливание следует только при полном здоровье детей; интенсивность закаливающих процедур целесообразно увеличивать постепенно, соответственно возрастающим в процессе закаливающей тренировки компенсаторным возможностям растущего организма; требуется систематичность и последовательность при проведении закаливания.

Об общности принципов и средств закаливания здоровых детей и ослабленных писал Е.А. Аркин. Разработанную им систему закаливания мы использовали в нашей экспериментальной работе. Так, нами применялись две формы закаливания воздухом - дневной сон летом на воздухе и воздушные ванны (зимой в помещении, весной и летом на участке), обтирание, обливания, солнечные ванны и др. средства, входящие в содержание данной системы.

Однако, как показывает опыт многочисленных научно-практических разработок, в том числе и наш собственный, традиционные методы закаливания имеют достаточно ограниченную применимость. Они эффективны, в первую очередь, в качестве начальных процедур (воздушные ванны, водные ножные ванны, полоскание горла) (Ю.Ф. Змановский, Ю.Е. Лукоянов).

Наиболее эффективными влияниями обладают **нетрадиционные методы закаливания**, к которым относятся, прежде всего, контрастные методики в пульсирующем режиме. Именно контрастные воздушные и водные ванны обеспечивают тот уровень повышения защитных сил организма, какой вообще способно дать закаливание (Г.Н.Сперанский, Е.Д. Заблудовская, Ю.Ф. Змановский, Е.В. Хрущев и др.). Если традиционное закаливание предполагает адаптацию к холоду, то при создании пульсирующего микроклимата используется также и тепло, то есть те два фактора, контраст



между которыми (внезапное охлаждение после перегревания) чаще всего провоцирует заболевание ребенка. Создавая модель воздействия - тепло-холод, - можно рассчитывать на выработку быстрых целесообразных терморегулирующих реакций.

Нетрадиционные методы закаливания также применялись в нашей работе. При этом мы использовали методику Ю.Ф.Змановского, вслед за ним, учитывая данные о закаливающем эффекте пульсирующего микроклимата (Г.Н. Сперанский) и об информативности динамики физиологических, поведенческих и субъективных показателей состояния организма ребенка (Е.В. Хрущев, Р.П. Нарцисов, Н.Н. Чуканин, Л.Ф. Бережков и др.).

С помощью контрастного закаливания, которое представляет собой комплексную систему воспитательно-оздоровительных воздействий, создаются условия для повышения резистентности организма.

**Методика контрастного воздушного закаливания** предусматривает выполнение основных методических принципов проведения физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста.

Она проводится следующим образом: к концу дневного сна в одной из комнат группового помещения (спальни, игровой или раздевалке) температура воздуха снижается до +16-18 градусов. В 15 часов дети просыпаются под звуки музыки, что создает радостный эмоциональный фон и, лежа в постели поверх одеяла, выполняют в течение 2-3 минут 3-4 физических упражнения, охватывающие все группы мышц типа: “подтягивание к груди согнутых колен с обхватом их руками” и последующим выпрямлением, “перекрестное и параллельное движение рук и ног, поднятых перпендикулярно”, “покачивание согнутых колен в правую и в левую стороны с противоположным движением рук”, а также различные упражнения в положении “лежа на боку”, “сидя”, “лежа на животе”. Затем по команде ведущего дети встают с постели, быстро снимают спальную одежду и, оставаясь лишь в трусах или майках и трусах, выполняют в течение 1-1,5 минут циклические движения умеренной интенсивности (бег, ходьба, танцевальные элементы, нестандартные физические упражнения) попеременно в “холодном” и “теплом” помещениях, то есть принимают общую воздушно-контрастную ванну.

Разница температуры в двух помещениях, составляя вначале в “теплом”- +23-+26 градусов, а в “холодном”- на 3-5 градусов ниже. Она увеличивается в течение 1,5-2 месяцев до 12-15 градусов за счет снижения температуры в “холодной” комнате. Температура воздуха в “теплом” помещении поддерживается с помощью подогревателей, в “холодном” понижается за счет интенсивного проветривания, летом вплоть до сквозняков.

Во время пребывания в теплом помещении проводятся несколько видов занятий, которые могут чередоваться. Они имеют большое значение в поддержании интереса детей к закаливающей процедуре, создавая у них положительный эмоциональный настрой.

Это следующие занятия: разнообразные подвижные игры со словесным сопровождением или проговариванием вместе с детьми; подвижные игры с включением заданий на развитие воображения и творческих элементов; разучивание и выполнение новых, нестандартных физических упражнений и танцевальных элементов, направленных на развитие, прежде всего, координационных возможностей; более спокойный темп выполнения тех же физических упражнений, что и в “холодной” комнате; различные виды ходьбы, маршировка, разнообразные построения и перестроения для развития ориентировки в пространстве.

Возможно использование специально оборудованной комнаты со спортивными снарядами и инвентарем, применяемым для развития и укрепления свода стоп. Этот инвентарь располагается так, чтобы вся группа детей могла заниматься одновременно, переходя от одного снаряда к другому. Характер пребывания в “теплом” помещении отличается от пребывания в “холодном” более спокойным темпом, так, чтобы дети не перегревались во время выполнения физических упражнений. Использование подвижных

игр дает детям возможность активно участвовать в проведении процедуры, развивает их воображение, находчивость.

Количество перебежек из одной комнаты в другую за время занятий (12-15 минут) с пребыванием в каждой из них по 1-1,5 минуты составляет не менее шести. Заканчивается процедура быстрыми перебежками из “холодной” комнаты в “теплую”. В ходе игр типа: “самолетики”, “перелетные птицы”, “спутники планет”.

При проведении контрастного воздушного закаливания соблюдается принцип постепенности увеличения дозы холодового воздействия – с минимального контраста температур в 3-4 градуса в начале проведения процедур до разницы – 13-15 градусов для детей 3-4 лет и до 15-20 градусов для детей 5-6 лет спустя два-три месяца. Такой контраст температур поддерживается в течение всего времени закаливания.

Ритмичная мажорная музыка, сопровождающая контрастные воздушные ванны, положительно влияют на эмоциональное состояние детей. Как правило, используются мелодии и песни из детского репертуара, хорошо знакомые детям, так что они охотно подпевают. Положительную эмоциональную реакцию поддерживают и интересные физические упражнения, их сменяемость по мере овладения ими большинством детей.

**Хождение босиком** также относится к нетрадиционным методам закаливания, который является также хорошим средством укрепления сводов стопы и ее связок.

Начинают хождение босиком при температуре пола не ниже +18 градусов. Вначале это осуществляется в носках в течение 4-5 дней, затем полностью босиком по 3-4 минуты, увеличивая ежедневно время процедуры на 1 минуту и постепенно доводя ее до 15-20 минут. Хождение босиком рекомендуется во всех возрастных группах. Дети старших групп могут проводить босиком утреннюю зарядку (в помещениях), физкультурные занятия, подвижные игры.

Главный смысл хождения босиком заключается в закаливании кожи стоп к влиянию пониженных температур, которое осуществляется главным образом действием низких температур пола, земли. Именно данное действие и является определяющим, если не единственным, в этом виде закаливания, поскольку убедительных доказательств в отношении влияния других компонентов в научной литературе не имеется (Ю.Ф. Змановский).

В своей работе мы сочетали данный вид закаливания с играми и упражнениями **для профилактики плоскостопия**, используя модифицированный вариант Программы развития двигательной активности и оздоровительной работы с детьми В.Т. Кудрявцева. Так, в старшей группе применялись: ходьба на носках с различным положением рук, по ребристой доске, палке или толстому шнуру, на внешней стороне стопы, перекатом с пятки не носок, на месте не отрывая носка от пола; перекаты с носка на пятку стоя на полу или на палке; катание палки и мяча ступней и пальцами ноги вперед-назад; “рисование” простых геометрических фигур путем катания резинового мячика; захват и подъем пальцами ног мелких предметов (палочек, камушков, шишек); игровое упражнение “Если бы ноги стали руками” (условное выполнение ногами функций рук); перешагивание через гимнастические палки, набивные мячи.

Следующий вид контрастных процедур, практиковавшихся нами - **водные ножные ванны**. Ноги (нижняя треть голени) опускаются в емкость с водой температурой +32 градусов - летом и +33 градуса – зимой. Продолжительность ванн от 2-3 до 4-5 минут. Каждую неделю температура воды снижается и доводится до +18 градусов и ниже.

Контрастные ножные ванны могут проводиться путем попеременного местного обливания водой ног из двух емкостей, имеющих контрастную температуру. От начального контраста +37-38 градусов до +30-31 градуса и трех-четырёхкратной сменой воды разной температуры через месяц ежедневного закаливания можно достичь контраста в 15-16 кратной сменой воды разной температуры через месяц ежедневного закаливания можно достичь контраста в 15-18 градусов при шести-восьмикратной смене температур. Вначале ноги погружают в теплую воду на 1-2 минуты, затем сразу в холодную на 10 секунд.

Постепенно время нахождения в холодной воде увеличивается до 15-16 секунд. По окончании процедуры ноги вытираются полотенцем и растираются до покраснения.

**Полоскание горла** прохладной водой со снижением ее температуры является методом профилактики заболеваний носоглотки. Дети старшего дошкольного возраста умеют полоскать горло и начинают эти процедуры при температуре воды +36-37 градусов. Температура воды снижается каждые 2-3 дня на 1 градус и доводится до комнатной температуры.

Процедура такого закаливания может включать себя игровые составляющие, в результате чего процесс оздоровления приобретает более осмысленный и произвольный характер.

Необходим тщательный учет индивидуальных особенностей ребенка, его возраст, возможности наличия у него повышенной чувствительности к закаливающим мероприятиям.

#### **Список литературы**

1. Антонов Ю.Е. Здоровый дошкольник. Оздоровительные технологии 21 века, "Аркти" - М., 2021.
2. Алямовская В.Г. Как воспитать здорового ребенка. – М., 2013.
3. Кудрявцев В.Т., Нестерюк Т.В. Развитие двигательной активности и оздоровительная работа с детьми 4-7 лет. - М., 2017.
4. Леви-Гориневская Е.Г., Быкова А.И. Закаливание детского организма. - М., 2012.
5. Манахеева М.Д. Воспитание здорового ребенка. – М.: "Аркти", 2020.
6. Праздников В.П. Закаливание детей дошкольного возраста. – М.: "Медицина" 2018.

#### **АСТРАНИНА Е.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

#### **МАЛИНКИНА Е.М.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

### **ВОСПИТАНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Слово «этикет» пришло в русский язык из французского в XVIII веке, когда складывался придворный быт абсолютной монархии и устанавливались широкие политические и культурные связи России с другими государствами.

Этикет (франц. *etiquette*) - свод правил поведения, обхождения, принятых в определенных социальных кругах (при дворах монархов, в дипломатических кругах и т.п.). Обычно этикет отражает форму поведения, обхождения, правила учтивости, принятые в данном обществе, присущие той или иной традиции. Этикет может выступать в качестве индикатора ценностей различных исторических эпох.

В раннем возрасте, когда родители учат ребёнка здороваться, говорить спасибо, просить прощения за шалости происходит усвоение базовых формул речевого этикета.

Речевой этикет - это система правил речевого поведения, нормы использования средств языка в определённых условиях. Этикет речевого общения играет важную роль для успешной деятельности человека в обществе, его личностного и профессионального роста, построения крепких семейных и дружеских отношений. Для овладения этикетом речевого общения требуются знания из различных гуманитарных областей: лингвистики, истории, культурологи, психологии. Для более успешного освоения культурных навыков общения используют такое понятие, как формулы речевого этикета.

В повседневной жизни мы постоянно общаемся с людьми. Любой процесс общения складывается из определённых этапов: начало разговора (приветствие / знакомство); основная часть, беседа; заключительная часть разговора.

*К формулам речевого этикета относятся слова вежливости (извините, спасибо, пожалуйста), приветствия и прощания (здравствуйте, приветствую вас, до свидания), обращения (ты, вы, дамы и господа). С запада пришли к нам приветствия: добрый вечер, добрый день, доброе утро, а из европейских языков — прощания: всего хорошего, всего доброго.*

К сфере речевого этикета относятся способы выражения радости, сочувствия, горя, вины, принятые в данной культуре. Так, например, в некоторых странах считается неприличным жаловаться на трудности и проблемы, а в других недопустимо рассказывать о своих достижениях и успехах. Круг тем для бесед различен в разных культурах.

Этикет - совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда). Древнейшие сведения об этикете содержатся уже в «Поучениях Кагемни фараону Снофри», которым около пяти тысяч лет. Во всех вышеуказанных примерах речь идёт об общих правилах поведения, которые непременно включают в себя и правила речевого поведения, мы же будем вести разговор, в основном, о речевых правилах, т.е. о речевом этикете.

Поскольку порядок поведения в обществе воспитывается с детства в каждом его члене семьей, школой, всей средой, то этикет становится частью моральных правил, изучаемых наукой этикой.

Речевой этикет представляет собой широкую область стереотипов общения.

В процессе воспитания, социализации и адаптации в социуме человек, становясь личностью, и все более совершенно овладевая языком, познает и этические нормы взаимоотношений с окружающими, в том числе и речевых взаимоотношений, иначе говоря, овладевает культурой общения. Основа культуры общения - соблюдение этических норм речевого поведения, т.е. речевого этикета. Но для этого надо ориентироваться в ситуации общения, в ролевых признаках партнера, соответствовать собственным социальным признакам и удовлетворять ожидания других людей, стремиться к «образцу», сложившемуся в сознании носителей языка, действовать по правилам коммуникативных ролей говорящего или слушающего, строить текст в соответствии со стилистическими нормами, владеть устными и письменными формами общения, уметь общаться контактно и дистантно, а еще и владеть всей гаммой невербальных средств коммуникации.

В каждом обществе этикет постепенно развивался как система правил поведения, система разрешений и запретов, организующих в целом морально-нравственные нормы: оберегай младших, заботься о жене, уважай старших, будь добрым к окружающим, не обижай, не оскорбляй зависящих от тебя, будь трудолюбивым, совестливым - и т.д. и т.п.

Владение речевым этикетом способствует приобретению авторитета, порождает доверие и уважение, конкретные формы коммуникации.

Речевой этикет строится с учётом особенностей партнёров, вступающих в деловые отношения, ведущих деловой разговор: социального статуса субъекта и адресата общения, их места в служебной иерархии, их профессии, национальности, вероисповедания, возраста, пола, характера.

Речевой этикет определяется ситуацией, в которой происходит общение. Это могут быть презентация, конференция, симпозиум, совещание, консультация, юбилей или другой праздник.

Основу речевого этикета составляют речевые формулы, характер которых зависит от особенностей общения. Любой акт общения имеет начало, основную часть и заключительную часть.

В связи с этим формулы речевого этикета разделяются на 3 основные группы:

- 1) речевые формулы для начала общения,
- 2) речевые формулы, применяемые в процессе общения,
- 3) речевые формулы для окончания общения.

Кроме того, речевой этикет имеет национальную специфику. Каждый народ создал

свою систему правил речевого поведения. Например, особенностью русского языка является наличие в нём двух местоимений - «ты» и «вы», которые могут восприниматься как формы второго единственного числа. Выбор той или иной формы зависит от социального положения собеседников, характера их отношений, официальной или неофициальной обстановки. Обращаться на «ты» не принято с незнакомыми людьми; в официальной обстановке; со старшими по возрасту, чину, иногда должности. В то же время на «вы» не стоит обращаться к друзьям и родственникам, одноклассникам или коллегам по работе.

Итак, учёт факторов, которые формируют и определяют речевой этикет, знание и соблюдение норм речевого этикета, создаёт благоприятный климат для взаимоотношений, способствует эффективности, результативности деловых отношений.

Можно выделить три уровня усвоения речевого этикета как для взрослых, так и для детей любого возраста.

1. Знание речевых формулировок приветствия, введения в общение различных фраз для продолжения или прекращения общения.

2. Автоматическое использование общепринятых формулировок в свободном течении общения.

3. Невозможность перехода на более низкий уровень вежливости и культуры общения.

Этика речевого общения начинается с соблюдения условий успешного речевого общения: с доброжелательного отношения адресату, демонстрации заинтересованности в разговоре, «понимающего понимания» - настроенности на мир собеседника, искреннего выражения своего мнения, сочувственного внимания. Это предписывает выражать свои мысли в ясной форме, ориентируясь на мир знаний адресата. В празднично-речевых сферах общения в диалогах и полилогах интеллектуального, а также «игрового» или эмоционального характера особую важность приобретает выбор темы и тональности разговора. Сигналами внимания, участия, правильной интерпретации и сочувствия являются не только регулятивные реплики, но и паралингвистические средства - мимика, улыбка, взгляд, жесты, поза. Особая роль при ведении беседы принадлежит взгляду.

Таким образом, можно сделать вывод, говоря о широком и узком понимании речевого этикета. В широком смысле - это все правила, регулирующие поведение говорящего и слушающего (мимика, жесты, содержание речи, ее тон, выбор выражений). В узком смысле - это собственно речевые правила, которые определяют использование, так называемых, этикетных форм, то есть слов и выражений, закрепленных за типовыми ситуациями общения: отношение и обращение, приветствие и прощание, извинение и благодарность, просьба и совет, знакомство и приглашение, согласие и отказ, утешение, поздравление.

Речевая этика - это правила должного речевого поведения, основанные на нормах морали, национально-культурных традициях.

Итак, учёт факторов, которые формируют и определяют речевой этикет, знание и соблюдение норм речевого этикета, создаёт благоприятный климат для взаимоотношений, способствует эффективности, результативности деловых отношений.

Действенная сила речевого этикета в его особых социальных и лингвистических свойствах:

Первое свойство — требования общества, неотвратимость исполнения этикетных норм. Иначе говоря, если хочешь быть членом своей среды, общности, в том числе и национальной, исполняй то, что от тебя ожидают (в соответствии, конечно, с социальными ролями, положением в официальной или неофициальной обстановке, и т.д.).

Второе свойство - это речевой этикет - социальные «поглаживания», он для нас комфортен, желанен, приятен, его все хотят «получать», значит, надо его и «отдавать».

Третье свойство — произнесение формулы речевого этикета представляет собой речевое действие, здесь «слово есть дело», и, сказав «Спасибо!», я тем самым совершаю дело благодарности, которое, как известно, достаточно важное.

Четвертое свойство — в языковой структуре стереотипов речевого этикета заложены «я» говорящего лица и «ты» адресата, в некоторых случаях открыто («Я приветствую вас!»), в других — завуалировано («Привет!»). Но как бы там ни было, здесь всегда взаимодействуют «я» и «ты», сошедшиеся «здесь» и «сейчас».

Специфика речевого этикета в том, что он характеризует как повседневную языковую практику, так и языковую норму. Элементы речевого этикета присутствуют в повседневной практике любого носителя языка (в том числе и слабо владеющего нормой), который легко опознает эти формулы в потоке речи и ожидает от собеседника их употребления в определенных ситуациях. Элементы речевого этикета усваиваются настолько глубоко, что они воспринимаются «наивным» языковым сознанием как часть повседневного, естественного и закономерного поведения людей. Незнание же требований речевого этикета и, как следствие, их невыполнение (например, обращение к взрослому незнакомому человеку на «Ты») воспринимается, как желание оскорбить или как невоспитанность.

С другой стороны, речевой этикет может рассматриваться с точки зрения языковой нормы. Так, представление о правильной, культурной, нормированной речи включает в себя и определенные представления о норме в области речевого этикета. Например, каждому носителю языка известны формулы извинения за неловкость; однако нормой приветствуются одни, например: «Извините меня», «Прошу прощения» - и отвергаются или не рекомендуются другие, например: «Извиняюсь».

Само употребление или неупотребление единиц речевого этикета также может быть предметом нормализации, например: формулы извинения уместны в случае, если говорящий причиняет беспокойство своему собеседнику, однако, слишком часто извиняться не следует, так как этим собеседник ставится в неловкое положение и пр. Кроме того, нарушение норм и правил литературного языка, особенно если оно выглядит как небрежность, само по себе может рассматриваться как нарушение речевого этикета.

Причины коммуникативных неудач коренятся в незнании языковых норм, в различии фоновых знаний говорящего и слушателя, в разнице их социокультурных стереотипов и психологии, а также в наличии «внешних помех» (чуждой среде общения, дистантности собеседников, присутствии посторонних).

Успешное речевое общение - это осуществление коммуникативной цели инициаторов: общения и достижение собеседниками согласия. Обязательными условиями успешного общения являются заинтересованность собеседников в общении, настроенность на мир адресата, умение проникнуть в коммуникативный замысел говорящего, способность собеседников выполнить жесткие требования ситуативного речевого поведения, разгадать «творческий почерк» говорящего при отражении реального положения дел или «картины мира», умение прогнозировать «вектор» диалога или полилога. Поэтому центральное понятие успешности речевого общения - понятие языковой компетенции, которая предполагает знание правил грамматики и словаря, умение выражать смысл всеми возможными способами, знание социокультурных норм и стереотипов речевого поведения, которая позволяет соотнести уместность того или иного языкового факта с замыслом говорящего, наконец, делает возможным выражение собственного осмысления и индивидуального представления информации.

Отсюда вывод, требования речевого этикета образуют своего рода иерархию. В какой-то мере они являются неотъемлемой частью активной и пассивной языковой практикой каждого носителя языка; с другой стороны, эти требования связываются с определенным уровнем культуры речи, более или менее высоким. Наконец, в дальнейшем носитель языка узнает и о других тонкостях речевого этикета и учится их использовать в своей повседневной практике.

#### **Список литературы**

1. Васильева Н.М. Азбука вежливости. – М., 2014. – 231 с.
2. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – М., 2013. – 155 с.

**АХМЕТОВА С.Р.**

воспитатель МБДОУ «Детский сад №4» городской округ Самара «Лесная сказка»

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

В процессе обучения математике дети приобретают различные знания и умения, учатся анализировать, обобщать, запоминать, сравнивать, делать выводы.

В. Новикова считает совершенно необходимым учитывать следующее: обучение дошкольников началам математики должно проходить в игровой и практической деятельности детей, связанной с решением проблемных задач; значительное место, на всех этапах обучения, следует отводить поисковой деятельности детей; в ходе выполнения заданий у ребёнка должна возникать потребность в тех или иных знаниях.

Игра – это практическая единственная область, где ребёнок может проявить инициативу и творческую активность. И в то же время, именно в игре ребёнок учится контролировать и оценивать себя, понимать, что он делает и учится действовать правильно. Именно самостоятельное регулирование действий превращает ребёнка в сознательного субъекта жизни, делает его поведение осознанным.

В играх дети знакомятся с разными свойствами предметов – цветом, формой, величиной; сравнивают их, группируют по отдельным признакам, учатся ориентироваться в пространстве и времени. При этом тренируют внимание, память, развиваются умственные способности.

Игра – это не только удовольствие и радость для ребенка, что само по себе очень важно, с ее помощью развивается внимание, память, мышление, воображение малыша. Играя, ребенок может приобретать новые знания, умения, навыки, развивать способности, подчас не догадываясь об этом. К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре дети действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил преодоления трудности. Причем, столь высокий уровень активности достигается ими, почти всегда добровольно, без принуждения.

Игра как метод обучения и формирования элементарных математических представлений предполагает использование отдельных элементов разных видов игр (сюжетно-ролевой, игры-драматизации, подвижной и т. д.), игровых приёмов (сюрпризный момент, соревнование, поиск и т. д.), органическое сочетание игрового и дидактического начала в виде руководящей, обучающей роли взрослого и возрастающей познавательной активности, и самостоятельности ребёнка.

Игровое обучение – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности.

К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре дети действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил преодоления трудности.

Высокая активность, эмоциональная окрашенность игры порождает и высокую степень открытости участников. Экспериментально было показано, что в ситуации некоторой рассеянности внимания иногда легче убедить человека принять новую для него точку зрения. Если чем-то незначительным отвлекать внимание человека, то эффект убеждения будет более сильным. Возможно этим, в какой-то степени, определяется высокая продуктивность обучающего воздействия игровых ситуаций.

На всех ступенях дошкольного детства игровому методу на занятиях отводится большая роль.

Для формирования у дошкольников математических представлений широко используются занимательные по форме и содержанию разнообразные дидактические игры. Они отличаются от типичных учебных заданий и упражнений необычностью постановки

задачи (найти, догадаться), неожиданностью преподнесения ее от имени какого-либо литературного сказочного героя.

Все виды дидактических игр (предметные, настольно-печатные, словесные и др.) являются эффективным средством и методом формирования элементарных математических представлений у детей всех возрастных групп. Предметные и словесные игры проводятся на занятиях по математике и вне их, настольно-печатные, как правило, в свободное от занятий время. Все они выполняют основные функции обучения - образовательную, воспитательную и развивающую.

При формировании элементарных математических представлений у дошкольников можно использовать: игры на плоскостное моделирование, игры-головоломки, задачи-шутки, кроссворды, ребусы, развивающие игры.

В детских садах применяются дидактические игры для уточнения и закрепления представлений детей о последовательности чисел, об отношениях между ними, о составе каждого числа и т. д. При обучении началам математики педагоги широко используют игры, в которых у детей формируются новые математические знания, умения и навыки (например, игры типа «лото», «домино» и др.). Дошкольники совершают большое число действий, учатся реализовывать их в разных условиях, на разных объектах, тем самым повышается прочность и осознанность усвоения знаний.

Дидактические игры по формированию математических представлений условно делятся на следующие группы: *игры с цифрами и числами; игры-путешествие во времени; игры на ориентирование в пространстве; игры с геометрическими фигурами; игры на логическое мышление.*

К первой группе игр относится обучение детей счету в прямом и обратном порядке. Используя сказочный сюжет, детей знакомят с образованием всех чисел в пределах 10, путем сравнения равных и неравных групп предметов. Сравняются две группы предметов, расположенные то на нижней, то на верхней полоске счетной линейки. Это делается для того, чтобы у детей не возникало ошибочное представление о том, что большее число всегда находится на верхней полосе, а меньшее на - нижней.

Играя в такие дидактические игры, как "Какой цифры не стало?", "Сколько?", "Путаница?", "Исправь ошибку", "Убираем цифры", "Назови соседей", дети учатся свободно оперировать числами в пределах 10 и сопровождать словами свои действия.

Дидактические игры, такие как "Задумай число", "Число как тебя зовут?", "Составь табличку", "Составь цифру", "Кто первый назовет, которой игрушки не стало?" и многие другие используются на занятиях, в свободное время, с целью развития у детей внимания, памяти, мышления.

Вторая группа математических игр (игры - путешествие во времени) служит для знакомства детей с днями недели, месяцами. Объясняется, что каждый день недели имеет свое название. Детям рассказывается о том, что в названии дней недели угадывается, какой день недели по счету: понедельник - первый день после окончания недели, вторник - второй день, среда - середина недели, четверг - четвертый день, пятница - пятый. После такой беседы предлагаются игры с целью закрепления названий дней недели и их последовательности. Дети с удовольствием играют в игры: "Живая неделя", "Назови скорее", "Дни недели", "Назови пропущенное слово", "Круглый год", "Двенадцать месяцев", которые помогают детям быстро запомнить название дней недели и название месяцев, их последовательность.

В третью группу входят игры на ориентирование в пространстве. Пространственные представления детей постоянно расширяются и закрепляются в процессе всех видов деятельности. Задачей педагога является научить детей ориентироваться в специально созданных пространственных ситуациях и определять свое место по заданному условию. При помощи дидактических игр и упражнений дети овладевают умением определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому. Например, справа от куклы стоит заяц, слева от куклы - пирамида и т.д. Выбирается ребенок и игрушка прячется по



отношению к нему (за спину, справа, слева и т.д.). Это вызывает интерес у детей и организует их на занятие. Для того, чтобы заинтересовать детей, чтобы результат был лучше, используются предметные игры с появлением какого-либо сказочного героя.

Существует множество игр, упражнений, способствующих развитию пространственного ориентирования у детей: "Найди похожую", "Расскажи про свой узор", "Мастерская ковров", "Художник", "Путешествие по комнате" и многие другие игры. Играя в рассмотренные игры, дети учатся употреблять слова для обозначения положения предметов.

Четвертая группа. Игры и упражнения с геометрическими фигурами и их моделями (блоками) являются основными методами ознакомления детей с формой предметов.

В этом отношении важно обратиться к классической педагогике (М. Монтессори, Ф.Фребель), а также современным исследованиям (Л.В. Артемова, Л.А. Венгер, З.Е.Лебедева, В.В. Колечко и др.).

Для детей младшего и среднего дошкольного возрастов, в основном, используется три группы дидактических игр и упражнений:

- на усвоение особенностей геометрических фигур. Например, «Назови геометрическую фигуру», «Домино фигур», «Угадай, что это?», «Чудесный мешочек»;
- сопоставление формы предметов с геометрическими образцами. Например, «Найди предмет такой же формы», «Что лежит в мешочке», «Геометрическое лото», «Найди то, что я тебе покажу», «Магазин», «Поручения»;
- анализ сложной формы: «Выкладывание орнамента», «Из каких фигур состоит предмет», «Разрезанные картинки», «Склеим чайник», «Составь целое из частей», «Изменилось ли?».

В старшей и подготовительной к школе группе можно провести игры и упражнения со следующим содержанием:

- ознакомление с разновидностями геометрических фигур;
- овладение последовательным обследованием формы предметов с применением системы геометрических образцов (найди такой же узор; найди по описанию; кто больше увидит; у кого такая же игрушка; найди на ощупь);
- аналитическое восприятие сложной формы и воссоздание ее из элементов («Мы составляем Петрушку», «Мастер с молотком», «Выложи из цветной мозаики», «Придумай сам» и др.);
- развивающие игры: «Фабрика», «Обручи», «Дерево» и др. (А. А. Столяр).

Особый интерес у детей вызывают игры и упражнения на создание предметов сложной формы из знакомых геометрических фигур: объемных и плоскостных. Например, игра «Фигуры из цветной мозаики».

Ценность таких игр-упражнений в том, что у детей формируется внутренний план деятельности, план представлений. Ребенок может предусматривать будущие изменения ситуации, наглядно представлять разные преобразования и смену объектов. При этом, как отмечают психологи, у старших дошкольников познавательная активность сопровождается часто проговариванием вслух. Важно, чтобы воспитатель правильно организовывал эту активность на выделение существенных признаков и отношений в данной деятельности.

Пятая группа. В дошкольном возрасте у детей начинают формироваться элементы логического мышления, т.е. формируется умение рассуждать, делать свои умозаключения. Существует множество дидактических игр и упражнений, которые влияют на развитие творческих способностей у детей, так как они оказывают действие на воображение и способствуют развитию нестандартного мышления. Это такие игры, как "Найди нестандартную фигуру, чем отличаются?", "Мельница", и другие. Они направлены на тренировку мышления при выполнении действий.

Можно выделить следующие особенности игры для дошкольников:

1. Игра является наиболее доступным и ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

2. Игра также является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств.
3. Все психологические новообразования берут начало в игре.
4. Игра способствует формированию всех сторон личности ребенка, приводит к значительным изменениям в его психике.
5. Игра – важное средство умственного воспитания ребенка, где умственная активность связана с работой всех психических процессов.

На занятиях и в повседневной жизни широко используются дидактические игры и игровые упражнения. Организуя игры вне занятий, закрепляют, углубляют и расширяют математические представления детей, а главное - одновременно решаются обучающие и игровые задачи. В ряде случаев игры несут основную учебную нагрузку. Вот почему на занятиях и в повседневной жизни воспитатели должны широко использовать дидактические игры.

Дидактические игры включаются непосредственно в содержание занятий как одного из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в структуре занятий по формированию элементарных математических представлений определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования представлений. В младшей группе, особенно в начале года, всё занятие должно быть проведено в форме игры. Дидактические игры уместны и в конце занятия с целью воспроизведения, закрепления ранее изученного.

В формировании у детей математических представлений широко используются занимательные по форме и содержанию разнообразные дидактические игровые упражнения.

Дидактические игры делятся на: игры с предметами; настольно-печатные игры; словесные игры.

Также при формировании элементарных представлений у дошкольников можно использовать: игры на плоскостное моделирование (Пифагор, Танграм и т.д.), игры головоломки, задачи-шутки, кроссворды, ребусы, развивающие игры.

Несмотря на многообразие игр, их главной задачей должно быть развитие логического мышления, умение устанавливать простейшие закономерности: порядок чередования фигур по цвету, форме, размеру. Этому способствуют и игровые упражнения на нахождение пропущенной в ряду фигуры.

Необходимым условием, обеспечивающим успех в работе, является творческое отношение воспитателя к математическим играм: варьирование игровых действий и вопросов, индивидуализация требований к детям, повторение игр в том же виде или с усложнением.

Широкое использование специальных обучающих игр важно для пробуждения у дошкольников интереса к математическим знаниям, совершенствования познавательной деятельности, общего умственного развития.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены. Как долго может интересоваться ребенка игра, если ее правила и содержание хорошо ему известны? Вот проблема, которую необходимо решать почти непосредственно в процессе работы. Дети любят игры хорошо знакомые, с удовольствием играют в них.

Дидактическая игра одновременно является формой обучения, наиболее характерной для дошкольников. В дидактической игре содержатся все структурные элементы (части), характерные для игровой деятельности детей: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат. Но проявляются они в несколько иной форме и обусловлены особой ролью дидактической игры в воспитании и обучении детей дошкольного возраста.

Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игры, направленность её содержания на развитие познавательной деятельности детей. В отличие от

прямой постановки задачи на занятиях, в дидактической игре она возникает и как игровая задача самого ребёнка. Важное значение дидактической игры состоит в том, что она развивает самостоятельность и активность мышления и речи у детей.

В каждой игре воспитатель ставит конкретную задачу: учить детей рассказывать о предмете, развивать связанную речь, освоить счет. Игровая задача иногда заложена в самом названии игры: «Узнаем, что в чудесном мешочке», «Кто в каком домике живет» и т.п. Интерес к игре, стремление выполнить её активизируется игровыми действиями. Чем они разнообразнее и содержательнее, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

В отличие от других видов деятельности игра содержит цель в самой себе; посторонних и отдельных задач в игре ребёнок не ставит и не решает. Игра часто определяется как деятельность, которая выполняется ради самой себя, посторонних целей и задач не преследует.

Для детей дошкольного возраста игра имеет исключительное значение: игра для них – учёба, игра – для них труд, игра – для них серьёзная форма воспитания. Игра для дошкольников – способ познания окружающего мира. Игра будет являться средством воспитания, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, воспитатель воздействует на все стороны развития личности ребёнка: на чувство, на сознание, на волю и на поведение в целом.

Игра ценна только в том случае, когда она содействует лучшему пониманию математической сущности вопроса, уточнению и формированию математических знаний дошкольников. Дидактические и игровые упражнения стимулируют общение, поскольку в процессе проведения этих игр взаимоотношения между детьми, ребёнком и родителем, ребёнком и педагогом начинают носить более непринуждённый и эмоциональный характер. Свободное и добровольное включение детей в игру: не навязывание игры, а вовлечение в неё детей. Дети должны хорошо понимать смысл и содержание игры, её правила, идею каждой игровой роли. Смысл игровых действий должен совпадать со смыслом и содержанием поведения в реальных ситуациях с тем, чтобы основной смысл игровых действий переносился в реальную жизнедеятельность. В игре должны руководствоваться принятыми в обществе нормами нравственности, основанными на гуманизме, общечеловеческих ценностях. В игре не должно унижаться достоинство её участников, в том числе и проигравших.

Таким образом, дидактическая игра – целенаправленная творческая деятельность, в процессе которой обучаемые развивают элементарно-математические представления, глубже постигают явления окружающей действительности и познают мир.

#### **Список литературы**

1. Вавилов Ю.П. Игры для внимательных и сообразительных. – Ярославль, 2020. – 122 с.
2. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1999. – 112 с.
3. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / под ред. Т.И.Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб., Изд. Детство-Пресс, 2014. – 244с.
4. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада / под ред. Л.А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1998.
5. Комаров Т.С., Соломенникова О.А. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу. пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М., Издательство Мозаика-Синтез, 2021. – 221 с.

**БАБАЙЦЕВА Е.А.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область, Икрянинский район,  
п. Красные Баррикады

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Общение является своеобразной областью социальной среды, в которой осуществляется развитие ребёнка. Результативность общения определяется уровнем взаимодействия с окружающим, которое в науке и практике все чаще рассматривается как поисковое «поле» ребенка, как способ установления взаимосвязи, диалога культуры и личности.

Исследуя среду, ученые по-разному определили ее воспитательный потенциал: среда, наполненная нравственно-эстетическими ценностями, дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново (В.С. Библер); формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни (Л. П. Буева, Н.В. Гусева); способствует распространению культурных ценностей, стимулирует групповые интересы; усиливает взаимоотношения (Ю.Г. Волков, В.С. Полицарпов); выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик); вовлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.Я. Нечаев).

Вопрос о воспитательных возможностях среды изначально считался центральным: субъект является одновременно и продуктом и творцом среды (А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др.). Понимание среды как сферы, интегрирующей внешнее и внутреннее, объективное и субъективное важно для нашего исследования, так как, по справедливому замечанию Л.С. Выготского, «любой поступок человека возникает в ответ на импульсы, толчки, раздражения извне, из среды его жизнедеятельности. Следовательно, поведение ребенка - это процесс взаимодействия его организма со средой». Взаимодействуя с образовательной средой, ребенок развивается сам, изменяя при этом среду.

По мнению ряда исследователей (С.М. Вишнякова, Д.Н. Кавтарадзе, В.А. Ясвина и др.), под образовательной средой следует понимать «совокупность социальных, культурных и иных условий, в которой совершается учебная деятельность индивида, а также комплекс образовательных услуг, реально доступных членам данной территориальной общности».

Важным для нашего исследования является определение требований к построению образовательной среды.

В исследованиях В.А. Ясвина осуществлен системный подход к психолого-педагогическому проектированию образовательной среды, «согласно которому осуществляется взаимосвязное проектирование каждого из компонентов образовательной среды: пространственно-предметного, социального и психодидактического (организационно-технологического), - в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей).

Применительно к системе дошкольного воспитания понятие образовательная среда отдельно не рассматривается, чаще встречается понятие «развивающая среда». Некоторые авторы исследуют развивающую среду с позиции «предметной среды», «предметного пространства»; с учетом эргономических требований к жизнедеятельности; антропометрических, физиологических и психологических особенностей обитателей этой среды. Введено понятие «предметно-развивающая» среда, определена роль предметной развивающей среды в самопознании и познании природы детьми. Другие предлагают классифицировать ее как «духовную» (мир отношений и общения), «материальную» и предметную, и «духовно-материальную».

В современных педагогических источниках о дошкольном образовании, например, в «Требованиях к организации развивающей среды», в основном, рассматривалась предметная среда: ее характер, информативность, обогащённость, вариативность, комфортность, надежность, обеспеченность эстетическими и гигиеническими показателями.

Как считает В.С. Мухина, предметный мир - мир вещей - это среда обитания человека, условие его бытия и духовного развития, средство удовлетворения его потребностей. В то же время ребенок психологически попадает в зависимость от предметного мира как ценности бытия. Поэтому крайне важно сегодня актуализировать не только предметные характеристики развивающей среды, но и другие ее параметры, связанные, в первую очередь, с усвоением культурных эталонов.

В исследованиях С.Л. Новоселовой развивающая предметная среда представлена системой материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующих содержание развития его духовного и физического облика.

Характеризуя развивающую среду, педагоги чаще всего рассматривают ее с точки зрения организации (предметно-пространственная, духовная), осуществляемой в среде деятельности (учебная, игровая, трудовая), содержания (программы, методы, формы работы и др.).

Подчеркивая, что влияние среды на развитие личности зависит не только от педагогических характеристик среды, ее свойств, но и от внутренней установки детей. Мы считаем, что необходимо приблизить среду к нуждам и потребностям детей. Только окружение, построенное с учетом особенностей детей, способно вызвать у них положительное эмоциональное отношение.

Как показывают наблюдения, среда оказывает на ребенка разнообразные влияния, а именно, является источником знаний и эмоциональных переживаний ребенка; служит базой интеграции стихийных и целенаправленных влияний, испытываемых детьми; становится сферой приложения физических и духовных сил, которые совершенствуют саму среду.

В настоящее время большое внимание уделяется содержанию развивающей среды, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. К ним относятся, во-первых, социальный компонент, который «несет на себе основную нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества, в самоактуализации, то есть, -комплекса социально ориентированных потребностей». Второй предметно-пространственный компонент развивающей среды, рассматриваемый автором прежде всего, с позиции основных принципов организации пространственной структуры образовательной среды, таких как: *«гетерогенности и сложности среды; связности различных функциональных зон; гибкости и управляемости среды; среды как носителя символического сообщения»*, которые имеют особенно важное значение для изучения вопроса организации развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Педагогическое обеспечение развивающих возможностей составляет третий - психолого-дидактический компонент среды, который представляет собой, по определению В.А. Ясвина, «оптимальную организацию системы связей между всеми элементами образовательной среды» творческую активность.

Нами определено, что под *развивающей средой* следует понимать мир природы, людей, предметно-пространственное окружение, способное обеспечить социально-культурное становление ребенка. Специально организованное *предметно-пространственное* окружение позволяет создать систему развивающих отношений, вызвать активность у ребенка, позволяет не только обогатить и существенно углубить процесс познания окружающей действительности, но и развить качества, необходимые для жизни в обществе.

Таким образом, *предметно-пространственная среда* – это образовательная среда, развивающая активность ребенка, позволяющая не только обогатить и существенно углубить процесс познания окружающей действительности, но и развить качества, необходимые для жизни в обществе. Все компоненты структуры развивающей среды значимы для развития творческой активности дошкольников, и максимальный развивающий эффект будет достигаться при их комплексном использовании.

Выявлены *принципы построения развивающей среды*: активность, эмоциональность, учет возрастных и индивидуальных различий, стабильность-динамичность, гибкое зонирование, открытость-закрытость среды.

*Активность среды*, предполагает, что среда должна затрагивать все стороны личности ребенка, его чувства, эмоции, волно требовать от него активной работы мысли, воображения, побуждая его к

активной творческой деятельности, направленной на преобразование среды и через это - на собственное совершенствование.

*Эмоциональность*, индивидуальная комфортность и эмоциональное благополучие в среде каждого ребенка. Среда должна давать ребенку разнообразные стимулы, способствующие развитию их интереса к познанию, интеллекта, побуждающие ребенка к различным видам творческой деятельности (конструирование, сочинительство, изобретательство и др.).

*Учет возрастных и индивидуальных различий*, предполагает необходимость превращения объективно существующей среды в среду, субъективно значимую для ребенка, учитывающую его потребности, интересы, способности, помогающую каждому ребенку реализовать себя.

*Стабильность - динамичность* развивающей среды, предполагает, что компоненты ее находятся между собой, по словам Л.С. Выготского, «не в скованном, неподвижном состоянии, а в изменчивом, легко меняющем свои формы и очертания».

*Гибкое зонирование*, то есть построение среды в виде комплекса модальностей (цвет - звук - осязание - обоняние - движение).

*Открытость* - закрытость среды, предполагает, что среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся, способной совершенствоваться под влиянием деятельности личности.

Для решения существующих в системе дошкольного образования проблем, связанных с гуманизацией образовательной среды, природосообразным развитием детей разработана Концепция дошкольного образования, воспитания и развития и созданы программно-методические комплексы: «Детство» (Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова, Л.М. Гурович и др.); «Истоки» (А.И. Алиева, Т.В. Антонова, А.Н. Давидчук, Н.В. Тарасова и др.); «Радуга» (Н.Т. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др.); «Развитие» (Л.А. Венгер, О.М. Дьячко, Н.С. Варенцова и др.) и другие программы.

Анализ теории и практики позволил нам представить *содержание развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения*, включающей ряд базисных компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, социального и познавательного развития детей. К ним следует отнести:

- природные среды и объекты, культурные ландшафты (парки, сады);
- физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения и др.;
- предметно-игровую среду, компьютерно-игровой комплекс, детскую библиотеку, видеотеку;
- музыкально-театрализованную среду, дизайн-студию.

Каждый компонент среды в дошкольном образовательном учреждении должен отвечать канонам хорошего вкуса; создавать ауру спокойствия и защищенности; удовлетворять потребностям актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка; обстановка должна отвечать основным положениям эргономики, быть уютной для детей и взрослых, работающих с ними.

Таким образом, предметно-пространственная среда дошкольного учреждения должна быть интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств. Жизненное пространство должно давать детям возможность построения непересекающихся сфер активности, позволять детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься разными видами деятельности не мешая друг другу.

### **Список литературы**

1. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании // Педагогика. -2000.-№ 7.-С. 36-41.
2. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн - проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. - М., 1995. - С.15-28.
3. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смыгина Л.А. , Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении//Дошкольное образование в России. Сб. нормативно - правовых документов и научно - методических материалов. — М.: АСТ, 2007. — 127 с.

**БАРАНОВА О.Е.**

воспитатель 1 категория МБДОУ г. Астрахань «Детский сад № 37»

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К СОЦИАЛЬНЫМ ЦЕННОСТЯМ И ЦЕННОСТНЫМ ОТНОШЕНИЯМ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДОУ С СЕМЬЕЙ**

Работа по приобщению дошкольников к социальным ценностям в семье и детском саду включает в себя теоретический аспект и практическую подготовку, осуществляется прямым и косвенным путями:

- а) сообщение необходимых теоретических знаний в соответствии с возрастными возможностями;
- б) опрос детей, какие традиции, правила, нормы поведения и отношений они знают из своей семьи;
- в) организация работы с семьей, организация практики использования народной педагогики в различных видах деятельности.

Чтобы проводить эту работу, педагог должен правильно использовать истоки педагогического мастерства, опыт, накопленный в педагогике, уметь пользоваться программным материалом по данной тематике, методическими рекомендациями и разработками специалистов – практиков.

В русле взаимодействия ДОУ и семьи в вопросах воспитания дошкольники могут приобщаться к таким социальным ценностям как:

*патриотизм* – интерес к прошлому и настоящему родного края, истории прадедов в борьбе за Родину, их заслугах перед Отечеством;

*любовь и бережное отношение к природе и животным; любовь к своей школе, к своему дому;*

*товарищество* – наличие друзей; добровольное участие в коллективных занятиях, играх; стремление поделиться своими радостями, огорчениями с товарищами и рассказать об этом в семье; готовность бескорыстно помочь товарищу; стремление не подвести своих друзей;

*уважение к старшим* – вежливость; послушание; оказание посильной помощи учителям, родителям, взрослым, родственникам (дедушке, бабушке);

*доброта* – дружелюбие; заботливое отношение к малышам; готовность поделиться игрушками, книгами и т. д. с товарищами;

*честность* – искренность; правдивость; привычка не брать без разрешения чужие вещи; добровольное признание своих проступков; исполнение обещаний;

*трудолюбие* – добросовестное учение; добросовестное выполнение обязанностей по домашнему хозяйству; активное участие в коллективном обслуживании, в общественно полезном труде; интерес к занятиям по труду;

*бережливость* – опрятный внешний вид; содержание в порядке личных вещей; бережное отношение к имуществу;

*дисциплинированность* – исполнительность; соблюдение правил поведения в школе, на улице, дома, в общественных местах;

*любопытность* – интерес ко всему новому, неизвестному; обращение с вопросами к окружающим; любовь к чтению;

*любовь к прекрасному* – интерес к занятиям по искусству; способность замечать красоту; стремление все делать красиво;

*стремление быть сильным, ловким, закаленным* – соблюдение режима дня и правил личной гигиены; ежедневное выполнение утренней зарядки; интерес к занятиям физкультурой; активное участие в спортивных играх.

В настоящее время используются всевозможные *методы и формы* совместной деятельности ДООУ с семьей как и уже утвердившиеся в этой области, так и новаторские, нетрадиционные:

-по художественно – эстетической деятельности (праздники, концерты, посещения музеев, выставки, творческие встречи с писателями, художниками, музыкантами-исполнителями);

-педагогическое просвещение по проблемам (посещение семей, родительские собрания, беседы и консультации, анкетирование, круглые столы, дискуссии, конференции родителей, лектории и т.д.);

-информационная деятельность с семьей (печать, радио, телевидение, обобщение опыта воспитания детей в семье;

-творческие отчеты ДООУ и семьи по проблемам воспитания дошкольников (дни открытых дверей, наглядная пропаганда, устные журналы, организация деловых игр);

-организация клубов (семейные клубы «Семья и дети»).

Стоит коснуться некоторых форм и методов более подробно.

**Посещение семей.** Особое значение должно придаваться изучению условий воспитания детей в семье. Самым распространенным методом этого является посещение семьи воспитателем. Видя ребенка в семейной среде, воспитатель более глубоко познает его интересы, потребности, способности, ценностные ориентации, которые часто отличаются от таковых же в детском саду, имеет возможность ближе подойти к самому ребенку. Он может выявить положительные приемы воспитания, которые рекомендует другим родителям, а также использует в индивидуальном подходе к ребенку в детском саду. Каждую семью необходимо посещать не реже одного раза в год, особое внимание уделяя неблагополучным семьям.

Нужно стараться проводить анализ посещений семей каждый год, обобщать результаты, выявлять положительное и отрицательное, ставить задачи для дальнейшей работы.

Педагогическая помощь родителям должна основываться на тщательном и всестороннем изучении каждой семьи, каждого ребенка. Работа с родителями будет иметь конкретный, действенный характер, способствовать взаимопониманию и взаимному интересу родителей и воспитателей, если в ней будут реализованы в единстве следующие задачи:

1. Ознакомление с материальными условиями жизни семьи, ее психологическим климатом, особенностями поведения ребенка в семье.
2. Определение уровня педагогической культуры родителей.
3. Выявление трудностей, испытываемых родителями.
4. Изучение положительного опыта семейного воспитания с целью его распространения.
5. Осуществление коллективного, дифференцированного и индивидуального педагогического воздействия на родителей на основе тщательного анализа полученных данных о каждой семье.

Чтобы посещение на дому было эффективней, необходимо информировать родителей не только о времени посещения, но и о его основной цели. Практика показывает, что в таком случае *беседы и наблюдения* проходят более результативно. Нужно отметить еще и то, что в домашних условиях беседа с родителями бывает откровенней, есть возможность ознакомиться с мнением и взглядами на воспитание всех членов семьи, которые повседневно влияют на развитие ребенка. Можно предложить родителям поделиться этим опытом на родительских собраниях или написать небольшую статью для папки – передвижки: «Наши семейные ценности», «Коли семья вместе, то и душа на месте» и т.д. На основе бесед со всеми членами семьи, наблюдений воспитатель может четко определить дальнейшие задачи по вопросам воспитания в целом, и приобщения к социальным ценностям в частности.



**Наглядная пропаганда.** Осуществляя педагогическую пропаганду, можно использовать сочетание различных видов наглядности. Это позволяет не только знакомить родителей с вопросами воспитания через материалы стендов, тематических выставок и др., но и непосредственно показать им воспитательно-образовательный процесс, передовые методы работы, доступно и убедительно давать родителям нужную педагогическую информацию. Можно постоянно оформлять *групповые стенды* типа “Для вас, родители: о чем мечтают дети?”, содержащие информацию по двум разделам: повседневная жизнь группы – различного рода объявления, режим, меню и т.п., и текущая работа по воспитанию в детском саду и семье в процессе приобщения детей к общечеловеческим ценностям и ценностным отношениям в процессе их социализации.

Большое значение следует придавать оформлению общих тематических *стендов* и *выставок*. Обычно их готовят к праздникам: “У мамы руки золотые”, “День семьи” или определенным темам, например: “Любовь, дружба, взаимное уважение – основа полноценного развития детей” (для многодетных семей) и т.д.

На выставках используются различные материалы. Например, на выставке по теме “Радость творчества” можно разместить работы детей и родителей из природного материала, рисунки, аппликации, вышивка, макраме и т.д., на выставке “Родители – детскому саду” - изготовленная родителями кукольная одежда, различные поделки и т.п. Желательно оформлять выставки на темы, касающиеся различных аспектов воспитания (трудового, эстетического, нравственного и т.д.): “Мы трудимся, стараемся”, “Красота и дети”, “Мы и природное богатство” и др. Оформление выставок может быть различным, в зависимости от тематики. На выставке на тему “До свидания, детский сад, здравствуй, школа!” можно поместить предметы, необходимые первокласснику: ручки, карандаши, пенал, тетради, ранец и др., фотографии различных вариантов уголка школьника в семье, советы о режиме жизни ребенка-школьника и т.д. Информация стенда должна вести как родителей так и самих детей в проблему того, что школа – это своеобразный социальный институт со своими требованиями, правилами, закономерностями, социально значимыми и ценностными для становления будущей личности.

Родители проявляют большой интерес к тому, как живут дети в детском саду, чем занимаются. Знакомить родителей с этим лучше всего путем проведения *дней открытых дверей*.

Наряду с открытыми днями проводятся *дежурства родителей* и *членов родительского комитета*. Широкие возможности для наблюдения предоставляются родителям во время прогулок детей на участке, в Дни праздников, вечеров развлечений. Эта форма педагогической пропаганды очень действенна и помогает преодолеть еще встречающееся у родителей поверхностное мнение о роли детского сада в жизни и воспитании детей.

В работе с родителями можно использовать такую динамичную форму педагогической пропаганды, как *папки – передвижки*. Они помогают и при индивидуальном подходе в работе с семьей. В годовом плане необходимо заранее предусмотреть темы, чтобы воспитатели могли подобрать иллюстрации, подготовить текстовый материал. Темы могут быть разнообразными.

О папках – передвижках следует упоминать на родительских собраниях, рекомендовать ознакомиться с папками, давать их для ознакомления на дом. Когда родители возвращают папки, воспитателям желательно провести беседу о прочитанном, выслушать вопросы и предложения. Следует серьезно относиться к такой форме работы, как наглядная пропаганда, правильно осознавать ее роль в педагогическом просвещении родителей, тщательно продумывая содержание, художественное оформление папок, стремясь к единству текстового и иллюстративного материалов.

Сочетание всех форм наглядной пропаганды способствует повышению педагогических знаний родителей, побуждает их пересматривать неправильные методы и приемы домашнего воспитания в процессе приобщения к социальным ценностям.

**Родительские собрания.** Обычно родительские собрания проходят традиционно – доклад воспитателя на какую – то тему и обсуждение организационных вопросов. Как правило, на собраниях такого типа родители не проявляют никакой активности. А пассивность – это показатель либо незаинтересованности, либо того, что сама форма проведения собрания не располагает к высказываниям.

Активное собрание родителей предусматривает собой показ занятий – бесед, затем обсуждение увиденного, раздача памяток по теме собрания. Организуя родительские собрания по такой схеме можно за короткое время добиться результатов: родители становятся более заинтересованными в жизни детского сада, более активными в его работе. Такая форма дает возможность родителям как бы заново узнать своего ребенка, наблюдая его в условиях детского сада, когда в свободной беседе обсуждаются педагогические проблемы, способствует повышению чувства ответственности за воспитание детей, сплачивает коллектив родителей, положительно сказывается на взаимоотношениях детского сада и семьи.

**Деловые игры.** Деловая игра – простор для творчества. Она максимально приближает участников игры к реальной обстановке, формирует навыки быстрого принятия педагогически верных решений, умение вовремя увидеть и исправить ошибку.

Целью деловых игр является выработка и закрепление определенных навыков, умения предупредить конфликтные ситуации. Роли в деловых играх могут распределяться по – разному. В ней могут участвовать воспитатели, заведующие, социальные педагоги, родители, члены родительского комитета и др. В деловой игре также принимает участие референт (их может быть несколько), который ведет наблюдение за своим объектом по специальной карточке наблюдения. Темой деловых игр могут быть разные ситуации. В русле тематики нашего исследования можно предложить следующую тематику: «Крупницы духовной мудрости», «Преступники и жертвы», «Знать и помнить» (с участием ветеранов войны) и т.д.

**Вечера вопросов и ответов.** Вечера вопросов и ответов представляют собой концентрированную педагогическую информацию по самым разнообразным вопросам, которые зачастую носят дискуссионный характер, и ответы на них нередко переходят в горячее, заинтересованное обсуждение. Роль вечеров вопросов и ответов в вооружении родителей педагогическими знаниями состоит не только в самих ответах, что само по себе очень важно, но также и в форме проведения этих вечеров. Они должны проходить как непринужденное, равноправное общение родителей и педагогов, как уроки педагогических раздумий.

Как организовать поступление вопросов от родителей? Обычно методисты и воспитатели используют для этого родительские собрания, анкеты, всевозможные опросники. На родительских собраниях сообщают время проведения вечера вопросов и ответов, предоставляют возможность продумать вопросы и зафиксировать их на бумаге, также у родителей есть возможность продумать вопросы дома и вручить педагогу позже.

**Встречи за «круглым столом».** Встречи за «круглым столом» расширяют воспитательный кругозор не только родителей, но и самих воспитателей. Оформление мероприятия имеет большое значение. Актовый зал следует особо украсить, специально расставить мебель, обратить внимание на музыкальное оформление, что должно располагать к раздумьям и откровенности.

Темы встречи могут быть различными. Беседу следует начинать активистам – родителям, затем в нее должны включиться психолог, врач, дефектолог, воспитатели, социальный педагог, остальные родители. Можно предложить для обсуждения различные ситуации из семейной жизни, проблемы, возникающие при воспитании детей в различных типах семей, что еще больше активизирует участников встреч.

В этой форме работы примечательно то, что практически ни один родитель не остается в стороне, почти каждый принимает активное участие, делясь интересными наблюдениями, высказывая дельные советы. Обобщить и закончить встречу может психолог или социальный педагог.

Принимая во внимание выше сказанное, можно сделать вывод, что заведующий детским садом, методист и социальный педагог должны вести систематическую работу по повышению уровня знаний, умений и навыков воспитателей в области сотрудничества с семьей. Взаимодействие детского сада и семьи должно пронизывать всю воспитательно – образовательную работу в детском саду.

Успех «совместного» воспитания в семье и ДОО в рамках приобщения дошкольников к социальным ценностям, ориентирам, нормам и правилам поведения, общения может быть обеспечен в том случае, когда созданы благоприятные условия для роста и всестороннего развития ребёнка.

#### **Список литературы**

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – М., 1991.
2. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений. / Т.Н.Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко/. – М., 2010.
3. За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и семье / под ред. Р.А. Кубатовой. – М., 2022.
4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М., 2012.
5. Маркова Т.А. Детский сад и семья. – М., 2016.
6. Помощь родителям в воспитании детей. – М., 2012.
7. Хухлаева О., Хухлаев О., Первушина И. Маленькие игры в большое счастье. – М., 2010.
8. Юшков А. Почему родителя торопятся забирать детей из детского сада. // <http://www.ort.spb.ru/nesh/educcoop/parents.htm>.

#### **БАСС Т.А.**

учитель начальных классов МКОУ «Ильинская средняя общеобразовательная школа»  
Астраханская область, Икрянинский район, п. Ильинка

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Для того, чтобы понять и выявить роль и значение игровых приемов в процессе развития культуры речи у детей младшего школьного возраста, мы первоначально обратились к этимологии этого словосочетания.

Согласно данным Википедии, *игровые приемы и процедуры* (их также называют блиц играми, мини играми) относятся к методам активного обучения и включают игровые действия или отдельные, единичные элементы активизации незначительной или дискретной продолжительности, не имеющие сложных правил, с примитивной процедурой действий конкретных участников и коротким контролем времени. Используются, в основном, для активизации традиционных форм занятий.

*Игровые приемы* в интерпретации И.А. Матвеевой – это способы совместного (педагога и детей) развития сюжетно-игрового замысла путем постановки игровых задач и выполнения соответствующих игровых действий, направленные на обучение и развитие детей.

В.А. Кустарева рассматривает *игровые приемы и ситуации*, как средство активизации учебной деятельности. Она пишет, что «...это части метода обучения, которые выступают как средства побуждения, стимулирования учеников к учебной деятельности».

Мы заключили, что прием является основным элементом метода. В настоящее время методика развития речи не располагает устойчивой классификацией приемов, однако, по роли наглядности и эмоциональности их можно разделить на словесные, наглядные, игровые.

К вопросу использования социо-игровых технологий и приемов обучения младших школьников культуре речи обращаются многие авторы современности, среди которых: В.М.Букатов, В.В. Волина, А.П. Ершова, Л.П. Катлинская, Л.В. Красильникова, И.М.Кузовкина, Г.С. Швайко и др.

Предлагается сделать процесс речевого развития увлекательным, с тщательно отобранным занимательным материалом. Среди приемов имеются: постановка вопросов проблемного характера, разнообразные игровые формы упражнений, забавные сюжеты, рисунки, с помощью которых дети вводятся в определенную игровую ситуацию. Оказываются задействованными герои произведений, вместе с которыми учащиеся радуются и огорчаются, высказывают свое мнение о событиях произведений, приводят примеры из жизни. Жанр произведения, конкретное содержание, целевые установки урока помогают избрать форму игры.

Для формирования культуры речи эффективной является совокупность следующих приемов:

- антиципация (смысловая догадка);
- выделение смысловых опор;
- подробный пересказ текста (отрывка);
- диалог с автором текста;
- сжатый пересказ текста.

В процессе антиципации первостепенное значение отводится практике, а формирование культуры речи является следствием развернутых суждений речевого опыта. Выделение смысловых опор представляет собой процесс сжатия текста без потери основы. Пересказ текста позволяет обогатить речь учащихся, учит продуцировать собственный текст в соответствии с нормами литературного языка. Диалог с автором текста служит дидактическим условием и средством решения задач развития монологической речи. Этот прием доступен ученикам начальной школы, что доказано экспериментально и позволяет отойти от сложившейся практики вопросно-ответного анализа. Совокупность приемов работы и условий качественного присвоения вербального опыта позволяет учащимся проявлять речевую активность и самостоятельность в процессе обучения родному языку.

В процессе формирования речевой культуры Г.А. Немтышкина предлагает использовать такие приёмы: работа с информационными бюллетенями (исторические справки, информация по литературным нормам); речевые минутки (на всех уроках); речевой десант (выступления перед учащимися других классов); метод проектов (по языковому материалу: «Значение имён», «Откуда происходят наши фамилии», «Происхождение слов»); проигрывание речевых ситуаций; инсценирование; языковые газеты; речевые уголки.

Подготовкой к самостоятельному связному рассказу, монологу служит и словарная работа, и чтение, и пересказ, и беседы, и составление предложений. Задача педагога – создавать такие речевые ситуации, чтобы школьники чувствовали пользу от своих рассказов, сообщений, чтобы речь для них стала не просто учебным материалом, а средством самовыражения, предметом радости и гордости. Главное – провести детей через систему коммуникативно-речевых задач – от аналитических к конструктивно-созидательным.

Начинать работу по развитию культуры речи возможно с формирования средств выразительности: мимики, жестов, движений. Цель подобных упражнений, включающих элемент игры, – формировать у детей умения и навыки через внешнюю технику (например, улыбку), создавать внутренний эмоциональный положительный настрой, а также развивать воображение, выразительность средств мимики, жестов, движений. Упражнения по развитию выразительности мимики, жестов и движений снимают напряжение в речедвигательном аппарате, развивают речевую эмоциональность детей.

Совершенствованию культуры речи младших школьников способствуют упражнения, направленные на совершенствование акцентологических и произносительных норм, лексической и грамматической структуры речи.

В.И. Максимов настаивает на использовании артикуляционных упражнений, которые проводятся одновременно с движениями обеих рук, имитирующих движения челюстей, языка и губ. Совместные движения рук и артикуляционного аппарата помогают развивать гибкость и подвижность отдельных частей речевого аппарата. Демонстрируя упражнение, педагог сочетает движения артикуляционного аппарата с движениями кистей рук. Автор рекомендует дыхательные упражнения для тренировки речевого и голосового аппарата (произнесения отдельных звуков, слогов, слов и фраз), сочетающиеся с соответствующими движениями. На уроках закрепление навыка полноценного речевого дыхания осуществляется с опорой на рисунки с изображением звуковой волны. В процессе упражнения закрепляется правильная артикуляция заданного звука с одновременными движениями пальцев рук и глаз, формируются зрительно-пространственная ориентация, способность к переключению.

Лучше всего осваивается детьми все, что похоже на игру. Поэтому развивающие игры и сказки в этой области очень помогают детям развивать свои речевые способности. Например, развивающая игра «испорченный телефон». Можно устроить между детьми соревнование из двух команд, произносящих слова. Чем ближе окажется конечное выражение команды к начальному, та команда и станет победителем. Если конечное выражение или слово окажется искаженным, то предлагаем ученикам догадаться, как именно получилось такое искажение, при замене каких букв, например, могло произойти изменение. Спрашиваем о смысле начального и конечного слов, чтобы учащиеся смогли объяснить разницу. Работа с набором иллюстраций по сказкам также является распространенным игровым приемом при развитии культуры речи учащихся. Дается такое задание: рассказать эпизод, изображенный на иллюстрации; вспомнить сказку, подобрать рассыпанные иллюстрации в такой последовательности, чтобы восстановить содержание сказки. На уроках литературного чтения уместны и КВН, и литературные викторины, конкурсы, аукционы, инсценирования и т.д.

Проанализировав периодику по теме, мы нашли интересные и значимые идеи об использовании таких игровых приемов по развитию культуры речи младших школьников, как: «видеозапись» (Г.В. Мурзо) и «телепередачи» (А.Г. Петрякова). Опишем их воздействие на учащихся.

Автор статьи «Видеозапись на уроках развития речи учащихся» Г.В. Мурзо считает, что видеозапись имеет несомненные преимущества перед традиционными слайдами и репродукциями, представляя материал в виде «живой», меняющейся ситуации, что позволяет расширить представление учащихся о предмете речи, возбуждает интерес к нему, удерживает внимание детей. По мнению автора, видеозапись, как новое средство обучения, в частности, как эффективный инструмент развития речи учащихся, еще только входит в практику работы школы. Возможности видеозаписи велики и нуждаются в глубоком осмыслении.

В ходе создания учебного видеофильма важно учитывать, что видеозапись должна не только вводить определенную информацию, знакомить с предметом речи, но и способствовать решению собственно методических проблем (расширение словарного запаса учащихся, актуализация определенных грамматических форм и синтаксических конструкций, употребление изобразительно-выразительных средств языка, реализация различных видов речевой деятельности). Видеозапись должна выступать очень сильным эмоциональным стимулом к высказыванию, создавать психологические и дидактические предпосылки к активной речевой деятельности. Для реализации замысла фильма, автор должен стремиться находить впечатляющие средства подачи информации, средства художественного воздействия и эффективные приемы введения образцов высказываний, которые будут создавать необходимую речевую атмосферу.

Методист – практик А.Г. Петрякова делится секретами использования такого игрового приема, как «телепередачи», который основан на использовании в работе по развитию культуры речи самостоятельно собранного «телевизора». Предлагается

сконструировать его из пенопласта, поскольку материал очень легкий и хорошо обрабатывается, может переноситься непосредственно детьми. Организуя подобное игровое взаимодействия, педагог учит детей: внимательно слушать и слышать других, чтобы узнать новое; быть внимательным к тому, что говорят; участвовать в свободной беседе; улавливать чувства и настроение других; стараться заучивать и повторять образцы правильной речи на практике.

Широкое применение в развитии речевой культуры учащихся в настоящее время приобретают мультимедийные материалы, средства массовой информации.

Особую роль в процессе развития культуры речи младших школьников отводят различным мультимедийным обучающим программам, таким, как «Профессор Хиггинс. Русский без акцента», «Русский как иностранный» (отработка дикции и орфоэпического произношения); «Академия речевого этикета», «Страна Лингвиния» (обогащение культуры общения); «Учимся говорить правильно» (знакомство со строением артикуляционного аппарата); «Игры для Тигры» (тренировка просодических компонентов речи, ритмико – интонационных сторон речи: высота, громкость голосового тона, тембра, сила ударения) и др. Все они в разной мере соответствуют специфике методической системы развития культуры речи школьников.

Систематическое и последовательное использование указанных мультимедийных обучающих программ в процессе занятий со школьниками по развитию речи и формированию языковой культуры помогает учащимся значительно уменьшить количество ошибок в произношении слов, словообразовании, словоизменении, употреблении слов, постановке ударения.

Мы приходим к выводу о том, что методическая система по развитию и формированию культуры речи учащихся через использование игровых приемов в этом процессе, направлена не только на её точность, ясность, чистоту, но также и на богатство словаря, разнообразие грамматических конструкций, логическую стройность и художественную выразительность.

#### **Список литературы**

1. Каландарова Н.Н. Уроки речевого творчества. – М.: «ВАКО», 2019.
2. Кустарева В.А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура // Начальная школа. – 2019. – №5. – С. 13-16.
3. Максимов В.И. Мастерство устной речи. Пособие для учителей / Под ред. В.В.Голубкова. – М., 2011.
4. Мурзо Г.В. Видеозапись на уроках развития речи учащихся // Русский язык в школе. – 2012. – №5-6. – С. 42-45.
5. Немтышкина Г.А. Методы и приемы работы по развитию речи младших школьников на уроках и во внеклассной работе // <https://pedportal.net/nachalnye-klassy/russkiy-yazyk/897472>
6. Нестандартные уроки в начальной школе: повторяем, исследуем, обобщаем, играем / сост. М.С. Умнова. – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2018.
7. Нищева Н.В. Развивающие сказки. – СПб: Детство-пресс, 2014. – 139 с.
8. Петрякова А.Г. Культура речи. Практикум. – М.: Академия “Финта”.- 2017. – 189 с.
9. Хрестоматия игровых приемов обучения / В.М. Букатов, А.П. Ершова. – М., 2012. – 224 с.

**БЕРДИЕВА О.А.**

старший воспитатель МКДОУ Детский сад «Красная шапочка» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, с. Оранжереи

## **РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО–ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Для активизации мыслительной деятельности педагогами используются игры и упражнения, направленные на поэтапное формирование умений пользоваться такими способами перцептивной деятельности, как отнесение свойств предмета к заданным эталонам, моделирование плоскостных предметных фигур, которые представляют ценность для становления перцептивной деятельности, выступают своеобразным подготовительным периодом к овладению мыслительными операциями и имеют ценность для овладения общими способами умственной деятельности; поэтапного формирования умений пользоваться операциями наглядно-действенного и наглядно-образного мышления (сравнение, классификация, сериация, использование различных типов изображений для ориентировки в пространстве) как необходимых условий формирования познавательной деятельности ребенка в целом и подготовки интеллектуальной сферы к усвоению учебных знаний в школе.

Упражнение - это метод обучения, представляющий собой планомерное организованное повторное выполнение действий с целью овладения ими или повышения их качества. Без правильно организованных упражнений невозможно овладеть учебными и практическими умениями и навыками. Постепенное и систематическое упражнение и, как его следствие, - закрепляемые навыки - надежнейшее средство успешного и продуктивного труда. Достоинство данного метода состоит в том, что он обеспечивает эффективное формирование умений и навыков, а недостаток - в слабом выполнении побуждающей функции.

Различают специальные, производные и комментированные упражнения. *Специальными* называются многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков. Если в специальные упражнения вводятся применявшиеся прежде, то они называются производными.

*Производные* упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без производных упражнений навык забывается.

*Комментированные* упражнения служат для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий. Сущность их в том, что педагог и обучаемые комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

*Устные* упражнения широко используются в процессе обучения. Они связаны с развитием культуры речи и логического мышления, познавательных возможностей детей. Назначение устных упражнений разнообразное: овладение техникой и культурой речи, устного счета, рассказа, логического изложения знаний и т.д.

В психологии упражнение рассматривается как планомерно сформированное осуществление воспитанниками разнообразных деяний, практик для того, чтобы выработать и развить их личности. Упражнение тесно связано с приучением, представляющим объединение планомерного и систематического осуществления воспитанниками обусловленных поступков, для того, чтобы развить хорошие привычки. Другими словами, приучение - это упражнение, цель которого формирование хороших привычек.

Игра - вид осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате её, а в самом процессе. Также термин «игра» используют для обозначения набора предметов или программ, предназначенных для подобной деятельности.

Игра - форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Особое место в образовательно-воспитательном процессе детского сада имеют дидактические игры, которые используются на занятиях всех специалистов и воспитателей, а также в свободной деятельности детей

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и дидактические игры. В первом случае, ведущая роль принадлежит воспитателю, логопеду, психологу, который, для повышения у детей интереса к занятию, использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом.

С помощью игр-занятий взрослый не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры, удельный вес которых должен быть в жизни ребенка неизмеримо больше, чем обучение игре. Игры-занятия поэтому относятся к прямому обучению детей с использованием разнообразных игровых приемов.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Взрослый одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли, развивается мышление, внимание, память.

В процессе многих игр развитие мышления и речи осуществляется в неразрывной связи. В игре развивается способность аргументировать свои утверждения, доводы.

Использование игры и упражнений для развития наглядно-образного мышления способствует развитию операций мышления, детской активности, познавательной потребности. Прежде всего, они направлены на стимулирование у детей желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре: беседа, загадки, считалочки, напоминание о понравившейся игре. Воспитание желания играть со сверстниками - важный момент в формировании социальной активности, готовности к общению. В процессе общения ребенок использует коммуникативную функцию речи, активизирует свой словарный запас. Затем ребенок должен выполнять действия, содержащиеся в игре: угадать, найти, спрятать, изобразить, подобрать. Чтобы успешно справиться с ними, необходимо проявить смекалку, находчивость, способность ориентироваться в обстановке, принять правила.

В процессе игр и упражнений новые знания ребенка преобразуются совершенствуются, переводятся в речевой план. Неразрывно происходит формирование мышления, благодаря необходимости аргументировать действия, приводить доводы.

В процессе продуктивных видов деятельности игры и упражнения способствуют формированию целенаправленности восприятия предмета, его частей, их соотношения, умения зрительно расчленять предмет на отдельные элементы и соотносить их с имеющимися деталями, планировать деятельность и т.д. Конструирование способствует формированию более точных, конкретных представлений о предмете, развивает умение видеть общее и своеобразное в целой группе предметов, т.е. развивает мыслительные операции.



В процессе изобразительной деятельности они способствуют интенсивному формированию сенсорных способностей и интеллектуальных действий (деление целого на части, положение предмета в пространстве, восприятие цвета и т. д.).

В процессе трудовой деятельности ребенок решает умственную задачу. Он должен понять, что нужно сделать, зачем, как это следует сделать, проанализировать условия выполнения задания, внимательно рассмотреть материал, орудия труда, оценить их свойства, соответствие задач. В процессе выполнения действий ребенок мобилизует речевые возможности.

Приоритетным средством развития мышления и речи выступают занятия. В ходе занятий используются игры и упражнения, направленные на формирование: дифференцированного восприятия, аналитического мышления (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец), интереса к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий, овладения разговорной речью, способность к пониманию и воспроизведению содержания материала.

В ходе игр у детей с недоразвитием речи происходит формирование тесной связи между практическим, жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

В процессе действия с предметами у дошкольников появляется мотив для собственных высказываний: рассуждений, умозаключений. На этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными. При совершении действий с предметами и изменении реальной ситуации у ребенка в ходе игры создается фундаментальная основа для становления образов-представлений. Таким образом, наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом установления у дошкольника прочной связи между действием и словом. На основании этой связи могут строиться полноценные образы-представления.

Способствуют развитию мышления детей и упражнения (задания), направленные на развитие самостоятельности.

По своему характеру задания бывают различными. Например, подобрать пословицы и поговорки, нарисовать что-то. Задания бывают краткосрочные (выполнить к следующему занятию) и долгосрочные (вести наблюдения за растениями и т.п.).

Стимулируют мыслительную деятельность вопросы, которые задаются на занятиях, в режимных моментах. При помощи вопросов можно направить познавательную деятельность детей на определение сходства и различия в процессах, на обобщение и доказательство, выявление причин тех или иных явлений. При их помощи можно организовать интеллектуальную поисковую деятельность дошкольников.

Общеизвестно, что вопросы, направленные на актуализацию ранее усвоенных знаний и их воспроизведение, лишь частично активизируют мыслительную деятельность обучающихся. Многие вопросы, если они требуют лишь воспроизведения заученных данных, ответ на которые дается почти автоматически, без поисков в памяти нужной информации, не активизируют деятельность головного мозга. Бесспорно, что уровень мыслительной активности личности при этом будет не на таком высоком уровне, который достигается при помощи вопросов, содержащих область неизвестного, требующих поиска новых знаний. Однако, для дошкольников важны и вопросы, которые направлены на многократное воспроизведение изученного материала, т.к. детей нужно научить переносить усвоенные знания в новую ситуацию.

Педагоги стремятся задавать проблемные вопросы. Они содержат в себе область неизвестного. Для ответа на проблемные вопросы требуются новые знания, поиск которых максимально активизирует мыслительную деятельность детей. Характерными признаками проблемного вопроса являются: а) наличие неизвестного, спорного, неясного, которое создает познавательную трудность; б) опоры (связь) этого неизвестного, спорного на ранее усвоенные знания. Решение неизвестного является развитием имеющихся представлений

детей об этом явлении, процессе, добавлением в систему знаний новых сведений. Этот вид обучения вполне реально применять при работе с детьми с недоразвитием речи. Главное, чтобы эти вопросы были доступны по содержанию, ориентированы на «зону ближайшего развития» ребенка.

Важным средством развития речи и мышления детей является работа с загадками. Загадки расширяют кругозор детей, знакомят их с окружающим миром, явлениями природы, учат быть внимательными, делать выводы. Загадки способствуют формированию мыслительных операций, побуждают к творчеству. Любая загадка — это логическое упражнение, в котором требуется узнать предмет по его характерным признакам.

Для того, чтобы доказать правильность отгадки, необходимо подробное, последовательное логическое рассуждение. Без доказательства отгадка не полноценна. Чтобы побудить ребенка к доказательству, следует побудить его рассказать, каким путем он шел, отгадывая загадку («Как ты догадался?», «Почему ты так решил?»). Для доказательства нужно выделить в содержании загадки все признаки предмета, установить связи между ними, сопоставить их с отгадкой. А иногда такие логические рассуждения не требуются, так как для отгадывания загадки детям бывает достаточно одного признака.

Загадки содержат огромный круг сведений о предметах и явлениях окружающего мира. Загадки знакомят дошкольников с величиной, цветом и другими признаками предметов, повадками животных.

С детьми используются упражнения, направленные на овладение действиями наглядно-образного моделирования, источником которого является моделирующий характер конструирования, игры, рисования, аппликации и прочих видов деятельности. Через различные действия, например, с бумагой, в процессе ее обработки, применения разных способов и приемов дети учатся осмысливать образы знакомых предметов, передавать их в изобразительной деятельности, подчеркивая красоту и колоритность внешнего облика в преобразованной форме.

Таким образом, верно подобранные игры и упражнения способствуют развитию наглядно-образного мышления у детей.

#### **Список литературы**

1. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 1998.
2. Рудик П.А. Игры детей и их педагогическое значение. – М., 2018.
3. Столяренко Л.Д. Педагогика. – Ростов на Дону: Март, 2013.
4. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / пер. с нем.; В 4-х томах т. 3, 4. 2-е изд. стер. – М.: Генезис, 2013.
5. <http://yaunikum.ru/336-uprazhnenie-i-priuchenie.html>

**БРАЛИЕВА Г.М.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 1»

**ДЖАНБУЛАТОВА А.Р.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 1»

### **РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Приобщение детей к народной культуре является не только средством формирования нравственных качеств, патриотических чувств и духовности, но и средством развития межличностных отношений дошкольников.

Необходимо шире использовать народные традиции и фольклор во всех его проявлениях (игры, песни, хороводы и др.) в формировании межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

Однако, не секрет, что представления детей старшего дошкольного возраста о культуре и традициях народов, проживающих на территории Астраханской области,

отрывочны и поверхностны. Окружающая действительность (особенно в городе) не дает возможности реального приобщения детей к культуре и традициям народов, проживающих на территории Астраханской области.

Культура народов Астраханской области - это совокупность систем ценностей, уровней материальной и духовной деятельности людей, достигнутых длительным историческим развитием каждого народа, проживающего на территории Астраханской области (русского, татарского, казахского, ногайского, калмыцкого и др.).

Исторический путь народов Астраханской области оставил глубокие следы в устном народном творчестве. В русском, татарском, ногайском, казахском народном творчестве представлены языческие заговоры и заклинания, древняя календарная поэзия скотоводов и земледельцев, сопровождавшие их от рождения до смерти. Среди них широко распространены песни колыбельные, детские, игровые, трудовые, лирические, песни-назидания, хороводы, частушки и исторические песни.

*Народные песни* впитали в себя высшие национальные ценности, ориентированные только на добро, на счастье человека. Ребенок должен быть счастлив сегодня, а не завтра. Как ни парадоксально, ребенок счастлив, когда поет. Песни грустные поет редко, хотя есть много очень печальных сиротских песен, но не поет этих песен, эти песни – не их, а о них. Главное назначение песни – привить любовь к прекрасному, выработать эстетические взгляды и вкусы. Большинство колыбельных песен народов Астраханского края раскрывают огромную силу материнской любви.

Каждому возрасту соответствуют свои песни. Они сопровождают человека от рождения до смерти. Воздействуя на чувства человека, они одновременно влияют на его сознание и поведение. Вот почему их с полным основанием можно отнести к средствам развития межличностных отношений детей. Дошкольников необходимо знакомить с песнями народов Астраханского края и убеждать родителей в необходимости разучивать их с детьми.

Обрядовая поэзия народов Астраханской области представлена свадебными и похоронными песнями, а также широко бытующими песнями-здравницами и песнями-проклятиями.

Большой популярностью, по мнению Р.Х. Керейтова, пользуются у народов Астраханской области сказки, легенды, предания, «хабары» — рассказы о реальных событиях, лицах и «таварых» (ногайские народные прозаические повести с элементами художественного вымысла).

Особое место в фольклоре народов Астраханской области принадлежит народному эпосу. Большое развитие получило афористическое творчество — афоризмы, пословицы, поговорки, загадки.

Как и у всех народов, основными носителями и распространителями фольклорных произведений с древних времен были певцы, сказители и другие исполнители, выделившиеся из народной среды. Среди них самое почетное место у народов Астраханской области (ногайского, татарского, казахского) — исполнители героических поэм. Лирические дестаны исполняли «бахшы». Популярны были «энгимеши» — рассказчики легенд и преданий, «эртегиши» — сказочники, «шешен» — знатоки пословиц, поговорок, загадок и афоризмов.

Слово «шешен» в ногайском языке означает «мудрый», «красноречивый». Всеобщей любовью у народов Астраханской области пользовались исполнители всех видов песен, особенно частушек у взрослого населения и хороводов у детей дошкольного возраста.

Во всех торжественных случаях в жизни казаха, ногайца, татарина, калмыка звучит песня, поучительный рассказ, устраиваются состязания исполнителей. Стихотворные жанры фольклора народов Астраханской области неразрывно связаны с фольклором музыкальным.

Большинство музыкальных инструментов до нас не дошли, среди сохранившихся имеются такие, как кобыз, домбра, дутар, сыбызгы, абал, карнай, зурна, даулбаз и др.

Одним из древнейших жанров фольклора народов Астраханской области, кладзем мудрости и, своего рода, кодексом морали являются *сказки*. Сказки народов Астраханской

области составляют три цикла: о животных, волшебные и бытовые. В сказках народов Астраханской области богачу противостоит бедняк, зло - добро, глупому - сметливый умелец («Три брата», «Храбрец», «Золотая птица») и др.

Создавая сказочный эпос, трудовой народ роль злых, глупых, трусливых и жестоких отвел ханам, мурзам, богачам и представителям духовенства, противопоставляя им положительных героев, выходцев из простого народа.

Древней формой словесного искусства народов Астраханской области была обрядовая поэзия: языческие заговоры и заклинания, древние здравицы, календарно-обрядовые и семейно-обрядовые песни, которые характеризовали бытовые устои народа.

В фольклоре народов Астраханской области каким-то особенным образом сочетаются слово и музыкальный ритм, напевность. Адресованные детям потешки, прибаутки, заклички звучат как ласковый говорок, выражая заботу, нежность, веру в благополучное будущее. В пословицах и поговорках кратко и метко оцениваются различные жизненные позиции, высмеиваются человеческие недостатки, восхваляются положительные качества, которые очень важны для развития межличностных отношений дошкольников.

Большое место в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста занимают *праздники и национальные традиции*. Традиции и обычаи как педагогическое творчество народа представляют разнообразные формы и методы педагогического воздействия на чувства, волю, сознание и взаимоотношения дошкольников с детьми и взрослыми. Будучи общественным явлением, традиции выступают также в виде принципов, норм и правил, регламентирующих взаимоотношения людей в обществе и личной жизни, они одобряются и поддерживаются общественным мнением.

Дошкольной педагогике можно было бы многому поучиться у педагогики народной, в т.ч. и в приучении детей к духовному общению с природой. Все, что согласуется с природой, должно рассматриваться как благо; что противоречит ее развитию, как зло и развращение. Этот принцип в свое время был глубоко и всесторонне обоснован Я.А. Коменским. На тех же позициях стояли Ушинский, Толстой. Что же касается системы воспитания Сухомлинского, то она вся насквозь природосообразна, жизнеспособна и в этом ее сила.

Из явлений, прямо и непосредственно связанных с воспитанием и развитием межличностных отношений, ближе всего к природе стоит *игра*. Это величайшее чудо из чудес, изобретенных человеком сообразно природе. Игра – удивительно разнообразная и богатая сфера деятельности детей дошкольного возраста. Вместе с игрой в жизнь ребенка приходит искусство, прекрасное. Она связана с песней, танцами, плясками, сказками, загадками и другими видами народного творчества как средством формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Воспитательное значение народных игр трудно переоценить, вот почему педагог в детском саду должен уметь использовать их на занятиях в помещении и во время прогулок на свежем воздухе.

«Игры не пустое занятие.

Это первая школа для ребенка.

С первых младенческих лет он привык вверх ногами ходить,

Он привык в недетские игры играть,

Он как воин воспитан был»

*Народные обрядовые праздники* всегда связаны с игрой. А ведь народные игры, почти исчезают сегодня из детства. Видимо, надо помнить, что народные игры как жанр устного народного творчества являются национальным богатством, и мы должны сделать их достоянием наших детей, систематически используя на занятиях в детских садах.

Традиции как бы организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народа, оказывающая сильное влияние на развитие межличностных отношений детей и взрослых. Преемственность старших и младших основывается именно на традициях. Чем многообразнее традиции, тем духовно богаче народ. Традиции, как элемент общественной жизни, имеют свою специфику. В образовании традиций народов Астраханской области важное место занимают обычаи, исполнение которых было

обязательно: «Свой обычай в чужой дом не вноси», «Не сошлись обычаями, не бывать дружбе», «Обычай крепче закона». Эти пословицы наглядно показывают, как уважительно и почтительно относились к обычаям и традициям народы, проживающие на территории Астраханской области, какое огромное воспитательное значение они оказывали на развитие межличностных отношений у разных национальностей нашего региона. Обычаи входят в состав традиций вместе с обрядами, т.е. исторически сложившейся системой обязательных ритуальных действий. Традиционны в народе многие *праздники*, с языческих времен они дожили до наших дней, входя в современные религиозные системы народов, проживающих на территории Астраханской области. Например, празднование Рождества слилось с языческими колядками, составляя вместе с ними единую традицию.

Раскрывая роль традиций народов Астраханской области в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, мы берем в качестве отправной точки народную мудрость: «Без большого корня дерева не бывает».

Обряды, традиции, обычаи сопутствовали каждому шагу человека от рождения до смерти, организуя его трудовую, социальную и личную жизнь. Обязательные для всего общества, они духовно сплачивали народ: общественный и общинный характер принимали и радостные праздники святок, масленицы, свадеб и горе похорон. Их особенностью являются стойкость, основанная на вере людей в магическую силу ритуалов.

Бережно передаваемые из рода в род традиции народов Астраханской области выполняли историческую роль, осуществляя связь поколений, помогая развиваться межличностным отношениям дошкольников. Масленица – переломная пора, любимый народный праздник детей не только в Астраханской области, но и на всей территории России. Важную роль в масленичной обрядности играет сама продолжительность особых действий – обязательное исполнение длинных песен во время долгих гуляний вдоль села; долгое катание с гор на санях.

Во всех праздниках очень важна совместность действий. Это выражается и в общем веселье, и в том, что каждый делает какой-то взнос в организацию праздника.

В наше время устраиваются *ярмарки, фестивали, концерты, праздничные гуляния*. Ну и, конечно, дома, в гостях, на уличной ярмарке самое главное угощение – блины.

Люди разных национальностей проживают на Астраханской земле. У каждого народа свои обычаи, песни, сказки, предания. И очень важно ценить, понимать и с уважением относиться к традициям, культуре и ценностям других народов и национальностей. В педагогической практике жизнь народа с ее традициями, обычаями, обрядами, трудовыми буднями, праздниками, песнями, сказками является благодатной средой для развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Педагогический опыт народов Астраханской области закреплен в различных обрядах, связанных с рождением ребенка, первыми шагами младенца, с приобщением детей к интересам семьи, традициям гостеприимства и застолья, уважения к старшим. Все это народная память, связывающая прошлое и настоящее с будущим.

*Народные традиции* являются частью национальной культуры и представляют собой духовную ценность и деятельность людей, достигнутую длительным историческим развитием каждого народа, проживающего на территории Астраханской области (русского, татарского, казахского, ногайского, калмыцкого и др.).

С приходом в детский сад у ребенка начинается новый этап в его жизни. Он попадает в новую обстановку, в которой чувствует себя дискомфортно, что отражается в его поведении и настроении. Основная задача педагога заинтересовать ребенка каким-либо видом деятельности. Особое внимание в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста отводится народной игре.

*Хороводы и хороводные игры* являются доступным, интересным средством, не требующим специального игрового оборудования в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Они сближают, воспитывают чувство коллективизма. Хороводные игры созданы народом. В них минимальное количество правил, соблюдать

которые не трудно, поэтому она прекрасно подходит для проявления индивидуального «Я». Прежде чем начать разучивать с детьми новую игру-хоровод, педагог сам должен хорошо ее освоить: разобраться в воспитательном значении игры, ее содержании, выучить песенный материал, проверить на себе движения. На подготовительном этапе работы с детьми над игрой – хороводом воспитателю следует познакомить дошкольников с образами и вызвать у детей интерес к игре, и только после этого разучить с детьми слова хороводной песни. Далее можно приступить к знакомству дошкольников с движениями и перестроениями игры-хоровода, стремясь к тому, чтобы дети могли получить полное представление об игре в целом. На протяжении работы над игрой-хороводом педагогу не следует забывать об эмоциональном настрое и радости общения старших дошкольников в детском коллективе от совместного творческого процесса.

В развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста можно использовать следующие игры-хороводы: «Матрешки и мышь», «Бабушкин двор», «Как у наших у ворот», «Водят пчелы хоровод», «Каравай», «Затейники», «Подарки», «Конь-огонь», «Карусели», «Кошки-мышки», «Раздувайся, пузырь», «Аленький цветочек» и др.

Таким образом, изучение народных традиций помогает осознать и решить многие актуальные проблемы в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Традиции народов Астраханского края отражают этические принципы, нормы и правила взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в семье и в коллективе, которые основаны на традиционной педагогике.

#### **Список литературы**

1. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа – СПб.: АКЦИДЕНТ, 2017.
2. Коменский Я.А. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 2013.
3. Нечаева В.Г. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М., 2018.
4. Петровский А.В. О некоторых феноменах межличностных взаимоотношений в коллективе // Вопросы психологии. 2016, №3. с. 56-67.
5. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения с взрослыми и сверстниками. – СПб.: Детство-Пресс, 2021.

#### **ВОЛОДИН В.А.**

учитель технологии и ОБЖ (преподаватель организатор ОБЖ)  
МКОУ ЗАТО Знаменск СОШ № 236 Астраханская область

#### **ВОЛОДИНА О.Ж.**

учитель географии МКОУ ЗАТО Знаменск СОШ № 236 Астраханская область

### **ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Среди основных причин, резко актуализирующих проблему воспитания в современном российском обществе, можно выделить:

- 1) возникновение в России новой и, опасно деструктивной для становящейся личности, катастрофической социально-педагогической ситуации;
- 2) разрушение системы традиционных ценностей и традиционного механизма социализации поколений;
- 3) возникновение феномена бездуховности, проявляющегося, в частности, в агрессивном невежестве, которое уничтожает духовный «код» нации;
- 4) возникновение новой системы требований общества к личности, порожденных новыми социальными реалиями;
- 5) активное навязывание российскому обществу западных ценностей, означающее попытку духовного покорения России «мирным путем»;
- б) переоценку роли образования и недооценку роли воспитания в

становлении новых поколений россиян.

Общество всё более осознает, куда ведут эти процессы, как дорого они обходятся нации. Социологические исследования, проведенные Фондом общественного мнения и опубликованные в бюллетене социологических сообщений, показывают, что подавляющее большинство респондентов (83%) убеждены в том, что школа «должна и учить, и воспитывать», и лишь 12% полагают, что дело школы - только обучение, но не воспитание. Ещё более единодушно в воспитательную миссию школы верят те респонденты, у которых в числе родных и близких есть дети-школьники (таковых в выборке оказалось 42%), 89% среди них предписывают школе «и учить, и воспитывать».

Необходимо отметить, что все современное понимание целей, задач, содержания, форм и методов воспитательной работы вступило в самое тяжелое противоречие с пониманием личности современного ученика. Прежние представления о личности школьника уже не являются эффективными в воспитательной работе. Ещё 10 лет назад мы с полным основанием могли говорить о неоправданном удлинении детства, о чрезмерной опеке подростков со стороны взрослых. Сегодня рост социальной напряженности, вызванный кризисом в экономике, затронул коренные основы жизни детей и подростков.

Проводя воспитательную работу с учащимися на уроке и во внеурочной деятельности, мы не можем не учитывать изменение мировоззренческих аспектов сознания современных школьников. Есть основания говорить, что возросло религиозное или потенциально религиозное мировоззрение. В целом, мы должны учитывать многообразие мировоззренческих позиций учащихся и помочь им в формировании у каждого своей позиции с учетом всего спектра взглядов.

Только такой аналитический подход к пониманию личности современного школьника дает основание ответить на вопросы: какие ценности, какие качества личности, какие отношения между детьми должна развивать школа.

Путь в будущее сегодня лежит через нравственно-духовное воспитание личности. Как справедливо отмечают ведущие ученые-педагоги, школа сегодня нуждается не столько в реформах образования, сколько в постоянно духовном труде педагогов, ибо это не только место получения знаний, но и центр детского общежития, где впервые узнаются и усваиваются человеческие ценности.

Ведущей целью воспитания остается идеал личности, способной принимать решения в ситуациях морального выбора между добром и злом, и нести ответственность за эти решения перед собой, близкими людьми, своей страной и человечеством. Главное в воспитании - создание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

Определение концептуальных основ воспитательной работы в школе, осмысление целей и задач воспитания на основе анализа личности современного школьника - это только часть айсберга данной проблемы. Необходимо ещё определение конкретных форм, методов, средств организации воспитательной работы. Всё это должно составить целостную воспитательную систему школы.

Воспитательная система рассматривается нами как комплекс социально-педагогических явлений: воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной педагогической деятельности; отношений, возникающих между её участниками; школьную среду и управленческую деятельность.

Основной проблемой современной педагогики становится непонимание учителями различий между двумя основными подходами к воспитанию - формирующим и развивающим (закрытым и открытым типом воспитательных систем), различий между смыслами, заложенными в каждом из них.

Основными признаками закрытого воспитания являются:

– линейность, законченность, объективность, замкнутость, предельная полнота описания, абсолютная точность, устойчивость, всеобщность основ передаваемых знаний о культуре и предсказуемость результатов их применения;

- определение целей воспитания, исходя из государственных (экономических, идеологических, военных и т. д.) потребностей;
- формирование личности с заданными свойствами, понимаемое как её всестороннее развитие за счет изучения всё большего количества учебных предметов и участия в направлениях воспитательной деятельности (умственное, нравственное, политическое, эстетическое и т. д. воспитание);
- приоритет личности учителя над личностью ученика, выступающей в качестве объекта воспитательных воздействий;
- рассмотрение личности ученика как средства для достижения целей воспитания;
- «предметоцентризм» - преобладание предметной (знаниевой) воспитательной деятельности с ориентацией на заучивание и память над воспитанием, развивающим личностные (смысловые, творческие) возможности ученика;
- независимость знаний о культуре от субъекта познания – ученика (все знания уже открыты или будут открыты только наукой);
- приоритет логического над ассоциативным и интуитивным в познании;
- монополия учителя на знание безусловных истин и односторонний монолог при их изложении;
- формирование и привитие «правильного», единственного образа мира с позиций классической науки;
- ортодоксальность при применении воспитательных методик;
- ориентация на конечный результат - накопление суммы знаний, умений, навыков и «образцового» опыта поведения посредством информативной передачи, закрепления и воспроизведения;
- понимание процессов самоутверждения, самоорганизации, самореализации и самоопределения учащихся только как результата воспитательной деятельности;
- рекомендательный, предписывающий, «рецептурный» характер воспитания, основанный на использовании учителем только внешних средств формирования личности;
- определение общественного мнения коллектива приоритетным по отношению к индивидуальным возможностям личности, преобладание коллективных (фронтальных) форм воспитательной деятельности.

Открытое воспитание не отменяет классический вариант. Оно продолжает и развивает традиционное воспитание в новых условиях. Приносит в него принципиально отличающиеся характеристики:

- нелинейность (знания и опыт поведения формируются не только благодаря целенаправленной воспитательной деятельности учителя, но и возникают спонтанно, субъективно, непредсказуемо, благодаря процессам открытия их самими учениками при поддержке учителя);
- незавершенность и открытость (информация о культуре сообщается в неполном виде, оставляя возможность для дополнения обыденными знаниями, значениями, смыслом и опытом учащихся);
- субъектность (культура и опыт её понимания принадлежат только конкретному ученику, независимо от уровней всеобщности знаний о культуре, т. е. объективности);
- неустойчивость и нестабильность (знания изменчивы, находятся, как и человек, в постоянном развитии, определяя возможность развития личности);
- относительная предсказуемость результатов воспитания (зависимость от случайностей, стихийных и хаотических, неуправляемых и слабоуправляемых процессов развития личности);
- определение целей воспитания не ограничивается государственным заказом, а формируется потребностями в воспитании, привносимыми учениками, их родителями, учителями;
- ориентация воспитания на разностороннее, а не всестороннее развитие личности, т.



к. охватить все стороны развития невозможно, поскольку это ограничивает, «закрывает» и воспитание и личность;

– свойства личности не «задаются» учителем в соответствии с нормативами, а «востребуются», поскольку они изначально заложены в сознание ученика как природосообразные, интеллектуально-нравственные задатки;

– личности учителя и ученика - субъекты педагогического взаимодействия, они открыты для постоянного обновления новыми смыслами - знаний, отношений, пониманий;

– ученик - цель, а не средство воспитательных процессов: он самоценен, т. е. имеет значение в том виде, в каком он есть и для себя, и для учителя;

– программы задают базовый ориентир-минимум, общее ядро знаний, которое открыто для дополнений и изменений;

– приоритет воспитания, ориентированного на личность ученика (лично ориентированное) над воспитанием, ориентированным на знания о необходимых правилах поведения (формирующее);

– опыт культуры существует и имеет значение для ученика только тогда, когда из объективного, становится субъективным, т.е. лично значимым;

– логика познания достижений культуры дополняется ассоциативными и интуитивными открытиями самих учащихся;

– учитель использует личностный диалог, а не назидательный монолог;

– образ мира постоянно изменчив, он не может быть оценен однозначно: помимо бинарной оценки явлений, знаний, опыта, законов и закономерностей, правил и предписаний, вводится тринитарная (тройственная) возможность познания и оценки, позволяющая и учителю, и ученику сформировать собственную мировоззренческую позицию.

На наш взгляд проблема воспитательной работы в российской школе - это, прежде всего, проблема изменения педагогического мышления от закрытого типа к открытому типу педагогического мировоззрения. Следовательно, учителю необходимо придумывать новые способы формирования личности ученика, наполненные принципами развивающего воспитания школьника.

#### **ВОЛОДИНА О.Ж.**

учитель географии МКОУ ЗАТО Знаменск СОШ № 236 Астраханская область

#### **ЕНИНА М.С.**

учитель математики и икт МКОУ ЗАТО Знаменск СОШ № 236 Астраханская область

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Сегодня школе необходим учитель, способный на научной основе решать творческие задачи в различных педагогических ситуациях, не имеющих заранее известного результата, создавать все необходимые психолого-педагогические условия для развития личности ученика и формирования его ключевых компетенций. Соответствовать таким требованиям в педагогической деятельности может только учитель, который постоянно профессионально самосовершенствуется.

Педагогические ситуации могут стать средством профессионального саморазвития учителя, так как задают профессиональный практический контекст, в который он погружается в общеобразовательной школе. Организованный таким образом образовательный процесс будет интегрировать и стимулировать профессиональный и личностный потенциал учителя, так как сама педагогическая ситуация – это интеграция всех объективных и субъективных сторон педагогической реальности, а разрешение её требует не только знания норм педагогической деятельности, а их «сплава» с ценностно-этической и личностной позицией педагога.

Практика показывает, что не каждый учитель способен самостоятельно и эффективно осуществлять непрерывный процесс своего профессионального саморазвития, в условиях школы он протекает стихийно, эпизодически и, как следствие, не продуктивно. Педагог зачастую не знает о том, чего не хватает в его деятельности, не способен выбрать оптимальный вариант использования педагогических ситуаций для достижения более высоких профессиональных результатов. Чаще всего попытки профессионального саморазвития направлены только на овладение новой информацией и очень редко на саморазвитие профессиональных и личностных качеств. Неслучайно особые трудности учителя испытывают при самостоятельном анализе и осмыслении нестандартных педагогических ситуаций, требующих выхода за пределы собственного «Я» и способности проектировать свою практическую деятельность. Один из путей решения поставленного вопроса – разработка педагогического инструментария оптимизации педагогических ситуаций для профессионального саморазвития учителя в общеобразовательной школе.

Возникновение всё новых, весьма сложных педагогических ситуаций в современной школе требует постоянного профессионального саморазвития учителя и указывает на необходимость изменения подходов к использованию потенциала самих ситуаций.

Рассмотрение понятия «педагогическая ситуация» как «системы педагогических (в т.ч.— дидактических) условий становления личности, сознательно конструируемой или используемой педагогом в воспитательных целях» [2], *позволило сделать вывод о том, что учитель общеобразовательной школы одновременно с определением объективных ее сторон определяется сам, оценивая свою позицию и состоятельность как личности и профессионала.* При этом эти два компонента - личностный и профессиональный интегрированы и взаимосвязаны в структуре личности учителя общеобразовательной школы. Следовательно, педагогическая ситуация, с одной стороны, требует высокого уровня профессионального саморазвития учителя, с другой стороны, актуализирует это саморазвитие.

Объектами педагогических ситуаций могут быть практически все элементы педагогического процесса, с учетом определяющей роли обучения и воспитания. Педагогические ситуации динамичны и связаны с конкретным содержанием или моделями действия субъектов педагогического процесса.

Структурными компонентами педагогических ситуаций являются: субъект и объект педагогического воздействия или субъект и субъект педагогического взаимодействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и воспитания, средства педагогической коммуникации.

На основе рассмотрения различных подходов к классификации педагогических ситуаций (А.В. Филлипов, С.В. Ковалев, Н. Фредериксен, Н.В. Бордовская, А.А. Реан) было установлено, что чаще всего в современной школе возникают педагогические ситуации, не имеющие простых решений. При этом сложность заключается не в запутанности и неоднозначности самой сложившейся коллизии, а в многочисленности, а порой парадоксальности вариантов решения. «Процесс формирования умения находить такие решения стимулирует творческую активность учителя общеобразовательной школы, так как анализ и решение педагогических ситуаций основан на творческом методе каждого учителя» [8, с. 102].

В свою очередь, индивидуальный подход к воспитанникам не может реализоваться без учета ситуаций труднопереносимых для конкретной личности. Знание учителем типологии акцентированных характеров помогает ему объективно принимать решения в различных педагогических ситуациях.

Педагогические ситуации бесконфликтны или, если включают педагогически целесообразные противоречия, стратегически конструктивны и всегда планомерно-рациональны. Такая рациональность связана с системным целеопределением и подчинением ему педагогических действий в моделируемых обстоятельствах.

При этом педагогическая ситуация фиксирует оптимальность, эффективность, методичность, успешность и устойчивость результатов достижения актуальных и перспективных целей.

Основное назначение педагогической ситуации состоит в том, что она обеспечивает становление опыта субъективирования, т.е. выработки личностных знаний, позиций, отношений, индивидуальных стилей деятельности, выбора самостоятельного решения своих персональных проблем и выполнения жизненных планов. При этом субъектность понимается исследователями как «совокупность внутренних условий самостоятельных эффективных действий, а внешне заданные педагогом предпосылки этих действий представляют собой цепь жизнеориентирующих событий» [3]. Таким образом, педагогическая ситуация носит внутрисубъектный персонифицированный характер.

Решение педагогических ситуаций помогает учителю «преодолеть эгоцентризм, понять участника педагогической ситуации, развивает эмпатию со стороны учителя ко всем участникам педагогического процесса, умение управлять своим разумом, психоэмоциональным состоянием, механизмами психологической защиты, психологическую готовность к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации. Доминирует развитие рефлексивного компонента профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы» [5, с. 272].

Смысл анализа педагогической ситуации учителем состоит в том, чтобы перевести объективные характеристики педагогической ситуации с объективного уровня на уровень субъективности. В связи с этим, при анализе педагогических ситуаций учитель одновременно с определением объективных ее сторон определяется сам, оценивая свою позицию и состоятельность как личности и профессионала. Доминирует развитие мотивационного компонента профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы.

Очевидно, что умение анализировать педагогические ситуации невозможно сформировать без проектирования таких ситуаций. Необходимо определить, как действовать в сложившейся ситуации, какой метод (обучения, воспитания) избрать, какой способ (общения, воздействия) целесообразен в данных условиях; в чем состоит его ограниченность. Проектирование педагогических ситуаций позволят более полно и последовательно синтезировать имеющиеся у учителя педагогические знания и осознанно направлять их на решение конкретных практических педагогических задач. Таким образом, доминирует развитие содержательно-операционного компонента профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы.

Процессы решения, анализа, проектирования педагогических ситуаций взаимосвязаны, следовательно, развитие компонентов профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы будет происходить в любом из них, но при этом может происходить выявленное нами доминирование одного из компонентов.

Следовательно, педагогические ситуации являются «средствами актуализации педагогических потребностей, педагогических представлений, эмоционально-волевой сферы личности учителя, его способности к рефлексии (саморефлексии), самопониманию, саморегуляции, самооценке, преобразованию нормативных ценностей педагогической деятельности в ценности личности учителя, ориентированных на реализацию профессиональных педагогических функций, обеспечивая саморазвитие учителя общеобразовательной школы» [6, с. 115].

Таким образом, процессы проектирования, анализа и решения педагогических ситуаций способствуют саморазвитию учителя общеобразовательной школы, а именно:

- формируют у учителя педагогическую направленность и способность мышления на языке профессиональных проблем;
- способствуют формированию приемов рефлексивных умений для оценки неоднозначности альтернативных выходов и выбора оптимального варианта и становлению своей педагогической позиции;

▪ обуславливают адаптацию учителя к педагогической действительности и формирование элементов образа «Я».

Следовательно, роль педагогических ситуаций в саморазвитии учителя общеобразовательной школы определяется формированием у учителя педагогической направленности и способности мышления на языке профессиональных проблем, приемов рефлексивных умений для оценки неоднозначности альтернативных выходов и выбора оптимального варианта становления своей педагогической позиции, обуславливает адаптацию учителя к педагогической действительности и формирование элементов образа «Я». Развитие компонентов профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы происходит в процессе решения, анализа и проектирования педагогических ситуаций, но при этом может происходить доминирование одного из компонентов.

При решении педагогических ситуаций доминирует развитие рефлексивного компонента профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы (помогает преодолеть эгоцентризм, понять участника педагогической ситуации, развивает эмпатию со стороны учителя ко всем участникам педагогического процесса, умение управлять своим разумом, психоэмоциональным состоянием, механизмами психологической защиты, психологическую готовность к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации).

#### **Список литературы**

1. Бордовская Н.В. Методология научного поиска педагога-исследователя / Н.В. Бордовская. – Спб.: РГПУ, 2020.
2. Боротко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография / под науч. ред. Н.К. Сергеева. - Волгоград: Перемена, 2021.
3. Боротко Н.М., Сергеев Н.К. Стадии субъективного становления педагога в системе непрерывного образования // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования / Сб. науч. и метод. тр. вып.6.: Под ред. Н.К.Сергеева, Н.М. Боротко, А.Н. Кузибецкого. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2020. – ч. 3.
4. Ковалев С.В. Мотивы поведения и деятельности / С.В. Ковалев. - М.: Наука, 1988. с. 7.
5. Кроник А.А. Психологическое время личности / под ред. Е.Н.Головаха, А.А. Кроник. – М.: Второе издание, 2018.
6. Кряхтунов М.И. Саморазвитие как принцип построения модели педагогического образования / М.И. Кряхтунов. – М.: МПГУ, 2013.
7. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. - 1990, №2. – 77-89 с.
8. Филиппов А.В., Князев В.П., Липинский В.К. Производственная социология, психология и педагогика / под ред. А.В. Филиппова, А.В.Князева. – М.: Прогресс, 1990.
9. Frederiksen N. Toward a taxonomy of situations // Amer. Psychol. 1990. V. 27. N 2. P. 114-123.

#### **ГОЛУБЕВА Н.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Сказка» с. Никольское» муниципального образования «Енотаевский муниципальный район Астраханской области»

#### **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Согласно ФГОС ДО целенаправленное осуществление эстетического развития происходит через образовательную область «Художественно-эстетическое развитие».

Результатами освоения данной области к старшему дошкольному возрасту должно стать умение выражения в изобразительности самостоятельного, свободного создания оригинальных сюжетных композиций различной тематики из близкого окружения,

представлений о «далеком» (природа и культура на других континентах, путешествия, космос, «прошлом» и «будущем» человечества). В творческих работах ребенок может передать различными изобразительно-выразительными средствами свои личные впечатления об окружающем мире (грустный или веселый человечек, добрый или злой сказочный персонаж и т.д.). Увлеченно, самостоятельно, творчески он умеет создать качественные дизайн-изделия, строительные конструкции, инсталляции из готовых деталей и различных материалов (бытовых и природных) с учетом их функции и места в пространстве; успешно применять освоенные художественные техники и способы, свободно сочетать их для реализации своих творческих замыслов; по своей инициативе осваивает новые техники (монотипия, коллаж, мозаика, граттаж, декупаж, квиллинг, папье-маше, оригами и др.) и различные изобразительно-выразительные средства; интересуется изобразительным и декоративно-прикладным искусством; замечает красоту и гармонию в окружающем мире. Интересуется изобразительным и декоративно-прикладным искусством, имеет опыт «зрителя» в художественном музее и на арт-выставке.

Каковы же педагогические средства, которые используются для достижения цели эстетического развития личности ребенка в творческой деятельности. Работа по эстетическому развитию, прежде всего, направлена на развитие эстетического восприятия, эстетических эмоций, чувств, отношений и интересов детей; формирование эстетической деятельности через приобщение к разным видам искусства; развитие эстетических и художественно-творческих способностей.

Содержание эстетического развития дошкольников включает в себя изучение элементов теории эстетики; систематическое общение с художественной культурой; организованное участие в художественном творчестве.

Процесс эстетического развития осуществляется с помощью определенных средств: эстетика быта, природа, различные виды искусств (декоративно-прикладное, музыкальное, живопись, литература, архитектура, театр).

Все названные средства эстетического развития эффективны как сами по себе, так и во взаимосвязи.

При отборе средств воспитатель опирается на специфику самого средства, его потенциальные педагогические возможности, учитывает характер задачи, для решения которой избирается средство, и, конечно, принимает во внимание возрастные и индивидуальные особенности развития.

Каждой группе задач эстетического развития соответствуют свои методы.

Первая группа методов направлена на приобщение детей к искусству, развитие у дошкольников эстетического вкуса, понимание прекрасного. Ведущими методами для решения этих задач являются: показ, наблюдение, объяснение, анализ, пример взрослого.

Вторая группа методов направлена на формирование навыков художественной деятельности.

В качестве ведущих воспитателем используются практические методы: показ, упражнение, объяснение, моделирование, совместно-раздельная деятельность. Выбор форм, методов и средств художественно-эстетического развития дошкольников определяется целями, задачами, возрастными и индивидуальными особенностями детей.

Организация творческой деятельности происходит как на занятиях в непосредственной образовательной деятельности, так и в нерегламентированной и режимной деятельности.

При использовании педагогических средств в разных видах творческой деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной) важно, чтобы педагог умел показать детям собственные чувства, свое отношение, владел способами выражения чувств.

Например, изображая какой-то предмет, ребенок может наделять его собственным цветом, формой и, если он объяснит, почему так сделал, и как это ему кажется, нужно поощрять его желание создать свое.

Для организации творческой деятельности с целью эстетического развития важно учитывать общий принцип отбора методов - находить такие методы и приемы, которые бы поддерживали у детей желание создавать «произведения искусства» собственными руками (лепить, рисовать, мастерить, украшать), участвовать в художественной деятельности разных видов. Полезны творческие задания. Например, на занятиях «В гостях у короля Палитры» дети решают немало проблем, чтобы попасть в волшебную страну: складывают портрет короля (моделируют), сообща строят мост из радуги, решают ребусы и т.д.

Во время занятия детям задаются вопросы: а как ты думаешь? А как ты бы поступил? А как ты представляешь, опиши и т.д.

Готовясь к занятиям, нужно постоянно думать, как поступить, чтобы обучение изображению не порождало штампов и не мешало детям самостоятельно достичь результата.

Очевидно, что детей можно и нужно учить. Но не художественной технике взрослых, а новому видению, новому пластическому пониманию пространства.

Среди сложившихся типов занятий, имеющих место в детском саду, особое внимание следует уделить интегрированным, комплексным занятиям, в которых воспитательные задачи реализуются средствами разных видов искусства.

Характерной особенностью таких занятий является объединение заданий по определенным темам. При этом ведущим может быть средство художественно-образной выразительности, свойственное разным видам художественной деятельности. Например, «ритм» можно передать и в танце, и в декоративном узоре, и в выразительном исполнении стихотворения.

Из этого можно сделать вывод, что руководство творческой деятельностью детей должно быть особенным, не подавляющим, не заменяющим инициативу детей, а стимулирующим ее.

Педагог поощряет и направляет возникновение, развитие, осознание и оформление замысла, например, изображения. Тема предстоящего изображения может быть определена самим ребенком или предложена воспитателем. Далее процесс создания детьми изображения. Даже если тему называет воспитатель, это не лишает ребенка возможности творить, а только помогает направить его воображение. Больше возможностей появляется, когда рисунок (аппликация) создается по замыслу ребенка. Педагог задает лишь направление выбора темы, содержание будущего «шедевра». На этом этапе ребенок должен овладеть способами изображения, выразительными средствами, которые специфичны для рисования, лепки, аппликации.

Обязательным этапом является анализ результатов, он связан с двумя предыдущими, является их логическим продолжением и завершением. Просмотр и анализ созданных детьми работ должны осуществляться при их максимальной активности, что позволяет полнее осмыслить результат деятельности. По окончании занятия все рисунки, поделки выставляются на специальном стенде. Каждый ребенок должен посмотреть работы товарищей, понять разнообразие решений, увидеть свое произведение среди других, сравнить. Дети смогут выбрать изображения, которые им больше всего понравились, и обосновать свой выбор.

Особенностями детской творческой деятельности можно считать следующие. Дети делают множество открытий и создают интересный, порой оригинальный продукт. Новизна открытий и продукта субъективна – это первая важная особенность детского творчества;

Процесс создания продукта для дошкольника имеет едва ли не первостепенное значение. Деятельность ребенка отличается большой эмоциональной включенностью, стремлением искать и много раз опробовать разные решения, получая от этого особое удовольствие, подчас гораздо большее, чем от достижения конечного результата – это вторая особенность детского творчества;

Ребенок с легкостью начинает ориентировочную, порой даже не совсем осмысленную деятельность, которая, постепенно становясь более целенаправленной, увлекает ребенка поиском и часто приводит к положительным результатам – это третья особенность детского

творчества. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что творчество – это процесс создания новых ценностей.

В настоящее время много внимания уделяется интеграции образовательных областей, интеграции разных видов искусств и т.п.

Пути интеграции осуществляются в непосредственно – образовательной деятельности, в повседневной жизни, в работе с родителями, в режимных моментах, где взаимодействие музыки, изобразительного искусства и художественной литературы в условиях художественно – образовательного пространства детского сада, семьи, становится для детей богатым источником ярких впечатлений, которые оказывают воздействие на различные виды творчества. Участвуя в музыкальных мероприятиях, а также в мероприятиях по изобразительной деятельности и развитию речи, дети накапливали разнообразные впечатления, а затем имели возможность отразить их в различных видах художественного творчества.

Интеграция различных видов искусства оказывала влияние и на характер детского изобразительного творчества. Работая с красками, дети используют не только кисти, но и применяют разные техники нетрадиционного рисования, при этом они могут сочинить несколько подходящих строк для своего рисунка. Нетрадиционные техники позволяют варьировать материалы, порой самые необычные, которые дети используют в своем творчестве (пластиковые бутылки, трафареты из овощей, рисование по молоку, рисование с помощью ватных палочек, пальцев, ладошек и т.д.) Тем самым, придают своему творчеству необычность.

Детей привлекают не только техники нетрадиционного рисования, но и книги ярко иллюстрированные, где сюжет развивается не только словами, но и иллюстрациями.

Знакомство детей с иллюстрациями книг даёт повод тому, что они начинают фантазировать и по - своему представляют героев рассказов, сказок. После таких бесед дети вдохновляются и рисуют героев в своём понимании. Они просят совета в изображении образа воображаемого героя и в подборе красок. Далее, после нескольких взрослых подсказок, становятся более самостоятельными и ярче себя проявляют в своём творчестве.

Эстетическое развитие происходит прежде всего через чувства. Поэтому так важно научить детей видеть, слышать, чувствовать этот мир, воспринимать его как чудо. Детей нужно учить общаться с прекрасным и воспроизводить его в рисунках и образах, стимулируя и поддерживая самостоятельность в воплощении собственных замыслов.

Активно наблюдая за природой, ребенок замечает изменения, происходящие в ней, и передаёт их в различных видах своей деятельности. Он учится оценивать эстетические качества природы, воплощает их в своём творчестве. Подкрепляется это поэтическими произведениями о природе, художественными иллюстрациями, музыкой. Большое значение имеет и правильно подобранные сказки, художественные произведения. Ребенок убеждается, что природа по ходу сюжета всегда помогает положительным персонажам. Например, в сказке *«Крошечка - Хаврошечка»* есть такие слова: *«веточки к ней приклонились, и яблочки к ней опустили»*. Сказочные образы развивают эмоции, речь, мышление, воображение, фантазию. Дают представления о морали, справедливости, необходимости борьбы со злом. Знакомя детей с художественными произведениями о природе, мы создаём эмоциональную атмосферу восприятия. Например, перед чтением рассказа Д. К. Ушинского *«Утренние лучи»* ребёнок на прогулке наблюдает за солнечными лучами, и это даёт ему возможность эмоционально воспринять рассказ. Эмоциональное восприятие природы и её поэтического образа закрепляется и совершенствуется в деятельности детей, в обучении их практическим действиям - рассказыванию, ответам на вопросы, чтению стихов наизусть. Побуждая детей к самостоятельной творческой деятельности, взрослым лучше всего применять методы проблемных, поисковых ситуаций (предложить детям словесные игры, отгадать и придумать свои загадки, сочинить сказку, рассказ).

Большое внимание в эстетическом развитии отводится ознакомлению детей с произведениями искусства. Созерцание произведения активизирует собственное творчество

детей, в результате которого рождаются различные образы. Дж. Гибсон выделяет **четыре типа восприятия** произведений искусства.

**Ситуативный** — цель восприятия исчерпывается одномоментным отношением к объекту в определенной ситуации (Дима, 3 г. 2 мес., увидел в Александровском саду скульптурные группы персонажей из разных сказок и воскликнул: «Здорово! Вот это да!...»).

**Эстетизированный** — соотнесение воспринимаемого объекта с эстетическим идеалом, при этом подчеркивается ценность самого процесса восприятия, не зависящего от личностных предпочтений (Маша, 2 г. 5 мес., увидела витраж в метро, долго молча рассматривала, потом сказала: «Какие красивые циточки. Они же сетятся (светятся), как на сонышке (солнышке)»).

**Прагматический** - связан с установкой на объект прежде всего с позиции удовлетворения определенных потребностей, выделения аспекта пользы (Гоша, 4 г. 6 мес., в Оружейной палате увидел различные виды мечей и замороженно произнес: «Вот здорово! Мне бы такой меч, уж я бы тогда самым сильным был». Даша, 5 лет 4 мес., в музее увидела картину с изображением подсолнухов и произнесла: «Мама, давай купим эту картину и повесим на кухне. У нас же тоже там подсолнухи на стене»).

**Профессиональный** - противоположен прагматическому, поскольку не связан с обладанием объектом, а характеризуется визуальным анализом произведения с точки зрения «сделанности». При таком типе восприятия предметом оценки становятся приемы, техника исполнения произведения, а также происходит сопоставление его с контекстом культуры (Алина, 5 лет 9 мес., на выставке, увидев произведения Фаберже, долго их рассматривала, а потом сделала вывод: «Да, я думаю, что их очень трудно сделать. Не понимаю, как можно прикрепить камушки, чтобы они так крепко держались, да еще и были такими красивыми»).

При передаче ребенку целостного конкретно-чувственного социального опыта искусство оказывает влияние на его эмоциональную память, которая намного сильнее памяти рациональной. Когда художественные образы восприняты и усвоены, они становятся частью художественно-эстетического опыта. Однако, специфику воздействия произведений изобразительного искусства на мысли, чувства и поведение детей дошкольного возраста не следует упрощать. На одного ребенка произведение может сразу же оказать эмоционально-эстетическое влияние, на другого это влияние распространяется постепенно, только после долгих размышлений. У кого-то то же произведение искусства оставит лишь едва заметный след в душе, а некоторые вообще останутся равнодушными к нему.

Как справедливо утверждал Л.С. Выготский, искусство никогда прямо не порождает то или иное практическое действие, оно только нацеливает личность к этому действию.

Таким образом, можно сказать, что эстетическое развитие осуществляется в процессе познания детьми искусства, которое выступает инструментом как прямого (непосредственного), так и непрямого (отложенного, задержанного) воздействия на личность. Но в любом случае организация опыта ребенка в освоении разных видов творческой деятельности, безусловно, способствует его эстетическому развитию.

### **Список литературы**

1. Брыкина Е.К. Творчество детей в работе с различными материалами: Кн. Для педагогов дошкольных учреждений, учителей нач. кл., родителей / под науч. ред. Комаровой Т.С. - М.: Пед. Общество России, 2012.
2. Доронова Т.Н. Дошкольникам об искусстве. - М.: Просвещение, 2012.
3. Ильина А.В. Рисование нетрадиционными способами // Дошкольное воспитание - 2014 - №2 - С.18-20.
4. Кудрявцев В.Т., Синельников В.Г. Творческие способности дошкольников. - М.: Сфера, 2013.
5. Межиева, М.В. Развиваем творческие способности у детей 5-9 лет. - Ярославль: Академия Развития, 2012.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии - М.: Владос, 2012.



7. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: Учебное пособие для ВУЗов / Е.А. Дубровская, Т.Г. Казакова, Н.Н. Юрина и др. / под ред. Е.А.Дубровской, С.А. Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2012.

**ГОРЕЛОВА И.В.**

учитель математики МБОУ г. Астрахани «СОШ № 14»

**ВЛАСОВА А.В.**

учитель математики МБОУ г. Астрахани «СОШ № 14»

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Финансовая грамотность – совокупность знаний о финансовых рынках, особенностях их функционирования и регулирования, профессиональных участниках и предлагаемых ими финансовых инструментах, продуктах и услугах, умение их использовать с полным осознанием последствий своих действий и готовностью принять на себя ответственность за принимаемые решения. Википедия (<https://ru.wikipedia.org>).

Финансовая грамотность – достаточный уровень знаний и навыков в области финансов, который позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и принимать разумные решения. Банки.ру([Banki.ru](http://Banki.ru)).

Финансовая грамотность – это способность принимать обоснованные решения и совершать эффективные действия в сферах, имеющих отношение к управлению финансами, для реализации жизненных целей и планов в текущий момент и будущие периоды. Азбука Финансов (<http://www.azbukafinansov.ru/about/>).

Финансовая грамотность – это достаточный уровень знаний и навыков, который позволяет принимать осознанные и эффективные решения в различных областях управления личными финансами, таких как сбережения, инвестиции, недвижимость, страхование, налоговое и пенсионное планирование.

Финансовая грамотность также включает в себя глубокие знания таких финансовых понятий как личное финансовое планирование, сложные проценты, механизмы работы кредитных инструментов, эффективные методы сбережения, права потребителей, а также понимание взаимосвязей между различными экономическими процессами и событиями. «Достижения молодых» (<http://www.ja-russia.ru/ru/fl/>).

Само слово «грамотность» означает умение правильно писать слова и правильно излагать свои мысли, однако не предполагает глубоких теоретических знаний в лингвистике, и умение создавать литературные произведения. Любая грамотность предполагает как минимум культуру общения, способность понять мысль собеседника и довести до него свою, используя термины, понятные обеим сторонам. Точно так же и финансовая грамотность должна, прежде всего, давать человеку представление о том, что заработанные им деньги являются обязательством общества оказать ему требуемые услуги в обмен на затраченные усилия. При таком понимании сущности денег человек осознает, что деньги - это не вещь, а прежде всего материальное воплощение его отношений с другими людьми, а так же понимает свою ответственность за их эффективное использование. А самое главное – он проникается мыслью, что у него нет других способов обеспечить себе достойный уровень жизни в будущем, кроме как рационально распорядиться теми деньгами, которые он заработал сегодня. Поэтому каждый финансово грамотный человек должен знать о том, что существуют экономические законы, влияющие на жизнь каждого из нас, и инструменты фондового рынка, с помощью которых он может приумножить свои сбережения. Поэтому финансовая грамотность предполагает, прежде всего, осознанность действий, связанных с деньгами, понимание последствий этих действий, а также и их рисков. С целью повышения наглядности своей личной финансовой деятельности грамотные люди используют такие инструменты, как личный финансовый план, семейный бюджет. С целью расширения своих

знаний они осваивают новые финансовые инструменты, как самостоятельно, так и с помощью финансовых советников. Кстати, профессия независимого финансового советника (Independent Financial Advisor – IFA) широко распространена в финансово развитых странах, но в России фактически только зарождается. Между тем на Западе финансово грамотный человек не принимает никакого сколь-нибудь важного решения, 10 связанного с крупными вложениями или тратами, без консультации с IFA. Эти люди понимают ценность знаний, которыми владеют профессионалы, и знают, что деньги, затраченные на консультацию, оправдаются многократно, тогда, как непродуманное финансовое решение может привести к значительным убыткам. Финансово грамотный человек понимает: все, что он будет иметь завтра, он может заработать сегодня и, превратив заработанное в капитал, получать в будущем пассивный доход с этого капитала. Но, опять же, как и в случае с финансовой грамотностью, под этим понимают совершенно различные вещи. В дальнейшем будем обозначать этим термином доход, который не требует постоянной активной деятельности по его получению и, главное, который не останавливается сразу же после остановки действий, направленных на его получение. Современные исследования показывают, что финансово грамотные люди более эффективны и успешны в жизни вне зависимости от того в какой стране, на каких позициях и в какой сфере они работают. Можно с уверенностью утверждать, что знание основ финансовой грамотности способствует повышению качества жизни и положительно влияет на благополучие людей. Именно поэтому, обучение финансовой грамотности касается каждого лично.

В рамках Проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» была разработана система (рамка) финансовой компетентности населения, отражающая основные компоненты финансовой грамотности. Структура рамок для учащихся школьного возраста, разделена на 9 сфер (предметных областей) финансовой грамотности:

1. Доходы и расходы: включает широкий спектр личностнозначимых финансовых тем, в частности, общий доход семьи, различные источники и виды дохода (например, пособия, заработная плата и т.д.), виды и структура расходов, налоги и система налогообложения, финансовые оценки и контроль расходов, соотношение потребностей и желаний и др.

2. Финансовое планирование и бюджет: предполагает знание и понимание того, что доходы требуют планирования и управления – как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе; включает умения планировать и вести бюджет, соотносить различные потребности и расходы, понимать разницу между видами расходов и учитывать это при принятии финансовых решений.

3. Личные сбережения: охватывает круг вопросов, связанных с сохранением личных финансов, целей и видов сбережений, различных сберегательных продуктов, знания о государственной системе страхования вкладов, общие умения в области сбережений.

4. Кредитование: включает понимание общих принципов кредитования, в том числе основных условий кредитования, умение сравнивать различные кредитные продукты, пользоваться кредитными картами, читать кредитные договоры, а также понимать последствия долга и ответственность за невыполнение кредитных соглашений.

5. Инвестирование: содержит основные знания о том, что такое инвестирование, в чем его отличие от сбережения и кредитования, понимание разницы в риске и доходе между сберегательными и инвестиционными продуктами, умения различать основные виды инвестиционных инструментов, оценивать степень риска инвестиционного продукта.

6. Страхование: включает понимание основных задач и принципов страхования, знание различных видов страховых банковских продуктов, условий страховых выплат в случае наступления страхового случая, умения сравнивать различные виды страховых продуктов и делать выбор на основе жизненных целей и обстоятельств.

7. Риски и финансовая безопасность: ключевая область финансовой грамотности, включающая возможность определения путей и способов управления финансами с учетом

представлений о потенциальных финансовых прибылях или убытках. Данная содержательная область включает в себя представление о том, что определенные финансовые продукты (включая страхование) могут быть использованы для управления различными рисками с учетом различных потребностей и обстоятельств. Предполагается знание того, что одни методы сбережения или инвестирования являются более рискованными, чем другие; знание того, как ограничить риски для личного капитала, а также понимание преимуществ диверсификации.

8. Защита прав потребителей: охватывает знания прав и обязанностей потребителей на финансовом рынке и в рамках общей финансовой ситуации, а также основные последствия финансовых контрактов. Включает понимание последствий изменений экономических условий и государственной политики (изменение процентных ставок, инфляции, налогообложения и социальных пособий) и влияния этих изменений на личные финансы, а также использование информационных ресурсов и правовое регулирование.

9. Общие знания экономики и азы финансовой арифметики: содержит знания и умения в области экономики и финансов, включая повседневные покупки товаров, платежи, расходы, соотношение цены и качества, банковские карты, чеки, банковские счета и валюты, понимание основных экономических терминов (инфляция, диверсификация и т.д.), а также основы финансовой арифметики, например, умение считать проценты, сравнивать абсолютные и относительные величины. Содержит основные представления о налоговой системе, пенсионной системе и системе государственного страхования, общей экономической обстановке в стране и мире, знания о разделении финансовой ответственности между государством и потребителем. Включает общие умения пользоваться некоторыми официальными финансовыми документами. В свою очередь, каждая из областей финансовой грамотности разделена на три составляющих:

- Знание и понимание - подразумевает набор знаний потребителя о финансовых продуктах и концепциях, а также способность получать, понимать и оценивать существенную информацию, необходимую для принятия решений.

- Умения и поведение - включает компетенции, связанные с умениями и навыками финансового поведения, способности к принятию финансового риска, а также умением предпринимать другие эффективные действия, для улучшения собственного финансового благосостояния.

- Личные характеристики и установки - содержит основные характеристики потребителя, связанные с общим отношением к личным финансам, возможностью делать ответственный выбор и принимать финансовые решения. Данная структура рамок финансовой компетентности для учащихся школьного возраста соответствует структуре взрослых рамок, различаясь по набору компетенций, что позволяет соблюсти единый подход к преемственности (согласованию) рамок относительно разных целевых групп. При этом базовый уровень финансовой грамотности использован как единый ориентир для взрослых и школьников и с определенными различиями входит в обе рамки (в качестве продвинутого уровня для школьников и в качестве базового уровня для взрослых), что предполагает преемственность рамок компетенций для различных возрастных групп. Компетенции, которые необходимы учащимся школьного возраста в повседневной жизни, отнесены к базовому уровню финансовой грамотности. Компетенции, которые не входят в область "повседневных знаний", но при этом являются важным с точки зрения социального взросления, изменения социальных ролей, сфер взаимодействия с окружающими людьми и социальными институтами, отнесены к продвинутому уровню. При разделении компетенций на базовый и продвинутый уровни, использован подход от «простого к сложному», т.к. на базовом уровне должны быть сосредоточены более простые компетенции.

В 2000-х гг. в России начинает более активно развиваться финансовый сектор. Начинают развиваться базовые финансовые услуги, включая банковские вклады и переводы финансовых средств. В период между 2018 и 2022 гг. российский рынок кредитов населению

рос на 84% в год. Эти темпы роста одни из самых высоких в центральной и восточной Европе. В связи с увеличением объемов кредитования населения в последнее время и с учетом возможного дальнейшего роста необходимость улучшения защиты интересов потребителей и финансового образования в российской Федерации стала особенно актуальной. В последние годы в России число инициатив в области финансового образования стало увеличиваться, многие из них осуществляются в самых разных регионах страны как государственными, так и частными и неправительственными организациями, охватывая различные слои населения. В качестве примеров можно назвать введение тематики и модулей, связанных с финансовым образованием, в некоторые учебные программы по экономике для 10—11-х классов. В рамках таких учебных программ школьники часто изучают основы финансовых рынков. При этом воспитанию ответственных потребителей уделяется мало внимания, хотя эти темы рекомендуются в качестве одного из основных компонентов 30 финансового образования большинством международных инициатив, направленных на повышение уровня финансовой грамотности.

В системе образования также проводятся неформальные внеклассные мероприятия, направленные на развитие финансового образования. К ним относятся конкурсы, факультативы, семинары и летние школы. Эти инициативы появились относительно недавно, и поэтому еще рано говорить об их эффективности. Кроме того, из-за нехватки финансирования, отсутствия координации и механизмов обеспечения качества в системе образования эти инициативы осуществляются лишь в некоторых городах. При том, что неформальное образование уже доказало свою эффективность как инструмент формирования моделей поведения у молодежи (например, в США и Австралии), его фактическое воздействие зависит от качества разработки программы, включая постановку четких образовательных целей, правильный выбор целевой аудитории, проведение оценки результатов и т.д. К сожалению, в российской системе неформального финансового образования большинство вышеперечисленных факторов успеха отсутствуют. Рост доходов населения в докризисный период и увеличение числа и сложности, предлагаемых гражданам финансовых продуктов и услуг дали толчок развитию различных частных инициатив. Частные учреждения вносят вклад в повышение уровня финансовой грамотности, однако их деятельность порой отличается узкой направленностью и незначительным охватом населения. Многие частные финансовые учреждения проводят обучение и предоставляют консультации гражданам. Большинство этих услуг являются платными и уделяют основное внимание инвестициям. Они, как правило, посвящены конкретным инвестиционным услугам и реже затрагивают проблемы прав инвесторов или разъясняют механизмы урегулирования конфликтов. Частные проекты в области повышения финансовой грамотности, прежде всего, адресованы более обеспеченным слоям населения. Их цель — сориентировать экономически активных клиентов в сфере индивидуальных инвестиций. Лишь немногие из них освещают такие темы, как финансовое планирование, простое накопление сбережений, управление личным долгом или элементарная финансовая математика, которые рекомендованы как правильный путь к финансовому просвещению населения. Кроме того, опираясь на международный опыт, можно сказать, что людям необходимо финансовое образование в таких областях, как пенсионное обеспечение и страхование. Основываясь на международном опыте, необходимо признать, что задачи программ по повышению финансовой грамотности населения шире, чем просто информирование о тех или иных продуктах и услугах. Речь идет об образовании населения на протяжении всей жизни, обучении умениям принимать ответственные и эффективные решения по использованию и управлению личными финансами. Умение ориентироваться в усложняющихся ситуациях и услугах и принимать грамотные решения позволяет минимизировать риски как для отдельных граждан, так и для финансового сектора и государства в целом. Молодежь является одной из наиболее уязвимых социальных групп. Система общего образования не включает в себя обучение управлению личными финансами, а опыт родителей зачастую ограничен или отрицателен. Молодежная культура направлена в первую очередь на потребление, а не сбережение, как

следствие, молодые люди подвержены влиянию рекламы, совершают импульсивные траты и склонны к принятию эмоциональных и часто ошибочных финансовых решений, таких, например, как накапливание долговых обязательств. Особенно в сложной ситуации оказываются выпускники детских домов и интернатов, которые никогда не держали денег в руках, не знают элементарных азов о финансах и, «выйдя в жизнь», очень скоро, порой даже в первый день, растрачивают те средства, которые им выделило государство. Коммерческие и общественные организации оказывают материальную поддержку детским домам: привозят подарки на новый год, финансируют ремонт, оборудуют компьютерные классы и т.д. в то же время обучение навыкам грамотного управления личными финансами — не столь распространенная практика участия в жизни школьников и молодежи. Программа общественной организации «Достижения молодых» стартовала в России в 1991 г. по инициативе академика Е.П. Велихова и при финансовой поддержке частных компаний. Проект ориентирован на изучение в общеобразовательных школах учреждениях среднего и высшего профессионального образования основ экономики, предпринимательства, деловой этики и финансовой грамотности. Целью программы является 33 воспитание экономически грамотных, подготовленных к успешной деятельности в различных сферах и отраслях хозяйства, инициативных, предприимчивых, уверенных в себе и своем будущем молодых россиян. Реализация и распространение программ обучения школьников и учащейся молодежи основам экономики и предпринимательства опирались на партнерство между бизнесом и образованием в соответствии с принципами и стандартами международного образовательного движения «достижения молодых» — Junior Achievement (JA). Примером образовательной модели «достижения молодых» в сфере формирования финансовой грамотности школьников может служить программа «JA — Больше чем деньги». Программа направлена на развитие полезных навыков обращения с деньгами в следующих основных направлениях: поступления, расходы, сбережения, пожертвования. Она устанавливает связь между деньгами и источниками доходов, дает возможность сформировать представление о возможностях профессионального выбора, включая предпринимательскую деятельность. Критериями успешности является формирование у школьников полезных финансовых умений и навыков, повышение уровня осведомленности в области финансовых инструментов, которые могут быть использованы для управления личными финансами. Целевой аудиторией являются школьники 7—13 лет. Участвуя в программе «JA — Больше чем деньги», учащиеся осваивают базовые навыки обращения с деньгами, которые помогут им избежать многих трудностей и ошибок в будущем. Проект носит прикладной характер, имеет учебно-методическое обеспечение, включающее материалы для учителей и консультантов, наглядные пособия, которые могут изучаться в классе и в семейном кругу. Программа содержит ориентированные на возрастные особенности курсы: «Наши семьи», «Наш микрорайон», «Наш город», «Личная экономика», «Экономика успеха», «Управление личными финансами и компьютерной программой», «Банки в действии». Электронная версия программы «Управление личными финансами» рассчитана на обучение основам финансовой грамотности с применением модели дистанционного обучения. Программа устанавливает связь между деньгами и работой — основным источником дохода большинства людей, учит принимать взвешенные решения о тратах и сбережениях, знакомит с учетом поступлений и расходов, помогает понять важность планирования и личной ответственности за безопасность и благополучие в финансовой сфере. Опытные педагоги, сотрудничающие с волонтерами HSBC, преподавали в школах Москвы и Санкт-Петербурга. Проведенная оценка эффективности программы «JA — Больше чем деньги» свидетельствует о том, что ее участники демонстрируют большее и более во временном отношении понимание финансовой информации, чем их сверстники, не принимавшие участия в программе. Еще один пример партнерства между государством, бизнесом и образовательными структурами — программы «Достижения молодых» — «Юный предприниматель». Она была рекомендована министерством образования и науки российской Федерации для использования в качестве элективных курсов в учебном процессе

общеобразовательных школ, учреждений среднего и высшего профессионального образования регионов.

### **Список литературы**

1. Аменд, А.Ф. Экономическое образование и воспитание учащихся IX-X (V-XI) классов [Текст]/ А.Ф. Аменд. – Челябинск, 1998. – 162с.
2. Вигдорчик, Е.А. Финансовая грамотность: материалы для родителей. 5–7 классы общеобразоват. орг. / Е.А. Вигдорчик, И.В. Липсиц, Ю.Н. Корлюгова. — М.: ВИТА ПРЕСС, 2015. — 112 с.
3. Зеленцова, А.В. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика / А.В. Зеленцова, Е.А. Блискавка, Д.Н.Демидов. — М., 2012. — 112 с.
4. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации [Электронный ресурс] //Режим доступа: [http://www.misbfm.ru/programma-fingramotnostinaseleniyarf#\\_Тoc2313584511](http://www.misbfm.ru/programma-fingramotnostinaseleniyarf#_Тoc2313584511)
5. Липсиц, И.В. Экономика: учебник для 10 классов/ И.В. Липсиц – М.: Омега-Л, 2015. – 656 с.
6. Основы финансовой грамотности. Методические рекомендации по разработке и реализации программы курса в общеобразовательных 80 учреждениях Подготовлено при участии Центрального Банка России и Поляковой О.Б., зам. директора ГАОУ «Гимназия № 1518». 28 с.
7. Финансовая грамота для школьников. Спецпроект Российской школы по личным финансам/ А. Горяев, В. Чумаченко, В. – М.: Citi Foundation, 2019. – 42с.
8. Финансовая грамота. Спецпроект Российской школы по личным финансам/ А.Горяев, В. Чумаченко, В. – М.: Citi Foundation, 2019. – 106 с.
9. Формирование основ финансовой грамотности у детей и подростков / Сборник методических разработок. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО. – 2016. – 147с. [Электронный ресурс]

### **ГОРШКОВА М.А.**

учитель математики МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **МИРОШНИЧЕНКО Е.А.**

учитель математики МАОУ СОШ № 2 г. Калининград

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

В учебном заведении классный руководитель занимает важно место и от его личностных качеств, целесообразности и эффективности его деятельности, которая становится сложнее и ответственнее год от года, зависит результативность учебно-воспитательного процесса, комфортность в классе.

Сегодня воспитание уже не может быть организовано посредством только тех традиционных методов, средств и форм работы которые были ведущими в доперестроечную эпоху, но методическое обеспечение воспитательного процесса, к сожалению, развивается слабо и не всегда отвечает реалиям времени. Семья тоже не готова, за редким исключением, заниматься воспитанием в силу многих объективных и субъективных причин. Деятельность педагогов всех уровней, а классных руководителей в особенности осложняется в силу необходимости соответствовать тем требованиям, которые предъявляет к ним действующая в учебном заведении воспитательная система. А это значит, что нужно обладать системным видением процесса, надо уметь анализировать свою деятельность и координировать ее с деятельностью коллег, видеть логику решения проблем, иметь мужество отказаться от привычных стереотипов, уже исчерпавших силу воспитательного воздействия. Высокий

интеллектуальный уровень большинства учеников выдвигает требования к личности педагога. Классному руководителю нужно быть, прежде всего, педагогом-интеллектуалом.

Совершенно очевидно, что повышение общей и профессиональной культуры педагога, постоянное совершенствование своей деятельности является необходимым.

Каковы основные составляющие этой многоплановой работы?

Прежде всего, это изучение опыта мастеров педагогического труда, в том числе освещаемого периодической печатью.

Систематическое посещение уроков и воспитательных мероприятий формирует такое важное профессиональное качество, педагогическая наблюдательность. Важно уметь выделить ценное в опыте каждого члена коллектива, что будет способствовать повышению продуктивного сотрудничества, которое возможно лишь при доверии друг к другу. Однако надо иметь в виду, что педагогический труд очень своеобразен, и нередко одни и те же методы и приемы у одного педагога приводят к успеху, а у другого к неудаче. Вот почему высказывать критические замечания, даже молодым и неопытным педагогам, надо очень осторожно, ибо неудачная критика может навсегда разрушить эмоциональный контакт и сделать дальнейшее сотрудничество невозможным.

Профессиональному росту педагогов и созданию творческой атмосферы в коллективе способствуют качественное выполнение ими методических разработок, участие в педагогических чтениях, конференциях, семинарах, подготовка статей для печати. Нередко классные руководители отказываются от этой работы, ссылаясь на загруженность, недостаток времени. Тем самым они сужают свой творческий диапазон и ограничивают возможности для профессионального роста и самосовершенствования, что, безусловно, несовместимо с трудом в сфере педагогики, которая является не только наукой, но и искусством.

Правда, иногда в деятельности классного руководителя наблюдается другая крайность. Познакомившись с новомодными элементами педагогических веяний, он пытается немедленно применить их в собственной практике. Несомненно, каждый педагог должен тать обо всех нововведениях в области педагогики, но использовать их в своей работе необходимо творчески, обдуманно, ибо слепое копирование может привести совсем к иным результатам.

Когда мы говорим о качестве педагогических условий, то имеем в виду психологическое состояние всех членов коллектива, их взаимоотношения - комфортные и дискомфортные, а также возможности для самореализации личности, для формирования ее высоких духовных интересов и потребностей. Ведущая роль в создании такой благоприятной атмосферы принадлежит классному руководителю.

Ученики, приобретя определенные навыки взаимодействия с окружающими людьми, все же не обладают в полной мере культурой социального поведения.

Вступая в современный мир, молодые люди, не имея достаточного опыта, не всегда правильно находят свои жизненные ориентиры, и нередко наступает такой момент, когда изменить! что-либо в их судьбе очень сложно. Именно в связи с такой ситуацией особенное значение приобретает искусство педагога. Поставив ученика в условия постоянного духовного усилия в решении жизненных проблем, он не оставляет его без помощи и поддержки, совета. Классный руководитель не только оценивает, корректирует, но и развивает систему отношений учеников к людям и к миру.

Отношения, как известно, формируются в деятельности. Принцип деятельностного подхода является основополагающим в отечественной педагогике. В деятельности ученик учится отстаивать свое человеческое достоинство, в деятельности он приобретает качества, необходимые для будущей профессии.

Отечественная педагогика располагает богатейшим опытом организации коллективной деятельности, в процессе которой формировались такие важные качества, личности, как ответственность, организованность, забота о других, настойчивость, самостоятельность, духовность. Большое внимание уделялось проведению многочисленных

мероприятий (уроки мира и уроки мужества, суды над империализмом и митинги), администрация, строго контролировала проведение собраний и зачетов. По количеству мероприятий оценивалась и работа классного руководителя. Однако личные наболевшие проблемы оставались, как правило, в стороне. С кем, например, ученик мог посоветоваться, что делать, если не складываются отношения с преподавателем, как поступить, если его не принимают одноклассники, как быть; если жизнь невыносима из-за ненормальных отношений с отчимом и т.д. Поэтому многие мероприятия, проводимые как в классе, так и в учебном заведении, оставляли учеников безучастными и холодными, они их посещали, чтобы избежать неприятностей. Трагедия современной школы, считают многие педагоги, именно в том, что вместе с коммунистическими организациями из школы ушла деятельность. Сейчас на ее месте пустота. Эта ситуация не могла не повлиять на личностные качества абитуриентов и учеников, которым нередко присущи: агрессивность, отчужденность, нонконформизм, бездуховность, индивидуализм и т.д. Организуя разнообразную деятельность учеников, классный руководитель должен взять на вооружение лучший опыт, аккумулированный в отечественной и мировой педагогике, и творчески осмыслить его с учетом современных требований и тенденций.

Организация групповой деятельности - обязательный элемент образовательного процесса. В классе ученики усваивают нормы поведения в обществе, принимая участия в том или ином виде деятельности, они развивают свои способности, личные качества: интеллектуальные, эмоциональные, нравственные и др.

Как известно, содержание внеурочной воспитательной деятельности определено программой, концептуально основанной на сочетании интересов и потребностей личности и общества. Следовательно, проблема состоит в том, чтобы не только и не столько знать интересы и потребности молодежи, хотя и это очень важно, сколько, прежде всего в том, чтобы обеспечить гармоничное сочетание социально ценных потребностей молодых людей, с одной стороны, с потребностями общества - с другой.

Сегодня решить эту задачу, прибегнув к прямому воздействию на личность ученика, вряд ли возможно. Большие возможности для косвенного влияния открывает воспитательная система учебного заведения. Несомненно, при ее наличии требования к педагогам, как уже отмечалось, значительно возрастают. Статус классного руководителя, формы и методы его деятельности претерпевают значительные изменения. Процесс этот протекает очень сложно, медленно и противоречиво, что выражается и в стремлении сохранить традиционный подход к деятельности классного руководителя, и в полном отказе от классного руководства, и в попытках заменить классных руководителей освобожденными классными воспитателями или социальными педагогами, и в предоставлении классным руководителям больших прав и свобод, наконец, в игнорировании воспитательной работы вообще и в абсолютном невнимании к работе классного руководителя.

Пересмотр статуса классного руководителя, различных аспектов его деятельности связан не только с возникновением воспитательных систем. Эффективность работы образовательного учреждения зависит как от совместных действий всех членов педагогического коллектива, так и от целесообразной деятельности каждой категории педагогов, среди которых важнейшая роль принадлежит классным руководителям, ближе других стоящих к ученикам и знающих их лучше всех.

В своей деятельности классный руководитель выполняет множество функций по отношению к личности, классу, активу, родителям, преподавателям, психологу и т.д.

Среди этих функций все большее значение приобретает защита ученика, реализуемая в личностном подходе. Личностный подход должен быть базой ценностных ориентации педагога. Однако это только одна сторона вопроса. Несомненно также и то, что любой педагог должен и к себе относиться с таких же позиций: как к уникальной личности, имеющей право на своеобразие, неповторимость, и, кроме того, формировать такую среду, в которой этот принцип стал бы нормой жизни и философией коллектива.



Личное достоинство педагога один из главных показателей его профессионализма. Благодаря ему появляются силы выдержать и не ронять себя в сложных ситуациях, мужественно признавать и преодолевать ошибки, не сорваться, доказывая свою правоту в беседах с коллегами, с учениками, их родителями и т.д.

Очень важен аспект личностного подхода формирования образа достойной жизни учеников. Образ жизни результат интеллектуальных и духовных усилий человека, в готовом виде преподнести его нельзя. Без помощи и руководства со стороны педагогов и родителей ученик не может самостоятельно осознать, усвоить столь сложное, многомерное понятие, поэтому правильнее говорить о воспитании образа достойной жизни как о цели, содержании работы по развитию личности человека. Выполняя социальный заказ общества, педагог призван передать молодежи бесценный опыт поколений, приобщить ее к сокровищнице мировой культуры. Размышлять о смысле жизни, назначении человека учат книги. Высокие эталоны отечественной и зарубежной классики, лучшие произведения современных писателей и поэтов не только помогают составить представление о достойном жизненном выборе, но и сформировать высокую культуру чтения.

И конечно, реалии повседневной жизни оказывают огромное влияние на поведение человека, его мировоззрение. Если родители, соседи, педагоги, которых ученик видит ежедневно, не входят в противоречие с нормами человеческого общежития, то и он будет стремиться следовать этому примеру. Важно, чтобы ученик услышал и оценку своего проступка: «Это недостойно тебя!».

Как видим, эффективность многоплановой деятельности классного руководителя зависит от многих факторов. Предопределяющим из них является высокая духовная атмосфера учебного заведения, в создании которой он принимает непосредственное участие.

**Воспитательная система в работе с классом.** Поиски обновления и совершенствования воспитательной, практики привели к идее создания воспитательной системы в классе. Эта идея еще не вошла в массовую практику, но администрация и педагоги учебных заведений, убедившись в целесообразности и эффективности системного подхода на уровне образовательного учреждения, расширяют его рамки и создают воспитательные системы в структурном подразделении.

Классный руководитель, отвечая персонально за успешность образовательного процесса, является самым заинтересованным лицом в построении, функционировании и развитии воспитательной системы в классе. Его педагогическая позиция, ценности ориентации, интересы и увлечения являются одним из наиболее существенных системообразующих факторов. Конечно, в создании воспитательной системы принимают участие и преподаватели-предметники, и ученики (на своем уровне), и родители (в силу своих возможностей), но ведущая роль, безусловно, принадлежит классному руководителю и администрации. И те классные руководители, которые пытаются использовать системный подход в воспитательной работе, как правило, достигают более высоких результатов в своей деятельности, чем их коллеги.

Воспитательная система в классе имеет те же сущностные характеристики, что и общая воспитательная система, но вместе с тем ей присущи и особые признаки.

**Наличие комфортной педагогической среды.** Каждый класс имеет свою, закрепленную администрацией территорию, кабинет, где проходят общение с одноклассниками, встречи с администрацией, Общие собрания, «огоньки» и празднование дней рождения, подготовка к общим мероприятиям - словом, все события, которые существенно влияют на личность ученика, межличностные отношения и деловые контакты. Поэтому важность заботы классного руководителя об уютной и комфортной обстановке в кабинете несомненна. Чем лучше будет чувствовать себя ученик в классе, в учебном заведении, тем больше вероятность того, что он успешно закончит обучение и получит специальность.

**Сотрудничество и взаимодействие педагогов, работающих в классе.** Если педагогам не ясна общая цель и один не знает, что делает другой, и вся их работа похожа на

усилия лебедя, рака и щуки, то, несомненно, от такой работы, лишенной взаимодействия и сотрудничества, столько же пользы, как от трудовых усилий персонажей известной басни И.А. Крылова.

Каждый из классных руководителей должен иметь ясное представление о модели, начертанной воспитательной программой, определенный элемент которой он должен выполнить. Необходимо, чтобы действия педагога гармонировали с работой его коллег, а усилия всего коллектива были устремлены к единой цели. Инициировать и организовывать этот процесс должен классный руководитель.

**Наличие модели специалиста.** Модель специалиста является составной частью воспитательной системы. Эта модель разрабатывается коллективом педагогов на основе подготовительной работы, которая включает: изучение стандартов образования; организацию семинаров с целью ознакомления с существующими научными подходами к определению структуры модели; анализ имеющегося опыта создания модели сотрудниками школ; привлечение к моделированию практических работников; обсуждение вариантов модели на цикловых методических комиссиях.

**Взаимодействие учебных коллективов на уровне класса и вне его.** Формирование педагогически целесообразной среды воспитательной системы класса предполагает определение места и роли класса в воспитательном пространстве всего образовательного учреждения. Однако нередко классные руководители и заведующие отделениями препятствуют контактам классов, имеющих высокую успеваемость, с классами более слабыми по успеваемости и дисциплине. Это приводит к негативным явлениям внутри коллективов этих классов, способствует или неоправданному зазнайству и высокомерию, либо агрессии, и в итоге ранее благополучный класс, получив урок пренебрежения к другим, менее успешным, становится неуправляемой и конфликтной.

Если воспитательная работа построена правильно, то она дает возможность создавать большое количество ученических коллективов, не связанных напрямую учебной деятельностью: так, при подготовке фестиваля или конкурса КВН нет деления на экономистов, менеджеров, машиностроителей всем находится место и дело.

Предоставляя возможность ученикам с достаточно скромными учебными успехами реализовать себя в других сферах деятельности, образовательное учреждение тем самым повышает их самооценку и снимает агрессию по отношению к своим более успешным сверстникам.

Аргументов достаточно, чтобы классный руководитель, правильно понимающий свой педагогический долг, содействовал укреплению связей учеников класса со сверстниками. Эти контакты, безусловно, обогащают жизнедеятельность и класса, и учебного заведения.

Разработку воспитательной системы класса целесообразно закончить до завершения учебного года. Это позволит в течение продолжительного времени диагностировать состояние коллектива класса, определить его сильные и слабые стороны, чтобы к новому учебному году иметь готовый вариант воспитательной системы.

Нельзя не сказать еще об одном существенном моменте. В ряде научно-методических статей, пособий можно встретить рекомендации учебным заведениям самостоятельно разработать концепцию воспитательной системы. Основным документом, дающим ориентиры в этом направлении, является «Концепция воспитания в непрерывном образовании» (в системе общего и профессионального образования в России), и едва ли стоит разрабатывать свой вариант, который, безусловно, не только проиграет в качестве, но создаст ненужные сложности. Система воспитания должна быть предельно простой. Можно ведь ввести в нее сколь угодно пространственно-временных, причинно-следственных и других компонентов только что это даст практическому педагогу, кроме нежелания заниматься этим вопросом.

Целесообразно схему воспитательной системы в классе составить из следующих компонентов:

Цель деятельности.

Педагогические идеи (принципы деятельности).

Структурный ряд по вертикали (кто действует).

Структурный ряд по горизонтали (как действует, содержание деятельности).

Системообразующий вид деятельности.

Доминантный компонент (индивидуальность класса, основной вид деятельности).

Критерии эффективности воспитательной системы.

Модель специалиста.

Главным условием успешности функционирования, развития системы является определение цели, отвечающей потребностям общества и личности ученика. Например, в 9-ом классе такой целью может быть формирование навыков самообразования и самовоспитания, в 10-ом и 11-ом к службе в армии и т.д. В каждом конкретном случае цель формируется в зависимости от профиля учебного заведения особенностей контингента учеников, традиций и возможностей.

В зависимости от цели выдвигаются принципы деятельности (педагогические идеи). Так, в соответствии со сформулированной целью формирование навыков самообразования и самовоспитания принципы деятельности могут быть определены как: интеграция учебной и внеклассной воспитательной работы; ориентация на достижения отечественной и мировой культуры; преемственность и единство педагогических действий всех участников образовательного процесса.

Далее устанавливается состав участников образовательного процесса (кто действует). Применительно к деятельности классного руководителя это коллектив учеников; актив класса; личность ученика; родители; преподаватели и психолог.

Системообразующим видом деятельности может быть получение специальности, это главная цель как учеников, их родителей, так и учебного заведения. Вместе с тем у каждого класса есть свое любимое занятие. Для одного - это спорт, для другого техническое творчество, для третьего художественная самодеятельность, для четвертого туристические путешествия по родному краю. Виды деятельности могут меняться в зависимости от возраста, других причин. Естественно, тот или иной вид активной деятельности (назовем его доминантный компонент) определяет индивидуальность класса и является элементом воспитательной системы.

Подчеркнем, что любимый вид деятельности значительно расширяет воспитательное пространство, способствует сплочению коллектива класса и решает множество воспитательных задач. Именно поэтому эта сфера деятельности учеников должна быть предметом особой заботы классных руководителей, педагогов, администрации.

Воспитательная система позволяет расширить диапазон педагогического воздействия на личность, значительно обогатить образовательный процесс. Создание системы предусматривает следующие этапы: разработка модели (общая схема); становление системы (стабильное функционирование); развитие системы (корректировка, дополнения и уточнения). При разработке системы можно определить, что будет достигнуто на каждом из этапов, какой результат ожидается, предусмотреть возможные варианты, в том числе и негативные, которые, впрочем, не должны останавливать поиск путей и средств эффективного функционирования воспитательной системы.

### **Список литературы**

1. Василевич Л.И. Место классного руководителя в гуманизации учебно-воспитательного процесса // Педагогическое наследие С.А. Умрейко и современные проблемы педагогики: Матер. респ. научн.-практ. конф., посвящ. 90-летию проф. С.А.Умрейко / Под. ред. А.П. Сманцера. - Минск: Бел. гос. ун-т, 2019. - С.138-140.
2. Журлова И.В. Пути социализации старших школьников через культуру использования свободного времени // Сацыяльна-педагагічная работа. - 2019. - №6. - С. 20-28.

3. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студентов пед. уч-щ / В.М. Коротов, Л.Ю. Гордин, В.В. Жуков / Под ред. М. Коротова. - М.: Просвещение, 2020. - 175 с.
4. Павленко В.Г., Ковалев Л.Г. Классный руководитель в условиях школьной реформы // Повышение эффективности профессиональной подготовки учителя в условиях педагогической практики: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: РГПИ, 2017. - С. 165 -173.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: ВЛАДОС, 2020. - С. 81-89.
6. Степаненков Н.К. Планирование работы классного руководителя: Учеб.-метод. пособие для классных руководителей и воспитателей. - Минск.: Адукацыя і выхаванне, 2016. - 103 с.
7. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива // Избр. произв.: В 5 т. – М., 1999. - Т.1. - С.425-668.

**ГРИГОРЬЕВА О.Б.**

старший воспитатель МКДОУ «Детский сад «Подсолнушек» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, с. Икряное

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА  
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. В отечественной психологии под ведущей деятельностью понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, формируются и развиваются основные психические процессы и свойства личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста: в период младенчества (до 1 года), ведущим видом деятельности является непосредственно-эмоциональное общение; в раннем детстве (от 1 года до 3 лет) – предметная деятельность; в дошкольном (от 3-6,7 лет) – игровая.

В настоящих момент внимание ученых и практиков обращено к игровой деятельности как эффективной модели взаимодействия взрослого и ребенка. Исследования отечественных психологов показывают, что развитие дошкольника происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре.

Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра – есть, своего рода, средством познания ребенком действительности.

В настоящее время, как и в прошлом, дидактической игре придается большое значение. Имеется её явное эффективное воздействие на интеллект, на формирование экологической культуры подрастающего ребенка, что подтверждает опыт многолетней практики работы с детьми.

Мы выделяем игру и как метод экологического воспитания, где цель экологического воспитания - формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и экологических принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности.

К формам воспитания экологической культуры можно отнести следующие: традиционные учебные занятия, экологические игры, экологические сказки, экологическая тропа, практикумы, опыты, то есть те технологические приёмы, которые, во-первых, в наибольшей степени отвечают потребностям и возможностям младшего возраста, а во-вторых, позволяют изменить потребительское отношение детей к природе. Игра формирует

опыт принятия целесообразных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей. В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игры.

Экологические игры - это форма экологического образования и воспитания экологической культуры, основанная на развёртывании особой игровой деятельности участников, стимулирующая высокий уровень мотивации, интереса к природе.

Если рассматривать роль экологических игр в познавательной деятельности, то следует сказать, что эффективность ознакомления детей с природой в большой степени зависит от их эмоционального отношения к воспитателю, который обучает, дает задания, организует наблюдения и практическое взаимодействие с растениями и животными. Поэтому первый момент, который объединяет два аспекта педагогики (игру и ознакомление с природой), заключается в том, чтобы «погрузить» детей в любимую деятельность и создать благоприятный эмоциональный фон для восприятия «природного» содержания. Второй значимый момент связан с выработкой отношения детей к природе, которое в рамках экологического воспитания является конечным результатом. Психологи рассматривают игровую деятельность как проявление сложившегося у ребенка положительного отношения к тому содержанию, которое она в себе несет. Все, что нравится детям, все, что их впечатлило, преобразуется в практику игры. Поэтому, если дошкольники организовали игру на природоведческий сюжет (зоопарк, ферма, цирк и пр.), это означает, что полученные представления оказались яркими, запомнились, вызвали эмоциональный отклик, преобразовались в отношение, которое ее и спровоцировало.

В свою очередь, усвоение знаний о природе при помощи игры, вызывающей переживания, не может не оказать влияния на формирование у них бережного и внимательного отношения к объектам растительного и животного мира. А экологические знания, вызывающие эмоциональную реакцию у детей, войдут в их самостоятельную игру, станут ее содержанием, лучше, чем знания, воздействие которых затрагивает лишь интеллектуальную сферу. Игра и экологическое воспитание в некотором отношении противоположны: во время игры ребенок раскован, он может проявлять инициативу, совершать любые действия, от которых игра может быть лучше или хуже, но при этом никто не пострадает, т.е. он физически и морально не ограничен в этой деятельности. Познание природы, взаимодействие с ней требуют учета специфики живого организма и поэтому накладывают много запретов, ограничивают практическую деятельность ребенка.

В работе воспитателя может быть использован целый комплекс экологических игр, состоящих из нескольких блоков:

1. Игры на познание и классификацию объектов окружающего мира, понимание единства всех составляющих, законов его развития: «Природный мир бывает разным», «Назови одним словом», «Что общего?», «Что часть чего?», «Рыбы – птицы – звери», «Цепочка».

2. Игры на развитие чувственного восприятия (работа анализаторов): «Мир звуков», «Наши помощники», «Узнай по запаху», «Волшебные звуки», «Какой овощ ты съел?».

3. Игры, способствующие формированию основ экологического самосознания: «Хорошо – плохо», «Один – хорошо, много – плохо», «Что будет, если...?», «Береги природу!» и так далее.

4. Игры на развитие навыка анализа ситуаций через целенаправленное сужение поля поиска (игра «Да – нет»).

5. Игры природоведческого характера способствуют воспитанию у детей любви к природе. Через игру, ребёнок, играя, учится понимать закономерности, происходящие в природе, взаимосвязь всего в мире, многое узнает о природных сообществах и явлениях, о роли человека в природе и другое (игры «Когда это бывает», «Что сначала, что потом»,

«Опиши времена года», «Узнай по описанию», «Птицы перелетные – неперелетные», «Кто, где живет?», «Парные картинке», «Составь рассказ», «Какая погода?», «Найди ошибку художника» и многие другие).

6. Для ознакомления с окружающим также используются различные игры: «Кто, что делает?», «Что сначала, что потом?», «Кому, что нужно для работы?», «Режим дня», «Загадки», «Что на картинке?», «Чаепитие», «На прогулке», «В театре», «Магазин» и др.

7. Экологические игры по изобразительной деятельности были внедрены в воспитательно-образовательный процесс дошкольных учреждений сравнительно недавно, но их значение очень велико для развития дошкольников, формирования у них знаний, умений и навыков в изобразительной деятельности, декоративно-прикладной деятельности: «Раскрась по образцу», «Что нарисовано», «Дорисуй», «Собери цветок», «Нарисуй другому», «На что похож листочек», «Что изменилось?», «Чего не хватает?», «Что за картина?» и др.

Все перечисленные виды экологических игр организуются педагогом в соответствии с программными требованиями.

Особое место занимают игры, которые создаются самими детьми. Их называют творческими или сюжетно-ролевыми. В этих играх дети воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Творческая игра наиболее полно формирует личность ребенка, поэтому является важным средством воспитания. Суть игр для развития эстетического восприятия природы состоит в том, что дети, при непосредственном контакте с природными объектами (наблюдения или более близком контакте – прикосновении к растению, животному, поглаживание ствола, листьев и т.д.), должны рассказать что-либо интересное об объекте природы. Это могут быть особенности внешнего вида, особенности роста, развития, ухода или случаи бережного (жестокое) отношения людей к растениям, животным. При проведении этих игр необходимо учитывать следующее:

- у детей должен быть сформирован широкий круг представлений об объектах природы;
- игры лучше всего проводить в естественной природной среде, чтобы дети могли подойти к тому или иному растению (животному), прикоснуться к нему, посмотреть на его состояние (для развития эстетического, эмоционального восприятия природы);
- игры этого блока дадут наилучший воспитательный результат, если будут проводиться с небольшой подгруппой детей (5-7 детей). Такая организация позволяет наладить тесный эмоциональный контакт с детьми, вызвать их на откровенный разговор, дает возможность высказаться всем ребятам, с одной стороны, а с другой стороны – препятствует утомляемости, не задерживает ход игры.

Основные задачи воспитателя при использовании им экологической игры состоят в следующем:

- формирование системы знаний о природе;
- формирование мотивов, потребностей, привычек, экологически целесообразного поведения и деятельности в природе;
- формирование коммуникативных умений и навыков.

Игры экологического характера включают два относительно самостоятельных блока:

- игры для развития эстетического восприятия природы (развитие чувства прекрасного в природе, эмоционального отношения к ней);
- игры для формирования нравственно-оценочного опыта поведения дошкольников в природе.

И.В. Цветкова выделяет различные варианты игры в путешествие: «Поездка на выставку», «Экспедиция в Африку», «Экскурсия в зоосад», «Путешествие к морю» и др. В каждом конкретном случае сюжет игры предполагает следующее: дети посещают новые места, знакомятся с новыми явлениями и объектами в качестве экскурсантов, туристов посетителей и т. д. В рамках ролевого поведения дети рассматривают, слушают пояснения. Воспитатель, взяв на себя роль экскурсовода, руководителя туристической группы, опытного

путешественника и т.д., рассказывает и показывает дошкольникам все то новое, ради чего они отправились в путь.

Детям нравятся игры-импровизации, в которых они могут с помощью движений изобразить крону дерева, порыв ветра. Такие игры возможны только после неоднократных наблюдений. После экскурсии в лес, можно изображать лесных зверей, растительность (высокое дерево, широкий куст, маленький цветочек). Если были на лугу, то передать полет бабочек, стрекоз, жучков и др. Усваивая цвета, их оттенки, форму предметов, приобретая определенный чувственный опыт, дети начинают понимать красоту окружающего мира. При общении с природой у ребенка зарождается эмоциональное побуждение, исключается равнодушие и безразличие, возрастает мыслительная напряженность, степень участия творческого мышления, желание узнать больше нового. Следовательно, идет процесс эмоционально-психологической готовности принять информацию о природе. Так будет удовлетворяться возрастающий интерес к природе, будут конкретизироваться полученные ранее представления.

Таким образом, экологические игры формируют целостное видение мира, подводят юных натуралистов к осознанию своего места и роли в нем, учат самостоятельно разбираться в проблемах окружающего их мира.

#### **Список литературы**

1. Байкова Л.А. Технология игровой деятельности.- Рязань, 2014. –108 с.
2. Гирусов Э.В. Природные основы экологической культуры.- М., 2019. – С. 3-14.
3. Емельянова М.Н. Технология организации познавательно-исследовательской деятельности в образовательном процессе ДОУ / М.Н. Емельянова // Дошкольная педагогика: журнал, 2016. № 9. – С. 80.
4. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М.: ЧП Ильин, 2011. – 249с.
5. Цветкова И.В. Эко-проект «Маленький принц», или экологические задания маленьким хозяевам нашей планеты / И.В. Цветкова. М., 2014. - 42 с.

#### **ГРИГОРЬЕВА И.Г.**

педагог дополнительного образования МКДОУ «Детский сад «Подсолнушек» Астраханская область, с. Икряное

### **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ БУМАГОПЛАСТИКИ**

Пространство рассматривается как фундаментальное понятие человеческого мышления, отображающее множественные характеристики мира и являющимся условием ориентировки человека в природном и социальном мире.

Пространственные представления - это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их перемещения относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов.

Развитие пространственных представлений является одним из важнейших разделов воспитания детей дошкольного возраста. Психофизиологические и психологические особенности развития детей дошкольного возраста sensitивно оптимальны для формирования базовых пространственных представлений. Хотя в этом возрасте дети еще не могут самостоятельно подняться до уровня обобщенного понимания значения пространственных терминов.

Развитие пространственных представлений является составной частью целостного развития ребенка-дошкольника и связано с развитием навыков ориентирования в самом себе, другом субъекте.

В процессе развития пространственных представлений у нормально развивающихся детей происходит постепенный переход от пространственного восприятия, которое характеризуется тем, что ребенок может действовать в наглядно обозримом пространстве, к действиям по представлениям.

Бумагопластика - современный вид искусства. В начале XX века стали появляться первые работы в технике бумажной пластики. Ее использовали в своих работах как зарубежные, так и российские художники. К концу 20-го столетия бумагопластику признали, как отдельный вид искусства.

Бумага - один из самых простых, доступных, легко обрабатываемых материалов. С изделиями из бумаги мы знакомимся с самого раннего детства. Волшебством изготовления произведений искусства с помощью бумагопластики занимаются такие мастера как Кузнецова Н.Г., Давыдова Г.Н., Лыкова Н.Ф. и другие.

Достоинство бумагопластики в том, что это вид творчества, доступный каждому ребенку. Создавая из бумаги любимого персонажа, ребенок развивает свои творческие способности, воображение, пространственное мышление, чувство цвета и композиции и, что немаловажно, результат не заставляет долго ждать, уже после первого занятия, ребенок выносит эффектную работу, изготовленную собственными руками. И это лучший стимул для малыша - видеть, как в твоих руках рождается красивое!

В процессе занятий по бумагопластике, дети знакомятся с основными геометрическими понятиями, учатся ориентироваться на листе бумаги, тренируются в развитии чертежных навыков. У детей развивается глазомер и абстрактное мышление, улучшается мелкая моторика и координация движений рук, воспитывается усидчивость и аккуратность.

Привлекая ребенка к такому виду продуктивного творчества, развивается ряд психических процессов: мышление, память, восприятие, осязание. Дети через практическую деятельность лучше воспринимают пространственные отношения в окружающем мире, развивают аналитическое и пространственное мышление, восприятие и воспроизведение детали и целого предмета, объема и плоскости.

Занятия бумагопластикой в дошкольном образовательном учреждении формируют такие нравственные качества, как коллективизм, умение сопереживать, готовность оказывать помощь, желание радовать окружающих результатами своего труда.

Бумагопластика улучшает пространственное воображение, развивает умение мысленно оперировать объемными предметами, знакомит на практике с основными геометрическими понятиями, учит аккуратности, последовательности, формирует терпение, смекалку.

В бумажной пластике важно правильно передать пропорциональные соотношения между предметами. Эта задача усложняется тем, что при изображении сюжета надо показать не только разницу в их размерах, существующую между ними в жизни, но и увеличение или уменьшение предметов в связи с расположением в пространстве. Для этого ребенок должен уметь сравнивать, сопоставлять объекты изображения, видеть смысловую связь между ними. Решить задачу пространственного отношения между предметами очень сложно для дошкольника, так как у него мал опыт и недостаточно развиты изобразительные умения и навыки. Задачи бумагопластики представляют собой конкретизацию общих задач, направляющих педагога на формирование у детей целостной деятельности и развития при этом личности дошкольника.

Бумагопластика требует от детей сложной пространственной ориентировки, ребёнку необходимо представлять создаваемую конструкцию в целом, учитывать её пространственные характеристики, взаиморасположение частей и деталей. Конструирование из бумаги является мощным средством развития творчества у дошкольников: создаются условия для самостоятельного экспериментирования с бумагой разной плотности, фактуры и т.п., организуется обучение в разных формах в зависимости от сложности, включение в



процесс конструирования других видов деятельности (игра, сочинение сказок, рассказов, разгадывание загадок).

С помощью несложных приемов бумажной пластики, можно создать целый мир цветочных гамм и симфоний. Это занятие не только эстетически увлекательно, но и имеет подтвержденный медиками терапевтический эффект - расслабление нервной системы и развитие мелкой моторики, зрительно-двигательной координации и памяти, что необходимо для успешного овладения письмом и речью. Пространственная трансформация плоского листа позволяет детям легко, играя, осваивать сложные математические понятия, решать задачи по геометрии. Диапазон возможностей бумагопластики велик: от простой детской игрушки до произведений искусства. У детей развиваются навыки, необходимые для творческого самовыражения, которые могут пригодиться в разных областях человеческой деятельности. При выполнении заданий строится своеобразный алгоритм деятельности, при которой ребенок, часто даже без помощи педагога, фиксирует внимание на каждом этапе работы, стремясь осознать всю используемую знаковую систему.

Используя бумагопластику на занятиях по развитию пространственных представлений, воспитатель у детей включает ориентировку в трехмерном (основных пространственных направлениях) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве. Главным на них является проведение тщательно подобранных, постепенно усложняющихся по линейно-концентрическому принципу упражнений, заданий-поручений, заданий-требований с предметами и без них. Вопросы, пояснения и разъяснения воспитателя в сочетании с показом, словесные отчеты детей о выполнении заданий, т. е. все многообразие приемов и методов обучения на занятиях направлено на различение, дифференциацию, осознание, точное словесное обозначение основных пространственных направлений в разных практически действенных ситуациях.

На занятиях по изобразительной деятельности развивается речь детей: усвоение и название форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений способствует обогащению словаря; высказывания в процессе наблюдений за предметами, при обследовании предметов, построек, а также при рассматривании иллюстраций, репродукций с картин художников положительно влияют на расширение словарного запаса и формирование связной речи. Как указывают психологи, для осуществления разных видов деятельности, умственного развития детей большое значение имеют те качества, навыки, умения, которые они приобретают в процессе рисования, аппликации и конструирования.

Бумагопластика тесно связана с сенсорным воспитанием. Формирование представлений о предметах требует усвоения знаний об их свойствах и качествах, форме, цвете, величине, положении в пространстве. Дети определяют и называют эти свойства, сравнивают предметы, находят сходства и различия, то есть производят умственные действия. В процессе занятий с бумагой дети знакомятся с простыми и сложными формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Создание силуэтных изображений требует большой работы мысли и воображения, так как в силуэте отсутствуют детали, являющиеся порой основными признаками предмета.

Занятия бумагопластикой способствуют развитию математических представлений. Дошкольники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре и т. д.) и величин (больше, меньше). Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям.

В процессе занятий у дошкольников развиваются чувства цвета, ритма, симметрии и на этой основе формируется художественный вкус. Им не надо самим составлять цвета или закрашивать формы. Предоставляя ребятам бумагу разных цветов и оттенков, у них воспитывают умение подбирать красивые сочетания.

С понятиями ритма и симметрии дети знакомятся уже в младшем возрасте при распределении элементов декоративного узора. Занятия с бумагой приучают детей к

плановой организации работы, которая здесь особенно важна. Так как в этом виде искусства большое значение для создания композиции имеет последовательность прикрепления частей (сначала наклеиваются крупные формы, затем детали; в сюжетных работах — сначала фон, потом предметы второго плана, заслоняемые другими, и в последнюю очередь предметы первого плана).

Выполнение бумажных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга.

При конструировании из бумаги уточняются знания детей о геометрических плоскостных фигурах, понятия о стороне, углах, центре. Ребята знакомятся с приемами видоизменения плоских форм путем сгибания, складывания, разрезания, склеивания бумаги, в результате чего появляется новая объемная форма.

Таким образом, бумажное моделирование является эффективным средством воспитания детей и подростков. Занятия бумагопластикой в дошкольном образовательном учреждении формируют такие нравственные качества, как коллективизм, умение сопереживать, готовность оказывать помощь, желание радовать окружающих результатами своего труда.

Ведущими мотивами этого вида деятельности для детей является стремление к творческой самореализации, желание создавать новое, оригинальное. Вместе с тем, фигурки бумажной пластики имеют ярко выраженное, утилитарное значение: это игрушки, подарки близким.

Организуя художественную деятельность (бумагопластику) как средство развития пространственных представлений ребенка дошкольного возраста, педагог обеспечивает в будущем успешность обучения ребенка в школе, становление такой личности, которая будет иметь высокий интеллектуальный потенциал.

#### **Список литературы**

1. Градова Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Г.Н.Градова. – СПб., 2010. - 97 с.
2. Зайцев В.Б. Волшебная бумага. Новые модели оригами. - М.: Рипол Классик, 2012. - 224 с.
3. Кузнецова Е.М. Художественное моделирование и конструирование: программа, практические занятия с детьми 5-6 лет. - Волгоград: Учитель, 2011. - 317 с.

#### **ДАВЛЕТЬЯРОВА И.Р.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

#### **ВЕРЕЙКИНА С.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

### **ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Эстетическая культура, характеризующая эмоциональную и интеллектуальную жизнь ребенка, является компонентом базовой культуры личности. По мнению Н.Б. Крыловой, значимым фактором эстетического приобщения личности к идеалам культуры является искусство, которое позволяет человеку «осознать его эстетические способности и открывает неограниченные возможности для их совершенствования». Искусство, как один из важнейших факторов формирования эстетической культуры человека, влияет на целостность его личности, личностный опыт, мотивационную сферу.

Понятие «эстетическая культура» относительно дошкольного возраста, включает в себя определенную степень эстетического развития чувств, сознания, поведения и деятельности

детей (Э.М. Ардаширова, Ю.К. Бабанский, Н.А. Ветлугина, В.И. Журавлев, Г.С. Лабковская, Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, В.А. Ситаров, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая и др.).

Н.А. Ветлугина трактует эстетическую культуру, как художественную грамотность, правильные представления, суждения, связанные с эстетическим восприятием, стремление овладеть культурным наследием прошлого, наличие определенного отношения к современному искусству. Это и степень развития творческих способностей, стремления к эстетическому освоению мира, причастности к художественному творчеству. Знание общих, имеющих отношение ко всей сфере эстетического, закономерностей общественного сознания, его сущности, категорий, специфики видов искусств, художественного метода возникает в процессе эстетического воспитания подрастающего поколения. Эти закономерности по-разному трактуются в различные исторические эпохи и основываются на развитии человека, знании условий формирования эстетической культуры разных народов. В свою очередь, это знание позволяет педагогам разнообразить содержание и формы работы с детьми по организации процесса эстетического воспитания.

Формирование *эстетической культуры*, замечено Г.С. Лабковской – это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса. Одновременно с этим у дошкольников воспитывается стремление и умение вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против всего уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве.

Особую роль в воспитательно – образовательном процессе имеет обоснованный Б.Т.Лихачевым принцип эстетизации детской жизни.

Вторят этому мнению исследования В.И. Волынкина, а именно о том, что формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно – эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Занятия естественно – математического цикла помогают раскрыть перед детьми красоту природы, воспитать стремление охранять и сохранять ее. Занятия гуманитарного цикла показывают эстетическую картину человеческих отношений. Художественно – эстетический цикл вводит детей в волшебный мир искусства. Предметы утилитарно – практического цикла позволяют проникнуть в тайны красоты труда, человеческого тела, обучают навыкам создания, сохранения и развития этой красоты.

Педагогу на занятиях и во время режимных моментов важно показать красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности детей. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед дошкольниками в коллективной работе, в художественной самодеятельности, в организации производительного и общественно полезного труда, в формировании повседневных отношений и поведения.

Немало эстетических впечатлений может дать и дает деятельность по подготовке к школе. Например, при формировании математических представлений нередко говорят: «Красивое, изящное решение или доказательство», понимая под этим их простоту, в основе которой лежит высшая целесообразность, гармония.

Есть своя эстетика в искренних, здоровых, человеческих взаимоотношениях между воспитанниками и педагогами, между старшими и младшими дошкольниками. Примитивные, черствые, неискренние отношения между людьми в семье и детском саду глубоко ранят личность ребенка, оставляют след на всю жизнь. И наоборот, тонкие, дифференцированные отношения воспитателей и родителей к детям, справедливая требовательность делают уклад детской жизни – школой воспитания в духе высокой эстетики и морали.

В исследовании мы опирались на труды в области художественной педагогики детей дошкольного и школьного возраста (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, В.С. Кузин,

Б.М.Неменский, Н.Н. Ростовцев, Б.П. Юсов и др.), посвященные разработке системы эстетического воспитания на основе восприятия и понимания общезначимых культурных ценностей. Кроме того, учитывались достижения педагогов-практиков в области воспитания эстетической культуры подрастающего поколения (Л.С. Беляева, Л.С. Вагинова, Г.М.Григорьев, Т.В. Турина, О.Р. Лагутина, Л.И. Мельникова, О.А. Морева, Е.В. Пчелинцева и др.).

Многими исследователями отмечается, что задача формирования эстетической культуры старшего дошкольника не может быть решена без внимательного отношения к особенностям формирования основных психических процессов и функций в старшем дошкольном возрасте.

Старший дошкольный возраст характеризуется педагогами и психологами как особый период в воспитании и развитии ребенка. Он завершает дошкольное детство и является переходной ступенью к школьному обучению. Именно в этот период происходит активное формирование важных для последующего обучения и развития черт поведения детей, деятельности, связанной с интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сферой.

Характерная черта старшего дошкольника – устойчивое положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру. Ребенок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах детской деятельности – игре, общении, рисовании, танцах, пении, в сфере решения элементарных социальных и бытовых задач.

В дошкольном возрасте развивается интерес к эстетической стороне действительности, потребность в творческом самовыражении, инициативность и самостоятельность в воплощении художественного замысла. 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, поощрение, стимуляция фантазии и воображения ребенка.

Приобщение к традициям народа особенно значимо в дошкольном возрасте. Ребенку, по мнению В.Р. Безносова, В.П. Зеньковского, Д.С. Лихачева, в будущем предстоит осваивать, сохранять, развивать и передавать культурное наследие своего народа, сопоставлять его с особенностями культуры и значимыми ценностями других народов.

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна доказано, что в старшем дошкольном возрасте идет процесс целенаправленного формирования чувств, познавательных способностей, интересов и оценочных суждений ребенка. В эти годы интенсивного развития мышления и других интеллектуальных процессов, изменения мотивационной сферы наиболее целесообразно формировать основы социального поведения человека, его ценностные ориентации в культурном наследии. На основе приоритетных нравственно-эстетических ценностей следует помогать детям определить эстетическое отношение к природному и рукотворному миру, к другим людям и самому себе (В.П.Аникин, Н.П. Денисюк, И.К. Дмитриев, Л.И. Емельянова, З.Н. Иванова и др.). Из вышеизложенного ясно, что период дошкольного детства является наиболее оптимальным для целенаправленного воспитания эстетической культуры личности.

Проведенный анализ литературы показал, что эстетическая культура ребенка дошкольного возраста не может быть определена однозначно, поскольку это не сумма каких-либо качеств и признаков, а динамическое, процессуальное образование, представляющее собой постоянно изменяющуюся и обогащающуюся совокупность эстетических знаний, умений и навыков, объединенных с эстетической деятельностью, присвоенных ребенком на основе его собственного конкретного жизненного опыта и опыта детского коллектива в

целом. Процесс формирования эстетической культуры дошкольника – это целенаправленный педагогический процесс эстетического воздействия на ребенка, включения его в эстетическую деятельность, организуемый педагогом и осуществляемый им совместно с детьми.

В отечественных педагогических исследованиях широко освещены вопросы воспитания эстетической культуры у подрастающего поколения в процессе интеграции основного и дополнительного образования (А.В. Антонова, Н.К. Карпова, И.Э. Кашекова, Т.С. Комарова, И.И. Легостаев, А.Н. Малюков, Е.В. Ремнева, Г.Н. Савельева, И.А. Синкевич, Г.П. Скамницкая, Т.В. Фуртаева и др.).

Таким образом, проблема воспитания эстетической культуры дошкольников – одна из важнейших задач, стоящих перед образовательными учреждениями и осуществляемая через эстетическое воспитание в ДОУ. Эстетическое воспитание является частью учебно – воспитательного процесса, вводится в режимные моменты, свободную, игровую, изобразительную, музыкальную, творческую деятельность детей, ведется в связи с изучением всех познавательных областей, в течение всего времени обучения.

#### **Список литературы**

1. Каргин А.С. Нравственно-эстетическое формирование личности. – М.: Знание, 2011. - 197 с.
2. Основы эстетической культуры. Программа курса / под ред. Л.П. Печко. – М.: ИЦЭВ РАО, 2018. - 99 с.
3. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. Книга для учителя / сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 2013. - 231 с.
4. Эстетическое воспитание в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 2015. - 123 с.

#### **ДЕРГУНОВА Н.В.**

воспитатель МКОУ «Зеленгинская СОШ им. Н.В. Кашина», Астраханская область

### **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Общество, заботящееся только об образовании ума, совершает большой промах, ибо человек более человек в том, что он чувствует, чем в том, как он думает, подчеркивая социальный смысл эмоций, отмечал в своё время К. Д. Ушинский [6]. Сегодня в обществе искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни, поэтому для современных людей проблема компетентности в процессах понимания и выражения эмоций стоит достаточно остро. Постоянно растет число людей, страдающих неврозами, так как неспособность понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакцию окружающих, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решений приводят ко многим жизненным неудачам, мешают надлежащим образом выполнять служебные и семейные обязанности, затрудняют отдых и ухудшают здоровье, нарушают межличностные взаимоотношения.

Поэтому сейчас большое внимание уделяется эмоциональному интеллекту, т.е. способности осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выяснить причины возникновения проблем и решать эти проблемы.

В российской педагогике понятие «эмоциональный интеллект» не является новым. Многие ученые об этом явлении писали, используя другие термины в зависимости от особенностей его выражения: Л.С. Выготский — «*обобщение переживаний*», А.В. Запорожец — «*эмоциональное воображение*», В.С. Мухин - «*разумность чувств*». И так как основы будущей личности закладываются в дошкольном возрасте, то проблема развития эмоциональной сферы дошкольников актуальна и достаточно сложна. В отличие от интеллектуального развития развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется

достаточное внимание. А ведь сама по себе эмоциональная сфера не складывается - ее необходимо формировать, так как именно от коэффициента эмоционального развития, согласно новейшим исследованиям, успешность человека зависит почти на 80 %, а от коэффициента умственного развития лишь на 20 %.

К тому же в последнее время отмечается резкий рост числа детей с разными формами нарушений психо-эмоциональной сферы. В дошкольные учреждения приходит всё больше детей с такими особенностями в эмоциональном развитии, как:

- неустойчивость эмоционально - волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности;
- трудности в установлении коммуникативных контактов; дети не готовы к эмоционально теплым отношениям со сверстниками, у них могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения;
- проявление эмоциональных расстройств: нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, суетливость, частую смену настроения;
- симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, тревожность, бедность психических процессов, гиперактивность.

Почему так бывает: одни дети бойкие и активные, а другие робкие и застенчивые? Как помочь застенчивому малышу стать общительнее и раскованней? И вот здесь бесценную помощь может оказать музыка. Именно музыка - прекрасное средство, помогающее делать первые шаги в развитии эмоционального интеллекта детей. Музыка быстрее всего может пробудить эмоции ребёнка, достичь его души. Ведь ребёнок реагирует на окружающий мир в первую очередь через эмоции, а музыка очень значима тем, что возвращает духовные силы маленьких детей и помогает распространять добро и красоту.

Музыка - самое действенное средство в природе для воспитания любви, сердечности, чувствительности, благородства. Развитый музыкальный слух помогает общению с другими людьми. Только услышав интонации речи другого человека, различные её нюансы, можно правильно оценить душевное состояние партнёра по общению, его хорошие или плохие намерения. Музыка - это возбудитель хорошего настроения и наилучший успокоитель, снимающий нервное напряжение.

Еще одна из важнейших воспитательных задач музыки - пробуждать положительные эмоции. Положительные чувства поощряют, пробуждают положительные мысли, а положительные мысли - положительные действия.

Анализируя основы психо-коррекционной работы с детьми, многие учёные отмечают, что в дошкольном возрасте, когда детская психика очень гибка и пластична, психологическая составляющая работы музыкального руководителя наиболее полезна, и одним из наиболее эффективных методов является музыкотерапия.

Музыкотерапия - это метод, использующий музыку в качестве средства коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях. Музыкотерапия ориентирует педагога на сотрудничество с ребёнком, на интеграцию различных видов художественной деятельности: музыке, изобразительному искусству, художественному слову, ритмике.

Музыкотерапию можно использовать не только на музыкальных, но и на физкультурных занятиях, на утренней гимнастике, бодрящей гимнастике после дневного сна, во время утреннего приема, во время дыхательной гимнастики, во время дневного сна и в вечернее время. Кроме занятий музыкотерапией, музыка сопровождает детей и взрослых в течение дня в группе.

Раннее утро. Родители, торопясь на работу, ведут детей в детский сад. И уже издалека дети слышат нежную, чарующую музыку. Яркие светящиеся окна, приветливая музыка, добрые сотрудники детского сада ожидают малышей.

Давно доказано, что красивая музыка доставляет человеку радость, благотворно влияет на его организм. Приятный утренний музыкальный настрой под солнечную мажорную классическую музыку, добрые песни с хорошим текстом, положительно воздействует не только на детей, но и на их родителей, создает атмосферу уюта, тепла, любви и обеспечивает психологическое благополучие, вселяет уверенность, что их ребенку в детском саду хорошо и комфортно. Вариантами музыки для утреннего приема могут быть следующие произведения:

1. П. И. Чайковский «Марш», «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик», «Апрель»

2. И. Штраус «Полька Трик - трак», «На прекрасном голубом Дунае», «Сказки венского леса»

3. М. И. Глинка «Детская полька», «Вальс - фантазия»

4. А. Вивальди «Зима»

5. Г. В. Свиридов «Веселый марш», «Музыкальный ящик»

Во время прогулок музыка также оказывает свое воспитательное воздействие, стимулируя активность детей, самостоятельность, вызывая различные эмоциональные переживания, создавая хорошее настроение, оживляя накопленные впечатления.

Солнечный день, морозная свежесть, бодрые и веселые аккорды музыкального произведения оживляют движения. Детям хочется веселиться, играть, что-то придумывать. Радостная музыка задает определенный жизненный ритм, оказывает мобилизирующее воздействие, выраженное в игровой форме. Исследования показали, что ритмичная музыка положительно влияет на развитие нервной системы ребенка. Слушая такую музыку на свежем воздухе, дети могут танцевать и подпевать, запоминая слова новых песен.

Используемые музыкальные произведения:

1. М. И. Глинка «Марш Черномора»

2. В. Г. Кикта «Оранжевый скоморох»

3. В. Агафонников «Сани с колокольчиками»

4. Н. А. Римский-Корсаков «Снегурочка»

5. Г. В. Свиридов «Весенний марш»

6. А. П. Петров «Я шагаю по Москве».

Сон. Одним из методов расслабляющего воздействия на ребенка является применение музыкальных произведений в периоды засыпания и пробуждения. Для этого в детском саду созданы все необходимые условия: в каждой группе есть магнитофон, и уже подобранная соответствующая музыка под названием «Колыбельная» или мелодичная классическая и современная релаксирующая музыка, наполненная звуками природы (шелест листьев, голоса птиц, стрекотание насекомых, шум морских волн и крик дельфинов, журчание ручейка). Такая музыка во время сна оказывает оздоровляющее терапевтическое воздействие: у детей нормализуется артериальное давление, стимулируется дыхание, они на подсознательном уровне успокаиваются, расслабляются. Дневной сон может сопровождаться следующими музыкальными произведениями:

1. Колыбельные: «Спи, засыпай, маленькая принцесса», «Приход весны», «Засыпающий малыш», «Крепко спи», «Сколько звездочек на небе», «Спи, малыш мой, засыпай», «На сон грядущий» (серия «Хорошая музыка для детей»).

2. П. И. Чайковский «Октябрь»

3. К. Дебюсси «Облака»

4. Инструментальная музыка: Frederic Delarue.

5. Samudra Ocean «Голоса океана».

Пробуждению детей после дневного сна помогает тихая, нежная, легкая, радостная музыка. Детям легче и спокойнее переходить из состояния полного покоя к активной деятельности.

1. В. А. Моцарт «Музыкальная шкатулка», «Турецкое рондо»

2. К. Сен-Санс «Куры и петухи»

3. А. Т. Гречанинов «Материнские ласки»
4. И. Штраус «Полька - пиццикато»
5. Н. А. Римский-Корсаков «Полет шмеля», «Белка»

Установлено, что музыка — воздействует на многие сферы жизнедеятельности человека через три основных фактора: вибрационный, физиологический и психический. Звуковые вибрации являются стимулятором обменных процессов в организме на уровне клетки. Эти вибрации способны изменять различные функции организма (дыхательную, двигательную, сердечнососудистую). Благодаря ассоциативным связям, возникающим в процессе восприятия и исполнения музыки, меняется и психическое состояние ребенка.

Специалисты выделяют следующие положительные эффекты использования музыкальной терапии:

- музыка оказывает сильное успокаивающее воздействие на гиперактивных детей и формирует у них способность к концентрации на целенаправленную деятельность,
- замкнутые, скованные дети становятся более спонтанными, раскрепощенными, у них развиваются навыки взаимодействия с другими людьми,
- улучшается речевая и сенсомоторная функции,
- музыкотерапия очень эффективна в коррекции нарушений общения, она помогает установлению эмоционального диалога часто даже и в тех случаях, когда другие способы исчерпаны.

Способность произвольно управлять своими действиями и эмоциями складывается на протяжении всего дошкольного детства, и именно музыка - прекрасное средство, помогающее делать первые шаги в развитии эмоционального интеллекта, так как быстрее всего может пробудить эмоции ребёнка, достичь его души.

#### **Список литературы**

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии, 2017, -№ 5. С. 57-65.
2. Изотова Е.И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения // Психолог в детском саду, 2017, -№ 1. С. 57-74.
3. Нгуен Минь Ань. Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду, 2007,- № 5. С. 80-87.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. - М.: Педагогика, 2016. - 197 с.

#### **ДЖЕМБЕТОВА Ж.Р.**

учитель начальных классов МКОУ «Лаганская средняя общеобразовательная школа №4 им. Джамбинова З.Э.» Республики Калмыкия г. Лагань

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Здоровье — это мудрость и мера жизни. Великий Гиппократ говорил: «Никто не должен преступать меры: мудрость жизни — знать во всем меру». Воспитание чувства меры во всем - простая, на первый взгляд, задача есть одновременно и самая сложная проблема педагогики. Человека губят любые излишества - переутомление, применение в больших дозах возбуждающих веществ, переедание. Нельзя бурно расточать себя и пресыщаться — нужно беречь желания и не забывать, что «всякое обладание делает человека инертным» (А. Маслоу).

Во все времена и у всех народов красивому человеческому телу поклонялись как величайшей эстетической ценности. При этом человеческое представление о прекрасном всегда было тесно увязано с соображениями практической пользы. В начале XX века выдающийся французский архитектор Ле Корбюзье выдвинул принцип: «функциональное-прекрасно!» То есть прекрасно то, что отвечает своему предназначению. Гармонически



развитые тела свидетельствуют о крепком здоровье, крепкое здоровье выражается во внешней красоте. Хорошая осанка способствует правильному расположению внутренних органов, надежность функции внутренних органов способствует выработке правильной, красивой осанки. Все взаимосвязано и оказывает взаимное влияние.

В настоящее время изменяются подходы к организации свободного времени. Быть культурным человеком означает не только образованность, но рациональное отношение к себе, здоровью. Ведь отсутствие знаний в области понимания собственного организма и потребностей вредит человеку гораздо больше, чем отсутствие каких-либо других знаний (речь идет не о профессиональной грамотности). Потому что, каким бы видом трудовой деятельности ни занимался человек, каких бы творческих вершин он ни достиг, он не получит полного удовлетворения и не будет счастлив, если он не будет здоров.

Очень многое зависит от того, как человек воспитан, что ему привито с детских, младенческих лет, какое образование он получил дома, в детском саду, в школе.

Великий грек Аристотель считал, что воспитание человека должно предполагать тесную взаимосвязь физического и эстетического. Если в процессе воспитания обращать внимание только на первую сторону, то такое воспитание можно сравнить «с развитием дикого животного». Нужно формировать в человеке чувство прекрасного. Лишь такое воспитание позволит иметь не только хорошее физическое развитие, крепкое здоровье, но и умственную и эстетическую образованность.

В конце 70-х годов XX века Б. Г. Ананьев акцентировал внимание на наметившиеся тенденции сближения педагогики и медицины в отношении решения проблемы обеспечения здоровья подрастающего поколения. Интеграция стала возможной с появлением в 80-е годы XX в. новой синтетической области научного знания – валеологии.

Педагоги и медики стремятся создать единый подход к воспитанию гармонично развитого ребенка, разработать основы науки, занимающейся образованием детей в области здоровья. В 1980 году И.И. Брехман, врач-фармацевт, пишет: «Трудно удержаться от соблазна придумать название для этой науки. Может быть, её следует назвать валеологией». Практически все современные авторы вслед за И.И. Брехманом начинают свои рассуждения о валеологии с выявления этимологии слова. В его основе лежат латинские “vale” и “logos”, которые переводятся соответственно “будь здоров” и “учение, знание, наука”. Сущность валеологического образования авторы видят в том, что для человека нужно ровно столько медицинских знаний, чтобы уметь правильно оценивать своё состояние и принимать решение: обращаться к врачу или прибегнуть к самокоррекции своего состояния дополнительным отдыхом, изменением питания и объема двигательной активности.

Специалисты отмечают, что психофизическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка во многом зависят от среды, в которой он живет и воспитывается. Что понимается по самим термином здоровье?

Всемирная организация здравоохранения дает такое определение: «Здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов».

Здоровье и отношение к нему формируется у ребенка с детства. Любое общеобразовательное учреждение должно стать «школой здорового образа жизни» детей, где любая их деятельность будет носить оздоровительно-педагогическую направленность, и способствовать воспитанию у них потребностей к здоровому образу жизни, формированию навыков принятия самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления своего здоровья, особенно в условиях комплексного использования современных здоровьесберегающих технологий обучения.

Следует согласиться с мнением Бахтина Ю.К., Давыдовой М.В., Майбурова Л.А., Осяк С.А. и др. авторов в том, что здоровье предполагает гармонизацию конкретной личности с другими людьми, то есть построение таких отношений, которые бы предупреждали или совершенно исключали конфликтные ситуации, неконтролируемые эмоции, содержали гармонию с окружающей средой.

В определении сущности здоровья, на основании анализа научно -методической литературы, можно выделить, прежде всего, три основных компонента:

- биологический – здоровье предполагает саморегуляцию организма, наличие гармонии всех физиологических процессов, и как следствие – способность к адаптации в самых неблагоприятных природных и средовых условиях;
- социальный – здоровье служит мерой социальной адаптации, деятельного отношения человека, как индивида к окружающему обществу;
- личностный, психологический – здоровье – это не только сопротивляемость каким бы то ни было заболеваниям, не только состояние личности, но и «стратегия жизни человека»).

Вместе с тем, некоторые авторы (И.И. Брехман, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго) выделяют нравственный и педагогический компоненты здоровья.

Здоровье человека непосредственно связано с его образом жизни. Образ жизни – есть одна из важнейших биосоциальных категорий, которая определяет конкретный тип жизнедеятельности человека.

Л.Б. Дыхан отмечает, что главное в жизни человека составляют основные формы и способы жизнедеятельности, ее направленность. Каждая из современных социальных групп в России имеет свои отличия в образе жизни, свои установки, эталоны поведения.

Другими словами, образ жизни человека включает три категории: уровень жизни, качество и стиль жизни. Уровень жизни – степень удовлетворения материальных, культурных и духовных потребностей. Качество жизни – уровень комфорта в удовлетворении своих потребностей. Стиль жизни – поведенческая особенность жизни человека, определенный стандарт, под который подстраивается психология и психофизиология личности.

По мнению Е.В. Ишухиной, под здоровым образом жизни понимаются типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая, тем самым, успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций, независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. Она также выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Виленский М.Я. трактует здоровый образ жизни человека как «типичную совокупность форм и способов культурной и повседневной жизнедеятельности, объединяющей нормы, ценности, способствующие полноценному выполнению учебно-трудовых, социальных, биологических функций».

В качестве главного критерия воспитанности здорового образа жизни у детей – предлагается считать опыт овладения основами здорового образа жизни в совокупности показателей на мотивационном, поведенческом и познавательном уровнях. Высоким уровнем сформированного ценностного отношения ребенка к своему здоровью – это наличие у него прочных знаний о значении бесперебойной работы основных систем организма; правильное понимание зависимости здоровья от поведения человека, от факторов природного и социального окружения; понимание ценности здоровья; наличие умения объяснить роль здоровья для различных сфер жизнедеятельности; понимания роли волевых усилий для здоровья, учебы; оптимистического настроения на долгую, здоровую жизнь.

Доказано, что ценностное отношение к здоровью формируется в ходе ценностно-ориентированной физкультурно-оздоровительной деятельности, специально организованной и органично включенной в процесс воспитания ребенка.

На сегодняшний день необходима именно такая деятельность, в которой ребенок выступает как полноправный субъект целенаправленного педагогического процесса. Только правильно организованный педагогический процесс обеспечивает формирование и единство всех четырех компонентов ценностного отношения: чувств, разума, воли и поведения.

Сегодня образовательное учреждение, как социальный институт, сталкивается с серьезной проблемой. Ребенок за адаптацию к современной культуре, приобщение к современным цивилизационным стандартам расплачивается своим здоровьем. Состояние здоровья человека в обществе сегодня показывает, что человек привык к затратным видам поведения, которые не позволяют ему своевременно восстанавливать ресурсы. Это приводит к тому, что человек и, в первую очередь, ребенок накапливает патологические состояния.

Определяя место НОО в формировании здорового образа жизни, можно отметить необходимость принятия ведущей роли в создании реальных возможностей для максимального развития личностного потенциала каждого ребенка. Их достижение предполагает в качестве одного из направлений серьезную переориентацию массового сознания школьников в отношении ценностей физической культуры на признание единства культуры физической с духовной.

Поведение дошкольника в сфере здоровья в значительной степени формируется в семье и зависит от влияния уровня образования и статуса родителей. В ходе исследований установлено, что у родителей с высоким социально-экономическим статусом более здоровые дети, они в меньшей степени подвержены проявлениям девиантного поведения.

Сформированность представлений о здоровом образе жизни у детей предполагает наличие знаний в области физического развития, физической культуры, о здоровье и здоровом образе жизни, в отношении факторов риска здоровью; достижений двигательного характера (лучшие образцы моторной деятельности, личностный и общественный физические потенциалы; в целом физической подготовленности, работоспособности; физического здоровья ребенка); личностно-мобилизационные (рациональная организация свободного времени; способность быстрой оценки ситуации и принятия решений, умение организовать самовоспитание и самоорганизовать стиль жизни, переведя его на здоровую основу, практическое противостояние неблагоприятным воздействиям внешней среды).

Для детей характерно то, что потребность в здоровье необходимо развивать. Она не выступает для него субъективно актуальной, хотя является объективно актуальной и необходимой. Вместе с тем в педагогическую задачу входит развитие потребности ребенка в здоровье, в его сохранении, для чего предполагается создание необходимых педагогических условий на основе развития и других, субъективно актуальных потребностей ребенка, какой, например, является двигательная потребность.

Основными мотивами и ценностями школьника в формировании представлений о здоровом образе жизни предусматриваются следующие: здоровье – высшая человеческая ценность; здоровый человек следует принципам здорового образа жизни; в здоровом теле – здоровый дух; стремление быть похожим на человека, физически здорового и красивого; быть здоровым и успешным; быть авторитетным; быть сильнее, чем вчера; потребность в знаниях для здорового образа жизни и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс формирования представлений о здоровом образе жизни у школьников должен быть целенаправленным и непрерывным, охватывать все виды деятельности ребенка. Безусловно, представления элементарны, так как в силу возраста термины и определения детям не понятны. Важно, чтобы ребенок принял эту идею, мог диагностировать симптомы неблагополучия своего организма, обращаться за помощью своевременно и желал быть активным и здоровым.

#### **Список литературы**

1. Актуальные вопросы развития профилактической медицины и формирования здорового образа жизни [Текст]: сб. науч. ст. / Иркутск. гос. ин-т усовершенствования врачей; под ред. А.Е. Агапитова. – Иркутск: ИГИУВа, 2020. – 180 с.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. / Под ред. Л.С.Цветковой. – М.: МПСУ, 2020 – 320 с.
3. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология [Текст] / Г.Л. Апанасенко, Л.А.Попова. – Ростов н/Д: Феникс: Здоровье, 2020. – 248 с.
4. Баль, Л.В., Барканов С.В., Горбатенко С.А. [Текст] / Л.В.Баль и др. Педагогу о

здоровом образе жизни детей. – М.: Просвещение, 2015 -192 с.

5. Баранов, А.А. Оценка состояния здоровья детей: новые подходы к профилактической и оздоровительной работе в образовательных учреждениях [Текст]: руководство для врачей / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 424 с.: ил.

6. Бахтин, Ю.К. Здоровье, его компоненты и образующие факторы / Ю.К. Бахтин // Здоровье человека - Материалы VI Международного конгресса валеологов, 23-25 мая 2011 года, в г. Санкт - Петербурге. - СПб.: Издательство СПбГМУ, 2021 – С.111-118.

**ДУМНАЗЕВА О.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**БЕЛЯЕВА Е. П.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ  
С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

Важность родительского воспитания в процессе развития детей определяет важность взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Именно поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) уделяет особое внимание организации эффективного взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников.

Несмотря на то, что в последнее время и наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию в педагогическом процессе детского сада, чаще работа с родителями ведется только по одному из направлений педагогической пропаганды, при которой семья является лишь объектом воздействия. В результате обратная связь с семьей не устанавливается, а возможности семейного воспитания не используются в полной мере [1].

Для привлечения родителей к деятельности дошкольного учреждения разработана специальная методика, которая включает три этапа:

- первый - актуализация потребностей родителей в образовании собственного ребенка;
- второй - педагогическое просвещение родителей как заказчиков на образовательные услуги в дошкольной образовательной организации;
- третий - партнерство педагогов и родителей в деятельности дошкольной образовательной организации, в основу которого заложены идеи гуманизации отношений, приоритет общечеловеческих ценностей с акцентом на личностно-деятельностный подход [2].

Внедрение такой методики позволяет создать усложненную систему работы с родителями, представленную двумя блоками, каждый из которых включает задачи, формы и виды деятельности (таблица 1).

Для реализации содержания этой работы в дошкольной образовательной организации используются коллективные и индивидуальные формы деятельности.

Целесообразно сочетать коллективные и индивидуальные формы взаимодействия: беседу, душевный разговор, консультации-размышления, выполнение индивидуальных поручений, совместный поиск решения проблемы, переписку и т.п. Эти формы могут стать эффективными только в том случае, если удалось найти индивидуальный стиль взаимоотношений с каждым родителем. Важно расположить к себе родителей, завоевать их доверие, вызвать на откровенность, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями.

Таблица 1. Основные блоки по работе с родителями (по В.А. Слостенину)

| Блоки  | Основные задачи   | Формы   |
|--|---|---|
| Педагогическое просвещение родителей                                       | Повышение педагогической грамотности родителей  | Лекции, семинары, открытые занятия, практические занятия, конференции, работа творческих групп по интересам, педагогические советы, родительские собрания, консультации |
| Включение родителей в деятельность дошкольного образовательного учреждения | Создание условий для включения родителей в планирование, организацию и контроль за деятельностью дошкольного учреждения | Соревнования, кружки, выпуск газеты, конкурсы, викторины, работа кружков, совместные мероприятия и др.  |

Все это поможет лучше понять ребенка, найти оптимальные способы решения проблем воспитания конкретной личности в дошкольной образовательной организации и дома. Психологическим условием такого успешного межличностного взаимодействия является внимательность, проникновенность, неторопливость.

В таблице 2 представлены различные формы работы дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников. Однако наиболее часто используются в основном стандартные формы работы: родительские собрания, родительские комитеты, конференции, которые проводятся нерегулярно, а тема не всегда совпадает с содержанием. В Днях открытых дверей мало родителей принимают участие. Такие мероприятия, как турнир знатоков, КВНы, викторины, фактически не проводятся.

Таблица 2. Совместные мероприятия педагогов и родителей (по М.И.Лисиной)

| Совместные мероприятия воспитателей ДОО и родителей | Совместные мероприятия воспитателей ДОО, родителей и детей |
|---|--|
| 1. Родительские собрания                            | 15. Дни открытых дверей                                    |
| 2. Конференции                                      | 16. Турниры для знатоков                                   |
| 3. Консультации                                     | 17. Кружки   |
| 4. Беседы   | 18. КВН, викторины   |
| 5. Вечера для родителей                             | 19. Праздники  |
| 6. Кружки для родителей                             | 20. Семейные конкурсы                                      |
| 7. Тематические выставки                            | 21. Выпуск газеты  |
| 8. Диспуты  | 22. Просмотры фильмов                                      |
| 9. Педагогические советы                            | 23. Концерты   |
| 10. Попечительский совет                            | 24. Оформление групп                                       |
| 11. Встреча с Администрацией                        | 25. Соревнования   |
| 12. Школа для родителей                             | 26. Благоустройство ДОО и территории                       |
| 13. Посещение детей на дому                         |  |
| 14. Родительский комитет                            |  |

Воспитатели не всегда умеют поставить конкретные задачи, наполнить их соответствующим содержанием, выбрать методы. Содержание родительских собраний, консультаций недостаточно дифференцировано, воспитатели при выборе методов сотрудничества не учитывают возможностей и условий жизни конкретных семей; довольно часто воспитатели, особенно молодые, используют лишь коллективные формы работы с семьей. Причинами такого положения дел являются:

- недостаточное знание специфики семейного воспитания;

- неумение анализировать уровень педагогической культуры родителей и особенности воспитания детей;
- неумение планировать совместную работу с детьми и родителями. У отдельных, особенно молодых, воспитателей недостаточно развиты коммуникативные умения [1;2;3].

Многие исследователи отмечают, что в современной практике дошкольного образовательного учреждения используются чаще традиционные формы педагогического взаимодействия – консультации, родительские собрания, оформление родительских уголков. Эти формы взаимодействия ДОО и семьи предполагают более активную позицию сотрудников ДОО и, чаще всего, пассивную исполнительскую позицию родителей. Основная цель такого взаимодействия – информирование родителей.

Современный воспитатель должен воплощать идеи личностно-ориентированной педагогики не только в подходе к детям, но и во взаимодействии с родителями. Умение построить взаимоотношения с родителями на основе взаимопонимания и открытого диалога, способность создать творческую атмосферу сотрудничества составляет важный компонент ценностных установок любого педагога наших дней.

В настоящее время, в связи с перестройкой системы дошкольного образования, практические работники дошкольных образовательных организаций ищут новые, нетрадиционные формы работы с родителями, основанные на сотрудничестве и взаимодействии педагогов и родителей [4;5].

Таким образом, взаимодействие воспитателей ДОО и родителей воспитанников в условиях реализации ФГОС ДО носит ярко выраженный специфический характер сотрудничества в виде комплекса традиционных и нетрадиционных форм, так как изменились и содержание, и формы взаимодействия между родителями и работниками дошкольных образовательных организаций.

#### **Список литературы**

1. Антонова Т., Волкова Е., Мишина Н. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // «Дошкольное воспитание», 2011, № 6. – С. 6-12.
2. Антропологические основы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. Вопросы теории и методики. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. /Под ред. Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 284 с.
3. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. - М.: «Школа-пресс», 2012. – 632 с.
4. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса (методические рекомендации). - Оренбург: Оренбургский ИПК, 2013. – 543 с.
5. Фрейдина Ю.А. Социальное партнерство ДОО и семьи //«Ребенок в детском саду», № 6, 2013. – С. 18-21.

**ЕГОРОВА Н.Г.**

учитель математики МБОУ г. Астрахани «СОШ №4 имени Т.Г. Шевченко»

**ГЛАДЧЕНКО Н.А.**

учитель математики МБОУ г. Астрахани «СОШ №4 имени Т.Г. Шевченко»

## **ИННОВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ**

В настоящее время методика обучения переживает период, связанный с изменением целей образования, введением Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, построенных на компетентностном подходе. В условиях современного общества предъявляются все более высокие требования к ученику как к личности, способной самостоятельно решать проблемы разного уровня. Возникает необходимость формирования активной жизненной позиции, устойчивой мотивации к образованию и самообразованию, критичности мышления.

В настоящее время развитие общества требует от учителя инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности. В этих условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре инновационных технологий. Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать интерес к изучаемому материалу у школьников, их активность на протяжении всего урока. В связи с этим ведутся поиски новых эффективных методов обучения, которые активизировали мысль школьников, стимулировали бы их к самостоятельному приобретению знаний [1].

Развитие инновации в педагогике связано с массовым общественно-педагогическим движением, в связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «новое», «инновация», «инновационный процесс» др. Слово «инновация» -происходит от латинского языка, который означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны или нововведение. Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику [2].

Инновация заключается в том, что постепенно происходит переоценка значимых целей обучения и приоритет отдается целям развития. В связи с этим в современной программе по математике, как известно, выделено 3 уровня сложности заданий:

1. Соответствует обязательным программным требованиям. Этим требованиям должны соответствовать знания каждого ученика и обязательный уровень знаний, умений и навыков должен быть достигнут каждым учеником в отведенное время.
2. Есть задания среднего уровня сложности.
3. Задания, которые предназначены для учеников, проявляющих повышенный интерес к математике, а также для использования в классах, школах, с углубленным изучением математики [2].

Если раньше учитель был ориентирован в основном на среднего ученика, то современные инновационные подходы к обучению математике требуют обязательного дифференцированного и личностно-ориентированного подхода, в соответствии с которым каждый ученик выбирает свою траекторию обучения. Требования к каждому ученику и конкретная работа с ним определяются уровнем способностей, возможностей и интересов каждого ученика [4].

Программой по математике средних образовательных школ предусмотрено развитие в первую очередь интеллектуальной сферы учащихся, развитие мышления школьников, основой которого являются мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации умением проводить умозаключения [3].

Дифференцированное обучение математике тесно связана с совершенствованием постановки целей обучения математике. Система целей учебной деятельности в математике может быть представлена в виде некоторой системы действий ученика, где он должен

научиться выполнять в результате обучения и это будет означать перенос акцента с математического образования на образование с помощью математики.

Все инновационные технологии и методы, которые вводятся в системе обучения в средней школе, основаны на положительных результатах, дающих высокие показатели. У учителей математики появляется возможность применять современные средства и методы обучения. На уроках математики часто применяются интерактивные доски, мультимедийные проекторы, персональные компьютеры.

Одновременно с традиционными методами на уроках математики используются инновационный метод - технология программированного обучения (блочное обучение). При использовании данной технологии у школьников возникает интерес к переработке наглядной информации, желание и возможность проанализировать ее, поставив вопрос о неизвестных связях, и получить желаемый результат.

Для традиционных, так и для современных методов преподавания математики было приоритетным образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей. В настоящее время часто используется личностно-ориентированная технология, как современный метод обучения математики. Оно опирается на признании за каждым учеником права выбора собственного пути развития через создание альтернативных форм обучения.

К современным педагогическим технологиям, отражающим личностно-ориентированный подход относятся: обучение в сотрудничестве; метод проектов; разноуровневое обучение; портфель ученика; интернет-технологии; развивающее обучение.

Использование информационно - компьютерных технологий (ИКТ) на занятиях математики объясняется необходимостью решения проблемы поиска путей и средств активизации познавательного интереса школьника, а также развития их творческих способностей. При использовании в учебном процессе компьютерных средств, центром деятельности становится ученик, который исходя из своих индивидуальных способностей, выстраивает процесс познания. В системе такого обучения различают два типа деятельности - обучающий и учебный.

Для первого характерно взаимодействие учащихся с компьютером. Компьютер определяет задание, оценивает правильность и оказывает необходимую помощь. Второму типу характерно, что компьютер помогает педагогу в управлении учебным процессом, получает результаты контрольных заданий, а также компьютер может сравнивать показатели различных учащихся по решению заданий, может давать рекомендации по применению конкретных обучающих воздействий к обучаемым. В преподавании математики в общеобразовательных школах компьютер используется на всех этапах урока, при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле.

Таким образом, использование инновационных образовательных технологий на уроках и во внеурочной деятельности помогает учащимся в получении новых знаний. Ребята овладевают более высоким уровнем личной социальной активности. Появляется возможность стимулировать их творческие способности. Учебный процесс становится приближенным к повседневной жизни. Формируется активная жизненная позиция. Все это способствует эффективному усвоению знаний. Развивает навыки практических исследований, позволяющие принимать профессиональные решения. Учит решать задачи перехода от простого накопления знаний к созданию механизмов самостоятельного поиска, формированию навыков исследовательской деятельности. Использование вышеперечисленных современных инновационных образовательных технологий позволяет мне повысить эффективность учебного процесса, помогает достигать результата в обучении математике, развивает познавательный интерес к предмету, мотивирует обучающихся. Расширяет их кругозор, формирует умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий. Повышает производительность труда учителя и учащихся на уроке.



### Список литературы

1. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / М.Н. Гуслова. - М.: ИЦ Академия, 2013. - 288 с.
2. Колобова С.В. Инновационные технологии в процессе обучения математике // Евразийский научный журнал 2015 / <https://yberlenmka.ra/artide/n/innovatsionnye-tehnologii-v-protsesse-obucheniya-matematike>
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов// Барнаул: Изд -во Алтайского государственного университета, 2022. — 146 с.
4. Ляликова А.С. Инновационные технологии в преподавании математики // <https://multmrok.ru/files/innovatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-matema-1.html>
5. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение / Н.В. Матяш. - М.: Academia, 2018. - 256 с.
6. Митяева, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: Учебное пособие / А.М. Митяева. - М.: Академия, 2018. - 224 с.
7. Усенко Л.В. Инновационные технологии на уроках математики / <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/11/04/innovatsionnye-tehnologii-na-urokah-matematiki>

**ЕФАНОВА С.Г.**

учитель математики МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**ХОВРИКО Т.В.**

учитель русского языка и литературы МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И РОЛИ УЧИТЕЛЯ**

Ситуация профессионального самоопределения для подростка и для старшего школьника оказывается ныне довольно трудной ситуацией неопределенности. В настоящее время профессий необозримо много. И «каждая работа предъявляет некоторые особые требования к занятому ею человеку. Выбирая будущее занятие наобум или только из соображений престижа, можно оказаться в той сфере, которая станет постылой на многие годы». В то же время информацию о мире профессий в целом (о пространстве выбора профессии) получить довольно трудно. При всем многообразии и сложности мира профессий большие трудности доставляет школьнику также ориентировка в своем внутреннем мире, в личных качествах, без чего самоопределение как преднамеренный сознательный процесс невозможно. Поэтому, «идея самоопределения состоит в том, чтобы создать условия для саморазвития субъекта деятельности в сопряжении с компетентным педагогическим руководством процессом самоопределения, что является «технологически» необходимым».

Многочисленные исследования показали, что вариации индивидуальных особенностей при прочих равных условиях (при наличии интереса к учебной деятельности, необходимых знаний, навыков, умений и т.п.) обусловлены некоторыми природными факторами, в первую очередь, основными свойствами нервной системы человека. Изменить их практически нельзя, но «невозможно и не обращать на них внимания, т.к. их влияние ощутимо во многих видах деятельности, в поведении, во взаимоотношениях с окружающими».

Б.М. Теплов и его сотрудники доказали, что «физиологическая организация мозга, индивидуальные особенности его функционирования имеют исключительное значение для целого ряда профессий».

В настоящее время не вызывает сомнений, что «природно - обусловленные индивидуальные свойства являются тем реальным фактором, который сказывается на

распределении людей по разным видам деятельности». В распоряжении учителя не только методы обучения, организация учебного процесса. Он должен помочь учащимся понять, в чем состоят преимущества их индивидуальных особенностей, а в чем недостатки. Это позволит направить усилия самих школьников, с одной стороны, «на закрепление положительных для данной деятельности проявлений, а с другой - на преодоление или компенсацию нежелательных. Так будет складываться индивидуальный стиль учебной деятельности». Важно, как можно раньше, уже в школе, иметь сведения о том, правильно или нет, оценивают учащиеся свои динамические особенности, то есть свой динамический потенциал. Это «даст возможность откорректировать самооценку, сформировать у школьников правильное представление о себе и избавить их от преодоления ненужных внутренних конфликтов».

Педагог - это представитель общества в школе. И, если он уклоняется от руководства развитием детей как будущих субъектов профессионального труда и отдает этот «важный процесс воле случая, то это означает уклонение педагога от профессиональной ответственности перед обществом».

Выбор будущей профессии – сложный и ответственный шаг в жизни каждого человека. От продуманного выбора профессии зависит будущая судьба, свое место в жизни. Как правило, молодые люди не знают своей индивидуальности, особенностей своей психики, нервной системы, темперамента, волевой сферы. Предпрофильная работа способствует более гибкому подходу в получении знаний и умений учащимися, их профессиональному самоопределению. Ведущую роль в формировании и становлении личности ребенка, раскрытии его самобытности, способностей и потенциальных возможностей, защите интересов, как показывает практика различных типов учреждений образования, дает именно учитель, который является для растущего человека духовным посредником между обществом и ребенком в усвоении основ человеческой культуры; создателем благоприятной микросреды и морально-психологического климата в детском и подростковом коллективе, объединении, группе.

Учитель, классный руководитель, учитывая интересы, склонности и способности учащихся, может создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Учитель может не только влиять на профессиональное самоопределение подростка, вызывать интерес (мотивацию) к рассмотрению своих проблем, но и помочь ему вооружиться доступными и понятными средствами, для реализации своих профессиональных перспектив.

Государственная политика в сфере образования определяет, что успешное решение задач воспитания возможно только при объединении усилий семьи и других социальных служб. Дети ожидают от родителей глубинного, пристального интереса к их внутреннему миру, учета их возрастных и индивидуальных особенностей. Но, к сожалению, уровень психолого-педагогических знаний многих родителей не создает у их детей ощущения уверенности и надежности. Всю работу с родителями и учащимися, помогающую достичь высокой результативности, можно условно разделить на два основных направления: воспитательно-образовательная работа; профориентационная подготовка. Внутри каждого направления ведется многоплановая, разноуровневая, кропотливая работа. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса, когда возможно выстраивание индивидуальной образовательной траектории учеником. Профориентационная деятельность в условиях предпрофильного и профильного обучения - одно из главных и приоритетных направлений работы школы. При переходе в 9-й класс перед учащимися стоит вопрос о выборе последующей формы обучения (не секрет, что многие лицеи и колледжи производят набор учащихся уже с 8-го класса). В большинстве случаев в данной ситуации учащийся выбирает один из нескольких вариантов последующих действий:

1. Следование «выбору толпы», т.е. срабатывает принцип воздействия на подростка группового мнения: «куда все - туда и я». В таком случае выбор совершенно не осмыслен и роль классного руководителя в данном случае - оградить подростка от такого влияния, дав возможность ему самому решать свою судьбу.

2. Выбор наиболее престижной будущей профессии, предполагающей хорошую финансовую прибыль. В данном варианте классный руководитель должен проанализировать осознан ли данный выбор учащимся? Проанализировал ли учащийся свои физические, умственные, социальные, коммуникативные возможности в выборе профессии?

3. «Вынужденный вариант», т.е. выбор учащегося ограничен финансовыми возможностями или же отсутствует возможность перехода с одного предпрофиля в другой.

4. «Предреши́нный вариант» или «навязанная роль», для которого характерна ситуация следования родительскому выбору. В данном варианте основная работа классного руководителя должна проводиться с семьёй ученика.

5. Неопределённый вариант – учащимся совершенно безразлично, где и с кем учиться. Какому профилю отдать предпочтение. Профориентация учащихся начинается в семье, где родители являются «педагогами».

Например, многие ученики выбирают профессию своих родителей еще в детстве. Другие ученики определяются в выборе будущей профессии позже, когда проводится профориентационная работа в школе. Некоторые делают свой выбор при помощи рекламы или узнают о профессии от знакомых и друзей. Непосредственное участие в профориентационном становлении своих детей многие родители стали принимать активное участие, помогая им готовиться к самоопределению. Это и подготовка наглядных пособий, и покупка необходимой литературы, поиск нужной информации в ней и оформление на компьютере творческих и исследовательских работ, экскурсии на предприятия. Оказывая детям подобную помощь, многие родители расширили собственные представления о сложности и значимости будущей профессии своих детей.

Профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего. Существуют и принципиальные отличия:

-профессиональное самоопределение - более конкретное, его проще оформить официально (получить диплом и т.п.); личностное самоопределение - это более сложное понятие;

-профессиональное самоопределение больше зависит от внешних (благоприятных) условий, а личностное самоопределение - от самого человека. Самоопределение личности – это сознательный акт выявления и утверждения собственных позиций в проблемных ситуациях.

Профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения (по Е.И. Головахе), - это решение, затрагивающее ближайшую жизненную перспективу школьника, которое может быть осуществлено как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения. Дж. Сьюпер считает, что в течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов (сама карьера рассматривается как «чередующиеся выборы»). В России существует своя традиция употребления слова «карьера» - это успех в какой-либо деятельности.

Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими модными ныне понятиями как самоактуализация, самореализация, самоосуществление.

Одним из направлений работы во время общения и является профориентационная подготовка учащихся. Технология профессиональной ориентации школьников может иметь такие компоненты:

1. Постановка цели. В профессиональной ориентации цель практически всегда одна - достижение школьником более высокого уровня в профессиональном самоопределении.

2. Изучение с помощью анкетирования профессиональных интересов, намерений, увлечений в свободное время, успеваемости учащихся.
3. Изучение учебных интересов школьников. Характеристики видов деятельности, связанных с отдельными учебными предметами.
4. Информирование школьников о типах профессий, объединённых по объекту труда, и о возможностях получения профессионального образования.
5. Изучение профессиональных склонностей учащихся.
6. Информирование учащихся о противопоказаниях к профессиям. Известно, что все профессии делятся на две группы. Одни - не предъявляют человеку строгих требований, а для других профессий этого недостаточно - они предъявляют строгие требования к ряду психических, физических, физиологических особенностей человека.
7. Профессиональная консультация школьника - не является завершающим этапом в работе классного руководителя по выявлению и развитию интересов, склонностей и способностей школьника.

Существуют активизирующие методы профессионального и личностного самоопределения:

1. Профориентационные игры с классом - рассчитаны на реальные условия работы в школе: многие игры проводятся в рамках урока или классного часа; предполагают работу с целым классом; проводятся классным руководителем или одним учителем; предполагают высокую динамику работы.
2. Игровые профориентационные упражнения, рассчитанные на работу с подгруппой.
3. Карточные профконсультационные методики: а) информационно-поисковые системы - ИПС («профессьянсы»), внешне напоминающие раскладывание «пасьянсов», когда из специальных карточек на столе выстраиваются образы наиболее привлекательных профессий); б) игровые карточные методики, предназначенные не для выбора профессии, а для моделирования жизненного пути, где клиент, преодолевая по специальным правилам различные игровые трудности, часто моделирующие реальные трудности жизни, должен достичь своих жизненных и профессиональных целей.
4. Настольные карточные игры (были разработаны с учетом интереса подростков к настольным играм). Поначалу эти методики задумывались как «домашнее средство», хотя опыт показал, что они эффективны и при использовании их профконсультантом (например, во внеурочной работе).
5. Бланковые карточные методики: идея - самостоятельное изготовление участниками карточек и игровых бланков, с последующей игрой в карты и отражением результатов игры в своих бланках.
6. Активизирующие профориентационные опросники. Это скорее «игра в тесты», т.к. главная цель - заставить задуматься о тех вопросах, которые при обсуждении их в режиме дискуссии или в обычной беседе кажутся скучными, а в активизирующем опроснике эти сложные вопросы просто включены в деятельность по заполнению бланка... Опыт показал, что данные методики обладают и некоторым диагностическим эффектом.
7. Бланковые игры с классом: основная идея - играть со всем классом и с каждым в отдельности. Данная методика позволяет моделировать нравственные аспекты таких престижных на сегодняшний день профессий, как бизнесмен, юрист и т.п.
8. Ценностно-смысловые опросники - главный акцент в них делается на нравственные аспекты профессионального и личностного самоопределения. Эти опросники содержат игровые элементы, которые позволяют в интригующей форме затрагивать те вопросы, о которых, на сегодняшний день, говорить открыто просто рискованно, т.к. сам факт открытого разговора о том, что для многих «свято», может быть воспринят как «морализаторство».

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что взаимодействие классного руководителя, учащихся и их родителей является важным условием профессиональной подготовки учащихся.

#### **Список литературы**

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция. - М., 2022. – 189 с.
2. Батаршев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2021. – 112 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 213 с.

#### **ЖУРАВЛЕВА О.Н.**

учитель начальных классов МКОУ «Краснобаррикадная СОШ»

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Изучение мотивации и ее формирование - это два аспекта процесса воспитания мотивационной сферы интегральной личности учащегося, раскрытия его реального уровня и возможных перспектив, зоны ближайшего развития для каждого ученика и класса в целом. В то же время в процессе формирования мотивации раскрываются новые резервы. Сама формация является целеустремленной, если учитель сравнивает результаты с начальным уровнем, предшествовавшим формированию, и с теми планами, которые были изложены.

Психологи Ю.М. Орлов, Н.В. Творогова, В.И. Шкуркина в формировании потребности в достижении индивидуальности выходят за рамки того, что решающее значение имеет не само восприятие успеха, а фактически его положительно окрашенный опыт. Исследователи называют такие особенности организацией обучающих ситуаций достижения, отсоздания которых стимулируется развитие потребности в достижении:

- своевременная и систематическая оценка результатов в соответствии с фактическими достижениями личности;
- ориентация на достижение оригинальных результатов в решении даже повседневных задач обучения и акцентирование внимания ученика на значении таких результатов;
- стремление постоянно улучшать качество выполнения мероприятия, развитие необходимости максимально совершенной работы;
- реализация отдаленных целей;
- постановка задач средней сложности, решение которых даст максимальное удовольствие;
- образование желания завершить начатое дело, развитие уверенности в себе и своих способностях, ответственность за проделанную работу.

Основываясь на анализе психолого-педагогических исследований (В. Максимов, Ф. Савина, С. Рубинштейн, И. Шапошников, Г. Щукина), отношение школьников к обучению во многом зависит от стабильности их познавательных интересов. В связи с этим ведущим мотивом обучения являются познавательные интересы обучающихся. В то же время выделяются ситуативные, относительно стабильные и достаточно стабильные познавательные интересы. Поэтому естественно, что педагогические инструменты, предлагаемые исследователями, в основном фокусируют внимание учителей на формировании устойчивых познавательных интересов в процессе образовательной деятельности.

Так, например, И. Шапошникова отмечает, что использование интересных материалов и способов организации познавательной деятельности является эффективным

фактором в поощрении обучающихся к учебе и, следовательно, позитивной мотивации к обучению.

«Используя познавательный интерес как средство педагогической деятельности, учитель находит содержание учебного материала и методы его преподавания, а также организует деятельность учеников с возможностями, которые захватывают учебную работу учащихся: актуализация основных идей, проблематичная форма постановки образовательной задачи, выразительные формы языка, увлекательные эксперименты, творчество детей, технические средства обучения и т. д.»

Поэтому обучение, как и любая деятельность, основано не только на захватывающих, любопытных формах, но и на сложных, недоступных проблемах. Как говорит народная мудрость, «корень обучения горький, а его плоды сладкие», поэтому формирование мотивации основано не на эмоциях, чувствах, а в умах школьника. В связи с этим ученые (В. Ильин, Ю. Бабанский и др.) предлагают наряду с использованием рекреационных элементов для формирования позитивной мотивации для обучения, инициирования познавательных интересов, создавать условия, которые способствуют пониманию у учащихся необходимости в знаниях, подчеркивая их общественное и личное значение.

В системе психолого-педагогических условий формирования когнитивных интересов и потребностей младших школьников, по словам А. Савченко, классифицируются:

- обогащение содержания образования лично ориентированным интересным материалом, обеспечение его эмоциональности;
- утверждение гуманного отношения учителя к ученикам;
- формирование и развитие обучающихся, адекватная самооценка и стремление к саморазвитию;
- ответственное отношение к обучению, чувство долга;
- введение в учебный процесс инновационных технологий для развития творческих способностей и усвоения учащимися путей самостоятельного поиска образовательной и познавательной информации;
- развитие интеллектуальных способностей и творческого мышления школьников в процессе их обучения;
- удовлетворение потребности общения со всеми участниками образовательного процесса (учителями, одноклассниками, родителями, социальными педагогами, психологами и т.д.).

Со ссылкой на исследования А. Киричука и Т. Грабовской, можно рассматривать следующие общие принципы управления учебной деятельностью младшего школьника:

- обеспечение привлекательного творческого характера деятельности;
- четкое определение цели и конечных результатов работы, способы ее оценки;
- включение учеников в процесс планирования целей и текущих задач класса;
- уважение, доверие, гуманное отношение к ученикам, благодаря поощрению и стимулированию учебной деятельности и тому подобное.

Таким образом, учебная деятельность младших школьников в первую очередь обусловлена внутренними мотивами, которые направляют когнитивную потребность ребенка непосредственно на субъект деятельности и внешними мотивами, которые способствуют самоутверждению исполнению обязанностей.

Под формированием мотивации младших школьников исследователи В. Вилунас, А. Гребенюк, Е. Ильин, А. Маркова понимают специально организованный процесс целенаправленного воздействия на ученика, создание ситуации для проявления его деятельности с целью развития позитивных мотивов.

Формирование образовательной мотивации школьников облегчается внедрением набора инструментов, среди которых большинство ученых (Е. Ильин, А. Маркова), М. Матюхина выделяют следующие:

- содержание учебного материала;
- организация учебных мероприятий;
- мониторинг и оценка учебных мероприятий; Опишем эти средства более подробно.

Значительный потенциал в формировании мотивации младших школьников имеет содержание учебного материала, предназначенного для учащихся преимущественно в форме информации, получаемой от учителя и из учебной литературы. Требования к содержанию учебного материала заключаются в следующем:

-Информация, подлежащая изучению, то есть преобразование в знание (базовые понятия, термины, факты повседневной реальности, законы науки и знания о путях и методах познания) должно соответствовать возрастным характеристикам и потребностям ребенка. Такова необходимость постоянной деятельности, необходимость развития психических функций (память, мышление, воображение), потребность в умственной деятельности; необходимость теоретического осмысления наблюдаемых явлений (почему и как они происходят), необходимость новизны, эмоционального насыщения, потребности в размышлении и самооценке и т. д.

-Учебный материал должен быть доступным, но, в то же время, довольно сложным, содержать юмор, новую, интересную информацию, руководствоваться прошлым опытом и уже приобретенными знаниями. Содержательно и иллюстративно плохой материал не мотивирует и не способствует пробуждению интереса к обучению. Таким образом, материал должен быть представлен таким образом, чтобы вызвать эмоциональный отклик со стороны школьников.

-Ориентация содержания каждого урока, каждая тема для решения проблем научного и теоретического знания явлений и объектов окружающего мира может обеспечить формирование значимых мотивов учебной деятельности (т. е. мотивов, направленных конкретно на содержание деятельности, а не какие-либо побочные цели этой деятельности). В процессе формирования учебной мотивации большое внимание должно уделяться организации учебной деятельности. Чтобы обучающиеся имели правильное отношение и содержательную мотивацию к учебной деятельности, его нужно организовывать особым образом.

Изучение каждого отдельного раздела или темы программы должно состоять из трех основных этапов, которые в зависимости от их назначения можно назвать: мотивационный; операционно-познавательный; рефлексивно-оценочный.

Мотивационный этап обычно состоит из следующих учебных мероприятий: создание проблемной ситуации, формулировка основной учебной программы, самоконтроль и самооценка будущей деятельности в изучении темы. На этом этапе обучающиеся понимают, зачем им нужно изучать этот раздел программы, что именно они должны выполнять, чтобы успешно решить основную задачу обучения. Важным условием организации образовательной деятельности является введение обучающихся в самостоятельную постановку и принятие задач.

Роль операционно-познавательного этапа в создании и поддержке мотивации учебной деятельности будет зависеть от того, что каждый из учеников понимает этот материал и понимает необходимость его изучения. Следует отметить, что образовательная деятельность также должна соответствовать познавательным потребностям учеников. Понятие «познавательная потребность» определяется учеными как необходимость приобретения новых знаний, необходимость интеллектуального поиска.

На операционно-познавательном этапе дети должны изучать содержание темы программы и осваивать необходимые учебные мероприятия. Значительное влияние на появление у школьника правильного отношения к образовательной деятельности на данном этапе может дать положительные эмоции, связанные с достигнутым им успехом.

На рефлексивно-оценочном этапе младшие школьники учатся анализировать свою собственную учебную деятельность, оценивать ее, сравнивать результаты с

поставленными учебными задачами. Подведение итогов исследования пройденного раздела должно быть организовано таким образом, чтобы ученики получали чувство эмоционального удовлетворения от того, что было сделано, испытывали радость от изучения нового, интересного. В соответствии с этим будет сформирована ориентация для восприятия этих чувств в будущем, что приведет к возникновению необходимости творческой самостоятельной образовательной работы, т. е. формирования позитивной мотивации для учебной деятельности.

Для эффективного развития учебной мотивации младших школьников важно использовать различные формы организации образовательной деятельности (индивидуальные, парные, коллективные, групповые) и их чередование. Практический опыт показывает, что коллективные и групповые формы деятельности на уроке создают лучшую мотивацию, поскольку они удовлетворяют огромную потребность в младших школьниках в общении.

В коллективной воспитательной работе возрастает способность школьника оценивать себя с точки зрения другого человека, ответственности перед другим человеком, умения принимать решение не только от себя, но и от других людей. Это способствует образованию активной жизненной позиции, способности к самооценке, способности преодолевать конфликты.

Групповая форма обучения включает в активную работу даже пассивных, слабомотивированных учащихся, поскольку они не могут отказаться выполнять свою часть работы. Кроме того, есть мотив для соревнований, желание быть не хуже других.

Таким образом, можно говорить о влиянии коллективной и групповой работы на все виды социальной мотивации. Социальные мотивы могут поддерживать интерес к обучению, когда когнитивный характер не сформирован. Выбор той или иной формы коллективной и групповой деятельности зависит от возраста обучающихся, характеристик конкретного класса и, наконец, от темперамента и характера учителя.

Важность мониторинга и оценки для формирования позитивной мотивации для учебных мероприятий всегда вызывала много дискуссий. Сейчас в начальной школе чаще всего используются методы устного и письменного контроля, реже - методы лабораторного контроля и самоконтроля. Мотивирующая роль оценки результатов образовательной деятельности, у большинства исследователей довольно высока. Но очень важно, особенно в самом начале исследований, не подавлять активность, инициативу, интерес младших школьников к процессу познания.

В современном учебном процессе оценка чаще выражается с помощью точечного знака, который «фиксирует» оценку. Однако на практике это имеет негативные последствия: получение хороших оценок становится самоцелью для школьников, т. е. образовательная мотивация переходит от самой деятельности к знаку. Низкий балл, полученный ребенком, вызывает в нем отрицательные эмоции, которые со временем могут вызвать беспокойство и привести к формированию мотивации к избеганию.

Итак, мы приходим к выводу, что система оценки знаками должна занимать второстепенное место в оценочной деятельности учителя. Главным в оценке работы обучающегося начальной школы должен быть качественный анализ этой работы, выделение всех положительных аспектов, продвижение освоения учебного материала и выявление причин недостатков. Оценки должны побуждать детей учиться, поэтому в младшем школьном возрасте, чтобы мотивировать учение, важно поддерживать все, даже небольшие, стремления учащихся к познанию.

Принимая во внимание вышеупомянутые средства, следует отметить, что личность учителя имеет особенно важное влияние на формирование мотивов учения.

В процессе педагогической коммуникации учитель осуществляет (в прямой или косвенной форме) свою социальную роль и функциональные обязанности в управлении процессом обучения и воспитания. Таким образом, от личности учителя и стилистических особенностей его общения и лидерства, эффективности процессов обучения и воспитания,



особенностей развития учащихся и формирования межличностных отношений в классе в значительной степени зависят различные стили (авторитарные, демократические, либеральные) общения, которые формируют разные мотивы.

В процессе обучения у учителя должны быть разные стили общения, все они имеют как положительные, так и отрицательные черты. Например, при использовании исключительно авторитарного стиля может формироваться только внешняя мотивация к обучению, мотив избегания неудачи и задержка формирования внутренней мотивации. Демократический стиль учителя в целом способствует формированию позитивной мотивации, алиберальный стиль учителя создает атмосферу смущения, лености и ведет к уменьшению мотивации к обучению.

Основное направление деятельности учителя - создать атмосферу эмоционального комфорта в процессе обучения, обеспечить доброжелательные отношения в команде, продемонстрировать педагогический оптимизм по отношению к школьникам, а именно то, что учитель ожидает высоких результатов от каждого ребенка, возлагает надежды на детей и верит в их способности.

Очевидно, что при создании благоприятной психоэмоциональной атмосферы, а также при организации эффективного процесса развития познавательной деятельности в целом особую роль играет личность учителя, его отношение к школьникам и предмету, его эрудиция, мастерство преподавания. Учитель, в совершенном и глубоком знании предмета, строит учебный процесс логически, четко, доступно, работает с интересными деталями и фактами на уроке, поощряет детей к более активному обучению.

Для обучающихся младших классов особенно важна личность учителя, потому что они воспринимают его как безусловную власть, модель для подражания.

В своей деятельности учителю начальных классов необходимо не только учитывать основные условия формирования мотивации учения, но и активно использовать различные приемы и методы стимуляции учащихся. Условно эти методы и приемы можно разделить на четыре группы:

- эмоциональные (создание ситуации успеха, поощрение или осуждение, создание ярких визуальных средств, стимулирование оценки)
- познавательные (зависимость от жизненного опыта, свободный выбор задач, поиск альтернативных решений, выполнение креативных задач, наличие задач для «умения», создание проблемных ситуаций);
- волевые (когнитивная потребность, представление требований к обучению, самооценка и коррекция деятельности, информирование об обязательных результатах обучения, отражение поведения);
- социальные (создание ситуаций взаимной помощи, сотрудничества, взаимной проверки).

В контексте этой проблемы следует также отметить, что в младшем школьном возрасте есть положительные и отрицательные факторы, которые необходимо учитывать при организации образовательной деятельности.

В процессе формирования мотивации должны быть использованы общее позитивное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любопытство, а также непосредственность, доверчивость младших школьников, их вера в авторитет учителя и готовность выполнить любую, поставленную им задачу.

Однако, необходимо учитывать, что интересы младших школьников нестабильны, сами по себе они не поддерживают образовательную деятельность в течение длительного времени, они быстро удовлетворяются и без поддержки учителей эти интересы могут исчезнуть. Кроме того, интересы ориентированы не на методы учебной деятельности, а на результат обучения, поскольку оцениваются отметкой. Этот фактор часто не позволяет сформировать интерес к преодолению трудностей в учебном труде.

Для успешного формирования мотивации необходимо также следить за развитием познавательных интересов обучающихся в классе по нескольким критериям:

- концентрация внимания, энтузиазм по отношению к процессу деятельности;
- желание участвовать в обсуждении вопросов;
- стремление выяснить непонятное;
- деятельность на протяжении всего урока;
- дополнения, исправления ответов товарищей, постановка вопросов учителю и товарищам;
- адекватность реакции на успех, неудачу;
- улучшение прогресса в данной теме.

Результаты наблюдений должны регистрироваться в дневниках, что позволит контролировать их динамику и планировать дальнейшую работу.

Таким образом, учитывая, что мотивация - это сложное структурное образование, в котором различные мотивы проявляются в единстве и взаимозависимости, его образование не может происходить по частям, а только целостно. Поэтому, чтобы сформировать позитивную мотивацию для учебной деятельности, важно использовать не один, а все элементы конкретной системы, поскольку ни один из них не может играть решающую роль для всех обучающихся одновременно. То, что для одного школьника является решающим, для другого может не быть таковым. В реальной образовательной практике вышеупомянутые средства как целостная система почти не используются, как правило, средствами выступают как отдельные компоненты, так и их определенная комбинация.

#### **Список литературы**

1. Божович, Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема [Текст] / Л. И. Божович РСФСР. 1991, вып. 36. - С.3-28.
2. Быкова, Е.А. Формирование мотивации учения в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-20.pdf> (дата обращения: 24.07.2016).
3. Вартанова, И.И. К проблеме диагностики мотивации [Текст] / И.И.Вартанова // Вестник МГУ. Психология. – 1998. - № 2. – С. 36-42.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2022. - 517 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н.Леонтьев – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. - 400 с.
6. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В.Матюхина. - М. : Педагогика, 2018. - 144 с.
7. Чуприкова, Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации [Текст] / Н.И. Чуприкова. - М. : Столетие, 1997. – 480 с.

#### **ЗОТОВА И.В.**

воспитатель МБДОУ №129 г. Астрахань «Высотка»

#### **ГВОЗДЕВА Н.Ю.**

воспитатель МБДОУ №129 г. Астрахань «Высотка»

### **ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Игра - это не просто любимое занятие детей, это ведущий вид деятельности дошкольников и форма организаций детской жизни. Рассмотрев роль игры в развитии ребенка, мы можем с уверенностью сказать, что именно игра является средством развития умений взаимодействовать дошкольников со сверстниками.

Атмосфера взаимодействия создается во время игры, когда дошкольников получает удовольствие от игры, выполняя определенную роль. Характеризуя психологические

особенности детей дошкольного возраста, Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько утверждают, что наибольший эффект в ходе обучению дошкольников достигается при использовании такой формы педагогического общения, при которой ребенок чувствовал бы себя самостоятельно действующей личностью.

Такой формой общения является сотрудничество. При этом ребенок должен ощущать доверие к себе, уважение к своей личности, с которое считаются и мнение которой ценят. Слаженность руководства игрой связана с тем что она является свободной деятельностью детей. Важно сохранить это свободу и непринужденность. Игра является игрой до тех пор, пока она дает действующим лицам широкий набор способов поведения, пока их действия заранее не предусматриваются. Участники игры и зрители находятся в состоянии игрового напряжения лишь постольку, поскольку никто не знает способа, каким игроки выполняют свою задачу. Отсюда берут начало таинственность и романтика игры, которые привлекают к себе и ребенка, и взрослого. А более всего в игре ценно для ребенка то, что он может свободно выразить свое «Я», даже если есть договоренные обязательные правила.

Есть три пути, определяющие становление для ребенка игры с правилами.

Первый путь включает естественное развитие в игре «правила» как обобщенного знания, а также стихийно складывающиеся правило, содержанием которого является простое упражнение.

Второй путь - приобщение к традиционной игре через наблюдение за действиями старших.

Третий путь определяется целенаправленной педагогической организацией условий, для освоения детьми игры с правилами как специфической деятельности.

Важным в этом процессе является совместная деятельность взрослого с детьми, где он, как участник, развертывает конкретные схемы игры с правилами, но включающие целостный процесс построения игры, выделяет выигрыш, демонстрирует, стремление к успеху, показывает возможность его достижения при дальнейшем развертывании игры. В этих условиях подчинение готовым правилам определяется не сколько авторитетом взрослого, сколько желанием ребенка сохранить совместную деятельность и обеспечить свой успех (выигрыш) по мере ее развертывания. При такой позиции взрослого (не стоящего над детьми, а в равной мере притязающего на успех) правило принимается добровольно, но его соблюдение - обязательно для всех участников. При таком воздействии взрослого игровая деятельность, хотя и в рамках готовых, усвоенных правил станет привлекательной для детей, усиливающих произвольность действий, что в полной мере позволяет говорить об активности.

Таким образом, игра может служить эффективным средством развития познавательного интереса старших дошкольников, если ребенок в ней свободен от принуждения и добровольно выполняет все правила и предписания.

Принимая во внимание, что игра - это форма организации детской жизни, ряд исследователей обращают внимание на роль педагога (воспитателя) как организатора этой жизни. В его функции входит руководство формированием взаимоотношений в «детском обществе». Такая позиция очень ценна, поскольку предполагает тактичное руководство играми и развитие личности в их процессе. Однако, вмешательство взрослого в детскую игру оказывает позитивное воздействие в том случае, если он пользуется авторитетом, доверием и уважением у детей, обладает необходимым знаниями и умениями. По мнению А.Н.Леонтьева, без знаний внутренних законов игры попытки управлять ею могут превратить игру в ломку.

По результатам психологических исследований выделяются следующие профессионально важные качества педагога в отношении игровой деятельности детей:

- умение наблюдать игру, анализировать ее, оценивать уровень развития и планировать приемы, направленные на ее развитие;
- обогащать впечатление детей с целью развития их игр, заинтересовывать их;

- обращать внимание детей на такие впечатления их жизни, которые могут послужить сюжетом хорошей игры;
- уметь организовать начало игры;
- широко использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие психические процессы ребенка, его опыт, проблемные игровые ситуации (вопросы, советы, напоминания) и др.;
- создавать благоприятные условия для перехода игры на более высокий уровень;
- уметь самому включаться в игру на главных или второстепенных ролях; устанавливать игровые отношения с детьми;
- уметь обучать игре прямыми способами (показ, объяснения);
- предлагать с целью развития игры новые роли, игровые ситуации, игровые действия;
- регулировать взаимоотношения, разрешать конфликты, возникающие в процессе игры, давать яркие игровые роли детям с низким социометрическим статусом, включать в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, малоактивных детей;
- учить детей обсуждать игру и оценивать ее.

Обращаясь, например, к ролевой игре, мы еще раз уточняем, что роль и правило, в ней заключенные, являются центральными моментами игры и через них происходит развитие детской личности, ее сознания. В связи с этим можно наметить отправные точки для педагогического руководства игрой. Воспитатель должен максимально насыщать содержание роли, взятой ими в игре, стремясь к тому, чтобы правила поведения были, по возможности, содержательно связаны с ролью, а не являлись только условными.

Сколько бы раз игра ни повторялась, для всех играющих она проходит как бы впервые, так как представляет совершенно новые препятствия. Их преодоление воспринимается как личный успех, победа и даже как некоторое открытие себя, своих возможностей. Вот почему игра сопровождается ожиданием и переживанием радости: «Я могу!» Появляется познавательный интерес у дошкольника.

В трехступенчатой мотивации игры- «хочу!»-»надо!»-»могу!»- заключен, очевидно, основной механизм ее влияния на личность, секрет самовоспитания.

Поэтому воспитатель должен:

- вовлекать детей в игру, использовать особые приемы, побуждающие играть («хочу играть!»);
- помогать действовать по правилам и решить игровые задачи («так надо»);
- развивать творческие потенции ребенка в процессе игры, способствовать появлению адекватной самооценки и чувства («могу!»)

В руководстве игрой воспитатель должен обратить внимание на распределение ролей между детьми, стараясь, чтобы в этом не было однообразия.

Необходимо продвигать менее активных детей с второстепенных на ведущие роли, а детей, привыкших играть главные роли, побуждать к выполнению незначительных функций в игре. При наборе аксессуаров для игры не следует ее загромождать излишними деталями, ограничиваясь лишь предметами, которые необходимы и достаточны для выполнения ролей.

Методика организации игры и руководства ею дело очень сложное, требующее большого педагогического такта. Совершенствованию этой методики должно помочь иметь ясные представления о значении игры в деле развития личности.

Кажущаяся простота в организации детской игры, особенно дошкольников- сверстников таит в себе множество неожиданностей, к которым воспитателю, родителю необходимо быть готовым. Чтобы вызвать познавательный интерес в игре, необходимо знать и широко использовать методы, активизирующие психические процессы ребенка, создавать проблемные игровые ситуации, наполнять содержание игры интересной информацией и т.д. - и все это умело вплетать в рисунок игры.

Таким образом, одним из условий, обеспечивающим эффективность использования игры в качестве средства обучения старших дошкольников уметь взаимодействовать со сверстниками, является хорошее владение воспитателем методикой организации игры.

Игра способствует мыслительной деятельности детей, вызывает у детей живой интерес и помогает им усвоить изучаемый материал. При подборе и разработке игр нужно исходить из основных закономерностей обучения. Вот главная из них: обучение происходит только при активной деятельности детей. Чем разностороннее обеспечиваемая воспитателем интенсивность деятельности детей с предметом усвоения, тем выше качество на уровне, зависящем от характера организуемой деятельности-репродуктивной или творческой. В игре в той или иной роли должен участвовать каждый ребенок, только в этом случае приобретётся опыт познания и самостоятельный опыт действия.

Общеизвестно, что мотив деятельности дошкольников связан с интересом детей к миру взрослых, стремлением быть похожим на них. Другая важная группа мотивов, которыми руководствуются старшие дошкольники – установление положительных взаимоотношений со взрослыми в детском саду и в семье. Это делает дошкольника особенно чувствительным к оценкам воспитателя, родителей, вызывает желание выполнять их требования, правила, установленными ими.

Кроме того, дети стремятся завоевать положительные отношения детей в группе. Мотивом деятельности нередко выступают мотивы личных достижений: они проявляются в притязаниях ребенка на главные роли в играх, в обидах ребенка, в его радости при достижении успеха.

На основе стремления к самоутверждению у детей возникает соревновательный мотив (победить, выиграть, быть лучшим). Этим и может воспользоваться воспитатель при организации игр.

Мотивы соревнований и самоутверждений являются своеобразным проявлением потребности детей в признании со стороны взрослых и сверстников. У детей, воспитывающихся в детском саду, эта потребность может удовлетворяться в самых различных видах деятельности, причем, важным полем самоутверждения здесь является игра.

Поведение старшего дошкольника часто определяется и познавательными мотивами. Познавательная потребность - одна из самых наиболее значимых и заметных в этом возрасте.

Воспитатель должен опираться на имеющиеся познавательные мотивы ребенка, учитывать его индивидуальные особенности, акцентируя внимание на это в игре.

Если какая-либо форма активности представляется ценной для развития детей, то необходимо конструировать условия, способствующие ее появлению, развитию.

Учёт индивидуальных особенностей ребёнка, использование в играх его знаний, опыта, является одним из условий эффективного применения игры в качестве средства обучения взаимодействовать старших дошкольников со сверстниками.

Развитием этих качеств необходимо начинать заниматься как можно раньше. Вот здесь, игра и становится, как средством активации в познавательной деятельности; дети учатся сравнивать и сопоставлять предметы, складывать разрезанные картинки, искать аналоги, составлять композиции, развиваться творчески, у них проявляется познавательный интерес

Игра дает наибольший эффект в развитии познавательного интереса, если воспитатель хорошо знает ребенка и учитывает индивидуальные особенности старшего дошкольника.

По утверждению А.П. Усовой: «Опыт общественного воспитания показывает, что наибольшие возможности формирования детского общества обеспечиваются игровой деятельностью. Именно здесь активизируется их общественная жизнь. Известно, что в других формах жизни (на занятиях, в труде, идет общественная жизнь, но ведущая роль, здесь принадлежит взрослому, в то время как в игровой деятельности многое обусловлено активностью самих детей».

Вопрос педагогического использования игры - центральный. Он тесно связан с природой игры. Последняя деятельность, в которой дети, беря на себя роли взрослых, моделируют те отношения, в которые вступают взрослые в действительной жизни, является игра. Практическое моделирование отношений - единственно доступное для детей средство ориентации в задачах, правилах, которые реализуют взрослые в своей жизни.

Для осуществления такой деятельности, носящей коллективный характер, необходима определенная самоорганизация и особый психологический климат в группе, отличающийся комфортностью и отсутствием конфликтных ситуаций.

Организационная работа, которую дети осуществляют до начала игры и в её процессе, есть коллективная деятельность, осуществляемая самим детьми, она и создает своеобразное детское общество. В игре проявляются большие возможности формирования этого общества. И дело здесь не только в том, что в её организации иной становится функция взрослого, а в изменении содержания самой организационно-деловой активности детей. Ни в какой другой деятельности нет, да и не может быть такого разделения функций согласования между ними, как при реализации игрового замысла.

Л.С. Выготский указывал на то, что основной тракт развития игры идет не от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытым в ней правилом игры, а с открытым правилом и свернутой игровой ситуацией. Однако, в связи с выделением в игре организационно-деловой стороны есть основание выдвинуть ещё одно. Развитие сюжетов будет неминуемо разворачивать организационную сторону игры, начинающей занимать все больше места и времени, вступая в противоречие с собственно разыгрыванием сюжета. В сложных по сюжету играх ребенку то и дело приходится переходить от организационно-деловых отношений к собственно игровым, все время меняя позицию. В связи с этим группа детей выступает как коллектив, осуществляющий единый для всех замысел. Развитие организационно-деловой стороны игры - один из важнейших аспектов формирования коллективистских черт личности и тем самым ещё один путь, подготавливающий дошкольника к школьному обучению, а значит и к познавательному интересу.

Задача воспитателя – регулировать взаимоотношение детей, разрешать возникающие в игре конфликтные ситуации, поддерживать благоприятный психологический климат. Это условие является одним из обязательных при использовании игры в качестве ведущего средства обучения взаимодействовать старших дошкольников со сверстниками.

#### **Список литературы**

1. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - М.: Просвещение, 2018.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.– М.:, Знание , 2019.
3. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. - М.: Онега. 2014.
4. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическим исследованиям игры /Психология и педагогика игры дошкольника. - М., 2016.

#### **ИВАШИНЕНКО А.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

#### **ШЕВЕЛЁВА Г.П.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ**

Развитие творческих способностей - одна из главных задач дошкольного воспитания. В настоящее время необходим широкий подход к проблеме, понимание её как развитие творческих основ личности в разных сферах жизнедеятельности ребенка: в отношении его к миру природы, предметов, миру людей, в отношении к себе (т.е. творческое саморазвитие).

Рисование – большая и серьёзная работа для ребёнка. Даже каракули содержат для маленького художника вполне конкретную информацию и смысл. Определённое достоинство рисования по сравнению с другими видами деятельности в том, что этот вид творчества требует согласованного участия многих психических функций.

Рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой, помогает ребёнку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель всё более усложняющегося представления о мире. Известный педагог И. Дистервег считал: «Тот, кто рисует, получает в течение одного часа больше, чем тот, кто девять часов только смотрит».

Художественное творчество предполагает проявление и развитие индивидуальности. Одним из условий реализации такого подхода является учет педагогом индивидуального опыта детей. К сожалению, индивидуальные способности ребенка выявить не всегда легко. Это возможно в процессе наблюдения за самостоятельной изобразительной деятельностью дошкольника, после чего выстраивается индивидуальная работа с детьми, целенаправленно объединяя их в подгруппы.

Все эти виды занятий (и подготовку к ним) организуют на основе непосредственного восприятия (зрительного, слухового, тактильно моторного). Есть занятия на тему, предложенную педагогом, и на тему, выбранную детьми самостоятельно, так называемые, занятия по замыслу или на свободную тему. Предлагается широкая тема, в рамках которой индивидуальные темы могут быть различными («Кем я буду», «На чем хочу покататься», «Радостный денек» и т.п.). В работе с дошкольниками такое ограничение полезно, так как деятельность, при всей ее свободе, приобретает большую целенаправленность не в ущерб, а на пользу творчеству. Подлинное творчество всегда целенаправленно.

Особо стоит остановиться на, так называемых, комплексных занятиях, где под одним тематическим содержанием объединяются разные виды художественной деятельности: рисование, лепка, аппликация, музыкальная (пение, танец, слушание), художественно-речевая. Таких занятий не может быть много, это, скорее, праздник, своеобразный спектакль-отчет, устраиваемый вместе с детьми. Очень важно, чтобы у детей рождались эстетические чувства, радость от того, что они делают. Полезно использовать произведения искусства, вызывающие эти чувства. Пример тем занятий: «Золотая осень», «Здравствуй, зимушка, зима», «Жили были дед да баба» и др. Восприятие искусства и создание собственных образов, по сути, разные виды деятельности со своими довольно сложными задачами. При объединении их в одном занятии, что-то должно быть доминирующим, главным для обучения, другое – более свободным, близким к самостоятельной художественной деятельности. Восприятие сочетается со слушанием музыкальных произведений, чтением стихов. Доминирует при этом изобразительное искусство. Эмоциональная насыщенность занятия должна быть высокой. Нужно, чтобы у детей осталось яркое впечатление от общения с искусством. Затем можно предложить им рисовать (разноцветную осень, зимний пейзаж, по настроению...) так, как они хотят, находясь под впечатлением от восприятия искусства. Такое рисование не утомляет детей, оно проводится в оставшееся время, дети как бы «выплескивают» свои чувства. Эти рисунки в то же время дают педагогу информацию об уровне их умений, о чувстве, вызываемом этой темой. Смысл занятий на свободную тему заключается в формировании у ребят способности к самостоятельному отражению своих впечатлений. Именно в условиях самостоятельной деятельности идет процесс саморазвития, становления личности. Однако, уровень самостоятельной деятельности детей различен в разные возрастные периоды. Это связано с объективными возрастными психофизическими возможностями дошкольников.

При создании благоприятных условий, к 7 годам у дошкольника формируется довольно высокий уровень самостоятельной изобразительной деятельности. Относительно высокий уровень самостоятельной деятельности проявляется в постановке ребенком все более разнообразных целей (определении тем изображения) согласно впечатлениям, которые его волнуют. Ребенок, восхищенный вечерним закатом солнца, стремится рассказать об этом

в рисунке (другой ребенок - в стихах, музыке и т.п.). Под влиянием яркого циркового представления он может отразить впечатления в лепке или других видах деятельности. Для личностного развития важно, что у ребенка появляются самостоятельные устремления такого рода. Таким образом, в контексте самостоятельной художественной деятельности проявляется и формируется мотивационно - потребностная сфера личности ребенка.

Под ее влиянием рождается инициатива в выборе тем, разработке замыслов, активном поиске способов изображения и самооценка получаемого результата в соответствии с замыслом и предназначением работы (применение результата в общении или других видах деятельности). Изобразительная деятельность наряду с игрой - одна из наиболее предпочитаемых занятий детьми в свободное время. Однако, анализ массовой практики показывает, что при отсутствии развивающего обучения самостоятельная деятельность нередко носит репродуктивный характер: дети рисуют наизусть то, что умеют. Если проанализировать рисунки детей, выполненные в свободное время, то, как правило, по тематике и способу изображения они сходны. Наиболее интересными занятиями, которые стимулируют творческий потенциал детей, а значит развивают их художественно-творческие способности, являются различные занимательные занятия.

Занимательность означает качество, вызывающее не просто любопытство, а глубокий, устойчивый интерес. То есть цель проведения занимательных занятий - создать устойчивую мотивацию к художественно-творческой деятельности, стремление выразить свое отношение, настроение в образе. Все занятия сделать занимательными невозможно, и к этому стремиться бесполезно. Но внести элементы занимательности в каждое занятие воспитатель не только может, но и должен.

Занимательные занятия делятся на два типа: с традиционными изобразительными материалами и с материалами нестандартными, или нетрадиционными.

Среди первых наиболее выигрышными, с точки зрения занимательности, являются занятия интегрированного характера. Раньше они носили название комплексных. В таких занятиях объединялись элементы нескольких направлений образовательной работы, что не могло не вызвать детский интерес. Хотя, по сути, каждое занятие по изобразительности является комплексным, ведь постоянно используются и литературные фрагменты, и музыкальный фон, и т.д. На занятиях с различными изобразительными материалами широко используется художественное слово.

Также к интегрированным занятиям относят те, где используется сразу несколько видов изобразительной деятельности - и рисование, и лепка, и аппликация. Однако, проведение комплексных (интегрированных) занятий по изобразительной деятельности (ИЗО + математика; ИЗО + экология; ИЗО + музыка + физкультура) требует особой подготовки как воспитателя, так и детей, и обычно такие занятия проводятся в конкретной группе ДОУ не чаще двух раз в квартал.

Поэтому в другое время сохранить устойчивую мотивацию к художественно-творческой деятельности у детей помогают занятия второго типа - с нетрадиционными материалами, а вернее, с использованием нестандартной техники рисования.

#### **Список литературы**

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М., 2019.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. - М., 2016.
3. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. - М., 2020.
4. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. - М.: Мозаика-Синтез, 2015.
5. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. - М., 2015.
6. Соломенникова О.А. Радость творчества. Ознакомление детей с народным искусством. - М.: Мозаика-Синтез, 2015.



**ИЗМАЙЛОВА Н.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область, Икрянинский район,  
п.Красные Баррикады

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Ценность художественной литературы заключается в ее влиянии на всестороннее развитие ребенка - умственное, нравственное, эстетическое. Чтение содействует успешному освоению грамотного письма, что очень важно для подготовки будущего школьника. Читая книги, у ребенка обогащается словарный запас, развивается речь, память и воображение. Книга выступает как мощный источник развития интеллекта. Кругозор ребенка находится в прямой зависимости от его начитанности

В наше время отношение детей к детской книге сильно изменилось. Первое знакомство детей с художественной литературой происходит через другие источники (интернет и телевидение). Проблемы модернизации общества сказались на возможностях доступа к культуре и образованию, что и отразилось на чтении взрослых и детей.

С. Маршак говорил, что есть талант писателя, а есть талант читателя. Как любой талант (а он есть в каждом), его надо раскрыть, вырастить и воспитать. Истоки читательского таланта, как и многих других способностей, лежат в детстве. Перед нами стоит задача, открыть ребёнку то чудо, которое несёт в себе книга, то наслаждение, которое доставляет погружение в чтение. Таким образом, читательская судьба ребёнка зависит от взрослого, который является посредником между писателем и ребёнком. Поэтому детское чтение нуждается в поддержке.

Цель нашей работы: сформировать у дошкольников интерес и потребность в чтении (восприятии) книг.

Задачи.

1. Формировать литературный вкус.
2. Знакомить дошкольников с разнообразными жанрами литературы.
3. Развивать память, речь, воображение, творческие способности.
4. Воспитывать культуру чтения, потребность общения с художественной литературой, бережное отношение к книге.

Начинать работу по данной теме необходимо с самого раннего возраста. Умение воспринимать литературное произведение не возникает спонтанно, оно формируется постепенно, на протяжении всего дошкольного возраста.

Знакомство дошкольников с детской литературой связано с одной из образовательных областей - «Речевое развитие», которое осуществляется в соответствии с ФГОС ДО.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г №1155 г. Москва с 1 января 2014 года вступил в силу закон «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ФГОС ДО). В соответствии с этим основная образовательная программа предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей в пяти взаимодополняющих образовательных областях.

«Речевое развитие» включает в себя:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- речевого творчества; звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;

-формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Основными методами работы с дошкольниками являются следующие:

1. Чтение - дословная передача текста. Читающий, сохраняя язык автора, передает все оттенки мыслей писателя, воздействует на ум и чувства слушателей. Значительная часть литературных произведений читается по книге.

2. Рассказывание - относительно свободная передача текста (возможны перестановка слов, замена их, толкование). Рассказывание дает большие возможности для привлечения внимания детей.

3. Инсценирование. Этот метод можно рассматривать как средство вторичного ознакомления с художественным произведением.

4. Заучивание наизусть. Выбор способа передачи произведения (чтение или рассказывание) зависит от жанра произведения и возраста слушателей.

Содержание работы включают в себя основные жанры художественного слова: рассказы, стихи, сказки.

Для решения задач всестороннего развития детей существенную роль играет правильный отбор литературных произведений как для чтения и рассказывания, так и для исполнительской деятельности.

Подбирая литературу, нами учитывается:

Идейная направленность содержания книги. Идейность обуславливает соответствие задачам нравственного воспитания, воспитания любви к Родине, к людям, к природе.

Моральный облик героя также определяет идейность книги:

Дошкольники имеют возможность каждый день общаться с книгой, развивая свои интересы. Созданы книжные центры - спокойное, удобное, эстетически оформленное место. Ребенок видит книгу не в руках педагога, а остаётся с ней один на один.

Внимательно и сосредоточено рассматривает ребенок иллюстрации, вспоминает содержание, многократно возвращается к взволновавшим его эпизодам, тем самым прививаются навыки культуры общения и обращения с книгой.

Оформляются тематические выставки, посвященные творчеству писателей: «Лучший сказочник», «Веселые книжки», «Книги о нашей стране» и т.д. В их организации принимают и дети.

В рамках реализации проекта был проведен конкурс «Книги своими руками», где дети проявили творчество и фантазию. В процессе создания книг дети познакомились с составными частями: обложкой, страницами, иллюстрациями, и выступали в роли авторов и иллюстраторов детских книг.

Проводятся беседы на темы: «Что мы знаем о книге», Книга -лучший друг», «История возникновения книги», «Кто создает книги», «Путешествие в прошлое книги»

Чтение художественной литературы стимулирует творческое воображение детей. Сюжеты прочитанных книг дети отражают в лепке, рисовании, аппликации. Эмоции вызывают у ребенка стремление передать свое отношение к изображаемому. Детское воображение создает определенные образы, опираясь на опыт, который ребенок получает через восприятие.

Особое место в работе с детьми занимает использование в качестве дидактического материала мнемотаблиц, (схемы), которые решают задачи, направленные:

-на развитие основных психических процессов — памяти, внимания, образного мышления;

-на преобразование символов в образы.

После прочтения произведений дети рассматривают таблицу и разбирают то, что на ней изображено, и пересказывают с опорой на символы.

Игра является ведущим видом деятельности дошкольников в которой они по желанию объединяются, самостоятельно действуют, осуществляют свои замыслы, познают мир.

Театрализованные игры помогают формировать нормы поведения. Прием драматизации упражняет детей в умении «вчувствоваться» в другого, войти в его положение. В результате «проживания» в образе сказочного персонажа ребенок проигрывает ту или иную ситуацию, примеряет ее на себя и делает вывод: что хорошо, а что плохо. Одновременно театрализованные игры прививают устойчивый интерес к родной культуре, литературе, театру, языку.

ФГОС ДОУ отвечает новым социальным запросам, в котором большое внимание уделяется работе с родителями. Один из принципов является сотрудничество с семьей.

С целью установления контактов с семьей для обеспечения единства в работе по приобщению детей к художественной литературе используем следующие формы работы:

-Конкурсы поделок из природных материалов («В гостях у сказки», «Чудесные превращения» )

-Консультации: «Какие книги читать детям»

-Рекомендации по организации домашнего чтения

-Мини-сочинения («Книга в жизни моего ребенка»)

-Конкурс рисунков («Мои любимые книги»)

-Родительские собрания «Мама, папа, я — читающая семья»

-Проведена акция «Пришли мне, чтение, добро», в которой родители значительно пополнили библиотеку в группах литературой разного жанра.

-Сотрудничество библиотеки и детского сада – очень важное направление нашей деятельности.

-Работа проходит в разнообразных формах:

-Театрализованные представления «Веселая книжная радуга детства»

-Экскурсии «Путешествие по книжному городу»

-Совместные праздники: «День защиты детей», «Мои любимые книжные герои»

Итак, подводя итог, можно отметить, что художественная литература является универсальным развивающим и образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них богатую языковую среду.

Книга всегда была и остается основным источником формирования правильной развитой речи.

Чтение обогащает не только интеллект, словарный запас, оно заставляет думать, осмысливать, формирует образы, позволяет фантазировать, развивает личность, многосторонне и гармонично. Это должны осознавать, в первую очередь, взрослые люди, родители и педагоги, которые занимаются воспитанием ребенка, и привить ему любовь к художественной литературе, научить ребенка любить сам процесс чтения.

#### **Список литературы**

1. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребёнок и книга. - М.: Просвещение, 1992.

2. Приобщение детей к художественной литературе. – М.: Мозаика – Синтез, 2015.

**ИРКАЛИЕВА З.М.**

учитель литературы МКОУ «Озерновская ООШ» Астраханской области

### **К ВОПРОСУ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

С начала 90-х годов прошлого века до настоящего времени – в нашей стране проходит исторический период, характеризующийся динамичными изменениями, происходящими в пределах жизни одного поколения: переходом от индустриального к информационному обществу, развитием экономики, ростом конкуренции, непрерывно совершенствующимися новыми технологиями, сокращением сферы неквалифицированного и

малоквалифицированного труда, значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия, возрастанием роли человеческого капитала как национального богатства. В новой социально-экономической ситуации общество нуждается в человеке, способном жить и эффективно работать в изменяющихся условиях. Без сомнений, главным условием полноценного функционирования человека, как члена общества, является его физическое здоровье.

По данным отечественных исследователей, каждый шестой ребёнок сегодня имеет диагноз «нарушение развития», один из шести страдает ожирением и у 14,3% из них диагностировано психическое расстройство. Распространённость основных форм психических заболеваний возрастает каждые десять лет на 10–15%, а примерно у 20% детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции. Наблюдения за физическим развитием детей выявили тенденцию к прогрессивному снижению темпов их продольного роста, нарастающую астенизацию телосложения, отставанию в приросте мышечной силы.

Современная школа осуществляет попытки использования здоровьесберегающих технологий. Это расписание уроков, составленное согласно балльной шкале трудности предметов; учёт требований к воздушно-тепловому, световому, питьевому режимам в школе, к школьной мебели; обустройство игровых комнат и спортивных площадок. Идёт поиск оптимального сочетания форм, методов и содержания обучения на основе здоровьесберегающего подхода. Но все усилия школы будут бесполезны, если у детей не разовьются способности понимать состояние своего организма, не сформируются знания способов и вариантов рациональной организации режима дня и двигательной активности, питания, правил личной гигиены.

Проблема формирования здорового образа жизни на различных уровнях образования исследовалась Анастасовым Л.П., Анисимовым В.В., Безруких М.М., Виленским М.Я., Виноградовым Э.Н., Грохольской О.Г., Ижевским П.В., Куликовым В.Н., Смирновым А.Т., Сомовым Д.С., Сорокиной М.В., Хренниковым Б.О., Шершневым Л.И. и др.

Только через образование можно обеспечить повышение общего уровня культуры всего населения страны в области сохранения здоровья и обеспечить снижение отрицательного влияния «человеческого фактора» на безопасность жизнедеятельности личности, общества и государства.

Поэтому проблема формирования потребностей сохранения здоровья школьников в процессе обучения в общеобразовательном учреждении является актуальной в связи тенденциями социально-экономического развития общества, связанными с возрастанием опасностей для здоровья людей.

Период школьного возраста – один из главных этапов становления здоровья и формирования навыков его сохранения, на котором закладываются основы здорового образа жизни. Слабая подготовка учащихся в вопросах сохранения здоровья, несоблюдение ими режима дня, компьютерная зависимость т.д., являются причиной плохого здоровья школьников.

Во все времена, у всех народов мира непреходящей ценностью человека и общества являлось и является физическое и психическое здоровье. Еще в древности оно понималось врачами и философами как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства.

Но, несмотря на большую ценность, придаваемую здоровью, понятие «здоровье» с давних пор не имело конкретного научного определения. И в настоящее время существуют разные подходы к его определению. При этом большинство авторов: философов, медиков, психологов (Ю.А. Александровский, В.Х. Василенко, В.П. Казначеев, В.В. Николаева, В.М. Воробьев) в отношении этого явления согласны друг с другом лишь в одном, что сейчас отсутствует единое, общепринятое, научно обоснованное понятие «здоровье индивида».

Самое раннее из определений здоровья — определение Алкмеона, имеет своих сторонников вплоть до сегодняшнего дня: «Здоровье есть гармония противоположно направленных сил». Цицерон охарактеризовал здоровье как правильное соотношение

различных душевных состояний. Стоики и эпикурейцы ценили здоровье превыше всего, противопоставляя его энтузиазму, стремлению ко всему неумеренному и опасному. Эпикурейцы считали, что здоровье — это полное довольство при условии полного удовлетворения всех потребностей. Согласно К. Ясперсу, психиатры рассматривают здоровье как способность реализовать «естественный врожденный потенциал человеческого призвания». Существуют и другие формулировки: здоровье — обретение человеком своей самости, «реализация Я», полноценная и гармоничная включенность в сообщество людей.

В 1968 году ВОЗ приняла следующую формулировку: «Здоровье - свойство человека выполнять свои биосоциальные функции в изменяющейся среде, с перегрузками и без потерь, при условии отсутствия болезней и дефектов. Здоровье бывает физическим, психическим и нравственным».

И.И. Брехман, основоположник науки о здоровье – валеологии, определяет здоровье как «способность человека сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации».

Таким образом, из приведенных определений видно, что понятие здоровья отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания; само состояние здоровья формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

В настоящее время принято выделять несколько компонентов (видов) здоровья:

1. Соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма человека, - основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, а во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса.

2. Физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма, - основу которого составляют морфофизиологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции.

3. Психическое здоровье – состояние психической сферы, - основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, в также возможностями их удовлетворения.

4. Нравственное здоровье – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, - основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты.

Признаками здоровья являются:

- специфическая (иммунная) и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов;
- показатели роста и развития;
- функциональное состояние и резервные возможности организма;
- наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития;
- уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

Существуют разные подходы к определению понятия «образ жизни».

Так, ряд авторов полагают, что образ жизни - это биосоциальная категория, определяющая тип жизнедеятельности в духовной и материальной сферах жизни человека. Согласно Ю. П. Лисицыну, «образ жизни - определенный, исторически обусловленный тип, вид жизнедеятельности или определенный способ деятельности в материальной и нематериальной (духовной) сферах жизнедеятельности людей».

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии здоровый образ жизни; это понятие положено в основу валеологии. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Представления о здоровом образе жизни встречаются и в античной философии. Мыслители античного периода пытались выделить в данном явлении специфические элементы. Так, например, Гиппократ в трактате «О здоровом образе жизни» рассматривает данный феномен, как некую гармонию, к которой следует стремиться путем соблюдения целого ряда профилактических мероприятий. Он акцентирует внимание, в основном, на физическом здоровье человека. Демокрит в большей мере описывает духовное здоровье, представляющее собой «благое состояние духа», при котором душа пребывает в спокойствии и равновесии, не волнуемая никакими страстями, страхами и другими переживаниями.

В западной и русской науке проблему здорового образа жизни затрагивали такие врачи и мыслители, как Ф. Бэкон, Б. Спиноза, Х. Де Руа, Ж. Ламетри, М. Ломоносов, А.Радищев.

Б.Н. Чумаков характеризует здоровый образ жизни, как «активная деятельность людей, направленная, в первую очередь, на сохранение и улучшение здоровья. При этом должно учитываться то, что образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе, в зависимости от обстоятельств, а формируется в течение жизни, целенаправленно и постоянно. Формирование здорового образа жизни является главным рычагом первичной профилактики в укреплении здоровья населения через изменения стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, преодолением неблагоприятных сторон, связанных с жизненными ситуациями».

По мнению Э.Н. Вайнера, здоровый образ жизни – это «способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций».

По мнению Н.Г. Поповой, структура здорового образа жизни представляет собой: физическое здоровье, психическое здоровье, духовно-нравственное и социальное здоровье.

Показателями сформированности здорового образа жизни являются:

- когнитивные: овладение знаниями о состоянии собственного здоровья и способах его сохранения и развития. Осознание ценности здоровья;
- аффективные: развитие положительного отношения к процессу формирования здоровьесберегающей компетентности. Ответственное отношение к собственному здоровью;
- индивидуально-результативные (деятельностные): самостоятельное укрепление и развитие здоровья. Самостоятельность и ответственность выбора образа жизни.

Для сохранения и восстановления здоровья недостаточно пассивного ожидания, когда природа организма, раньше или позже, сделает свое дело. Человеку самому необходимо совершать определенную работу в данном направлении. Но, к сожалению, большинством людей ценность здоровья осознается только тогда, когда возникает серьезная угроза для здоровья или оно в значительной степени утрачено, вследствие чего возникает мотивация вылечить болезнь, вернуть здоровье. А вот положительной мотивации к совершенствованию здоровья у здоровых людей явно недостаточно. И. И. Брехман выделяет две возможные причины этого: человек не осознает своего здоровья, не знает величины его резервов и заботу о нем откладывает на потом, к выходу на пенсию или на случай болезни.

Исследования последних лет показывают, что около 30-35 % детей приходит в первый класс с теми или иными отклонениями в состоянии здоровья. Среди выпускников школ уже более 80 % нельзя назвать абсолютно здоровыми.

По современным представлениям в понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие: *отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ); оптимальный двигательный режим; рациональное питание; закаливание; личная гигиена; положительные эмоции.*

Таким образом, под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. И выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как и индивидуального, так и общественного здоровья.

Отсюда понятно, насколько важно, начиная с самого раннего возраста, воспитывать у детей активное отношение к собственному здоровью, понимание того, что здоровье – самая величайшая ценность, дарованная человеку природой.

#### **Список литературы**

1. Брехман И.И. Введение в валеологию науку о здоровье / И.И. Брехман - Л.: Наука, 1997. - 125с.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – 2-е изд. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 184 с.
3. Вайнер Э.Н. Валеология. – М.: Флинта: Наука, 2021. – 416 с.
4. Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб., 1993, - 269 с.
5. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. - М., 1992. - 239 с.
6. Попова Н.Г. Формирование ценностного отношения учащихся к здоровому образу жизни в образовательном процессе современной школы. Дисс... к.п.н. - Великий Новгород, 2015. – 253 с.
7. Чумаков Б. Н. Валеология: Учеб. пособие / Б.Н. Чумаков. - М.: Педагогическое общество России, 2021 - 407 с.

#### **КАРАТАЕВА Е.М.**

воспитатель высшая категория МБДОУ г Астрахань «Детский сад № 37»

### **ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема эмоционального развития детей, как важная сторона личностного развития, в последние годы приобретает все большую актуальность в связи с введением новых стандартов обучения, с одной стороны, и в связи с трудностями эмоционального развития в детском возрасте, на которые указывают современные ученые и практики. В современных условиях, на дошкольной ступени образования, существенно возрастает необходимость повышения эмоциональной компетентности детей как необходимое условие формирования адаптационных способностей, познавательной активности, инициативности, способствующих продуктивному взаимодействию ребенка с субъектами социальной среды.

Эмоциональное развитие детей открывает возможности гармонизации взаимодействия сердца и разума, аффекта и интеллекта, развитие эстетических эмоций и творчества, приобщение к мировой художественной культуре.

Эмоциональное развитие детей - педагогический процесс, имеющий сложную структуру и динамический характер, в основе которого находится эмоциональный опыт ребенка, выражающийся в способности к распознаванию, пониманию и выражению эмоций:

в соответствии с ситуацией и социокультурными нормами в быту; в эстетических явлениях и искусстве; в умении дифференцировать их с помощью взрослого, первоначально оценивать и регулировать свои эмоциональные состояния, чувство себя и других людей как индивидуальностей.

Исходя из того, что эмоциональное развитие детей дошкольного возраста – это целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей, необходимо развивать эмоциональную сферу в детстве, развивать и тренировать способности осознавать свое эмоциональное состояние, предвидеть; брать на себя ответственность и руководить своими действиями, то в зрелом возрасте можно достичь большего согласия и совершенства в управлении самим собой [2, 4].

Вместе с тем следует отметить, что в практической деятельности существуют трудности, с которыми сталкиваются современные педагоги, в формировании и развитии мира чувств дошкольников. Анализ программ дошкольного образования показал, что эмоциональное развитие, обычно рассматривается в контексте личностного становления, как компонент интеллектуального или социального развития, обуславливающего поведение и самочувствие ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Существующие комплексные и парциальные образовательные программы, призванные решать задачу обеспечения эмоционального благополучия каждого ребенка, лишь обозначают данный аспект педагогической деятельности, но не предоставляют достаточного содержания и технологий, способствующих полноценному эмоциональному развитию детей.

Важнейшим условием для эмоционального развития дошкольников, является то, чтобы чувства детей не ограничивались только пределами субъективных переживаний, а получали свою реализацию в каких-то конкретных поступках, действиях и деятельности.

В «Концепции дошкольного воспитания» отмечается, что "искусство является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни - эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей".

Человек, эмоциональная сфера которого развита искусством, начинает реальный мир видеть полнее, ярче, вернее, – начинает его видеть как бы с высоты определенного уровня человеческой культуры [1]. Существенными являются исследования, посвященные развитию эмоций, эмоциональной отзывчивости и сопереживания в детском восприятии разных видов искусства: музыкального (Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, О.П. Радынова и др.); изобразительного (Б.М. Неменский, Т.С. Комарова и др.); литературного (Ю.К. Бабанский, Т.В. Драгунова и др.); в формировании у детей эмоциональной оценки своей эстетической деятельности (О.П. Радынова, В.Г. Ражников). Представления выше названных авторов о путях развития эмоций ребенка дают основания рассматривать в качестве одного из средств эмоционального развития личности – художественно-эстетическую деятельность [1,2,3].

Художественно-эстетическая деятельность - это духовно-практическая деятельность, эмоционально-рациональная деятельность человека, содержанием которой является формообразование, а целью - гармонизация себя, мира и своих отношений с миром.

Одной из специфических задач образовательной области, определенной современными Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) как художественно-эстетическое развитие, является формирование творческой личности через организацию различных видов художественно-эстетической деятельности - формирование ярких положительных эмоций у детей в процессе их творческого взаимодействия и художественно-деятельного общения со взрослыми.

Специфической особенностью художественно-эстетической деятельности является то, что она обращена ко всей личности человека.

В реализации художественно-эстетического направления, в рамках ФГОС ДО, создаются широкие возможности для творческого самовыражения детей: поддерживающие



инициативу, стремление к самостоятельному воплощению ребенком художественных замыслов, происходит вовлечение детей в разные виды художественно-эстетической деятельности. К художественно-эстетической деятельности дошкольников относятся: изобразительная деятельность; музыкальная деятельность; восприятие художественной литературы.

Организация процесса эмоционального развития детей в дошкольном образовательном учреждении посредством художественно-эстетической деятельности необходимо осуществлять не изолированно, а в интеграции (синтезе искусств). Необходимость взаимодействия различных видов искусств обусловлена тем, что ни одно из них собственными средствами не может дать достаточно полную картину мира для ребенка. Такую картину могут дать виды искусства, вместе взятые.

Формулировка цели и задач эмоционального развития детей посредством художественно-эстетической деятельности должны формулироваться в позитивной форме, быть реалистичными, привлекательными и оптимистичными, вызывать желание и стремление у ребенка их достигнуть, учитывать индивидуальные и психологические возможности личности, коррелировать с существующими социально-педагогическими условиями и микросоциумом человека [5].

Содержание педагогической работы по эмоциональному развитию дошкольников посредством художественно-эстетической деятельности конкретизируется в отношении как отдельного ребенка с учетом его интересов и склонностей, так и групп детей в зависимости от особенностей

Педагогическими условиями, обеспечивающими успешность данного процесса выступают:

- обогащение предметно-пространственной развивающей образовательной среды, предполагающей сотрудничество ребенка со сверстниками и взрослыми (педагогами и родителями), развитие эмоционально-позитивного отношения к миру, к другим людям и к себе;
- воспитание эмоционального опыта ребенка через насыщение содержания процесса эмоционального развития детей художественно-образным материалом (синтез искусств);
- применение педагогических стимулов (доверительности отношений, установления эмоционального контакта, диалога с ребенком, опоры на его эмоционально-эстетический опыт и т.д.),
- предоставление дошкольнику свободного выбора в ситуациях сотрудничества и личностного самовыражения;
- обеспечение программно-методическим комплексом процесса эмоционального развития детей.

В организованных формах образовательной деятельности, самостоятельных видах деятельности, ребенку предоставляется возможность включаться в игры, сказочные сюжеты с ролевым взаимодействием детей, выражения эмоциональной рефлексии в цвете, танца, в игру на детских музыкальных инструментах, импровизированное пение, рифмирование звуков, слов, возгласов, рисование, коллективное взаимодействие в эмоциональном сюжете и др.

Введение дошкольников в мир культуры межличностных отношений, усвоение культурных ценностей в художественно-эстетической деятельности, развивает эмоциональную сферу детей, развивает и тренирует способности осознавать свое эмоциональное состояние, предвидеть; брать на себя ответственность и руководить своими действиями. Все это, в свою очередь, способствует формированию высших чувств - нравственных, интеллектуальных, эстетических, обеспечивающих личностное развитие детей, их социализацию и творческую самореализацию.

#### **Список литературы**

1. Андреева И.Н. «Азбука эмоционального интеллекта». - СПб.: БХВ – Петербург, 2012.

2. Ежкова Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимодействия: монография / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 159 с.
3. Изотова Е.К. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.К. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2014. – 235 с.
4. Волынкин В.И., Опарина Л.К. Особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста. // Духовно-нравственное и эстетическое воспитание дошкольников и младших школьников: сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием памяти к.п.н., доцента П.В.Герасёва (26 апреля 2017 г.). – Астрахань, Издательский дом «Астраханский госуниверситет», 2017. – с.21-26., 107 с.
5. Слостенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2021. – 221 с.

**КАРПОЧЕВА С.Р.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**САВИНИЧ И.Б.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Инновации являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных педагогов и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Словарь С.И. Ожегова даёт следующее определение нового: новый - впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный.

Следует заметить, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую.

В начале XX века возникла новая область знания, инноватика - наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов и в последнее двадцатилетие в нашей стране.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося (Слостенин В.А.).

Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX века. Именно в это время в педагогике проблема инноваций и, соответственно, её понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований.

Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики.

Педагогическая инновация - нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности (Рапацевич Е.С.)

Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимается

комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его инновационная деятельность. В связи с этим, становление готовности педагога к ней является важнейшим условием его профессионального развития.

Если педагогу, работающему в традиционной системе, достаточно владеть педагогической техникой, т.е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения, то для перехода в инновационный режим определяющей является готовность педагога к инновациям.

В научно-педагогической литературе отражены различные направления исследования инновационной деятельности: общие и специфические особенности этой деятельности, как творческой, рассмотрены в работах Ф.Н. Гоноболина, В.И. Загвязинского, В.А.Кан-Калика, А.К. Марковой, Н.Д. Никандрова, Н.Р. Юсуфбековой; с точки зрения изучения педагогических достижений и распространения передового опыта инновационная деятельность учителя исследуется Ю.К. Бабанским, М.М. Поташником; особенности инновационных явлений в современной системе образования рассмотрены М.С. Бургиным, В. Клариним, С.Д. Поляковым, Л.С. Подымовой, А.В. Хуторским.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики.

К основным функциям инновационной деятельности относится изменение компонентов педагогического процесса: *целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.д.*

Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера.

Конечно, характер инновационной деятельности педагога зависит и от существующих в конкретном образовательном учреждении условий, но прежде всего - от уровня его личностной готовности к этой деятельности.

Под готовностью к инновационной деятельности мы понимаем совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива дошкольного учреждения, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Инновации могут быть представлены в виде: *абсолютной новизны (отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов); относительной новизны (внесение некоторых изменений в имеющуюся практику).*

Источниками инновационных идей могут быть:

- неожиданное событие (успех или провал, как толчок к развитию или расширению деятельности или к постановке проблемы);
- различные несоответствия (между истинными мотивами поведения детей, их запросами, желаниями и практическими действиями педагога);
- потребности педагогического процесса (слабые места в методике, поиск новых идей);
- появление новых образовательных моделей;
- демографический фактор;

- изменения в ценностях и установках детей (изменение отношения детей к образованию, к значимым ценностям влечёт за собой поиск новых форм общения и профессионального поведения);

- новые знания (новые концепции, подходы к образованию, конкретные методики и технологии).

Отличительные черты инновационной деятельности педагога:

- новизна в постановке целей и задач;
- глубокая содержательность;
- оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач;
- разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса;
- способность сознательно изменять и развивать себя, вносить вклад в профессию.

Для осуществления инновационной деятельности педагоги могут объединяться в группы:

- методические объединения по определённой теме или направлению деятельности;
- проблемные (творческие) группы, в которых педагоги разных направлений объединяются для определённых задач по организации и осуществлению образовательного процесса;
- группы, разрабатывающие отдельные методические аспекты образовательного процесса;
- группы, решающие задачи определённого возрастного этапа в обучении и воспитании детей.

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

Руководство инновационной деятельностью осуществляется в различных формах. Основным принципом руководства является поддержка педагога различными средствами, как образовательными (педагогическая учёба, консультации, семинары и т.д.), так и материальными (различные формы доплат, премий и т.д.).

За любой инновацией предполагается наличие инновационно-педагогической деятельности конкретного педагога. Следовательно, необходимо создание условий для педагогического творчества, совершенствования форм и методов обучения и воспитания, необходимо обеспечение вариативности в отборе содержания.

Участие педагога в инновационной деятельности противоречиво. С одной стороны, это должно быть полезно для его профессионального развития, так как позволяет освоить новые педагогические технологии, приобрести новый педагогический опыт, а с другой — инновация — деятельность, сопряжённая с преодолением ряда типичных трудностей, способных привести педагога к кризису профессионального развития.

Наблюдения показывают, что для эффективного обеспечения процесса непрерывного профессионального развития педагога — как педагога-воспитателя, как педагога-исследователя, наконец, как педагога-новатора — необходимы, по крайней мере, следующие два основных фактора:

- 1) психологическая готовность педагога к инновационной деятельности и особая группа навыков и умений рефлексивно-аналитического и деятельностно-практического порядка;

- 2) переориентация всех институционализированных форм профессионального образования, повышения квалификации педагога на задачи поддержки его как педагога-профессионала в стремлении к непрерывному профессиональному росту.

Высокие достижения педагога в учебной деятельности являются фактором, существенно развивающим личность. Занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, достойное внимания, педагог и сам растет, поскольку «в творческих, доблестных делах человека — важнейший источник его роста».

#### **Список литературы**

1. Гнездилова О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. - 2016. - № 4. - С. 61-65
2. Гуров В. Инновационная деятельность педагога // Дополнительное образование и воспитание.- 2018. - № 2. - С. 9-15
3. Калачикова О.Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. - 2018. - №316. - С. 174-177.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1998.
5. Разина Н.А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоемкие технологии. - 2018. - №1. - С. 14
6. Рапацевич Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. - Минск: Современное слово, 2015.
7. Слостенин, В.А. Педагогика. - М.: Школа-Пресс, 2020.
8. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. - 2017. - № 1. - С. 42-49.

#### **КАШИРСКАЯ О.В.**

педагог-психолог МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

#### **МАТВЕЕВА Е.В.**

учитель начальных классов, МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

На сегодняшний день очевидной становится необходимость создания новых форм оценивания, соответствующих новым формам обучения, а главное, новым образовательным целям и ценностям, основанным на личностно-ориентированном подходе к обучению. Одной из таких современных форм оценивания является портфолио учащегося.

Портфолио является одной из самых новых, инновационных технологий в оценивании, особенно для детей младшего школьного возраста. Ведь основной целью его является обучение школьников самоорганизации своей деятельности, их мотивация на активную познавательную деятельность, формирование рефлексивных умений, умений осуществлять адекватную самооценку собственной деятельности.

Портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные, как правило, на проверку репродуктивного уровня информации. В начальной школе ведущая роль принадлежит предметно-информационному и деятельностно-коммуникативному блокам, что позволяет в полной мере освоить содержание ценностно-ориентационной составляющей приобретаемых знаний и навыков.

Именно портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной и другими – и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию. В процессе работы над портфолио у обучающихся формируются следующие компетенции:

- готовность к постоянной работе над собой для овладения культурой учебной

и трудовой деятельности;

- потребность в активной познавательной деятельности.

Понятия самооценки и портфолио тесно связаны друг с другом, так как портфолио - это целенаправленная коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. То есть портфолио является одним из средств самооценки достижений самого учащегося.

Термин «портфолио» пришёл в педагогику из политики и бизнеса, каждому знакомы понятия «министерский портфель», «портфель инвестиций».

Существует огромное разнообразие определений портфолио. Портфолио - это коллекция определённой области. Некоторые исследователи рассматривают портфолио как «рабочую файловую папку, содержащую многообразную информацию, которая документирует приобретённый опыт и достижения учащихся.

К. Варвус описывает портфолио как «систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимся для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых» (1, с.39).

Известно, что как и само слово портфолио, так и основная идея собрания работ не есть изобретение 20 века. При помощи представленных в портфолио документов можно было не только составить о себе впечатление, о качестве работы, но и о профессиональном пути претендента.

Недостаток традиционной оценочной системы, основанной на отметках как стимуляторах учения, обнаружился уже в середине 19 века, когда возникла теория свободного воспитания, направленная против любого подавления личности ребёнка. Выдающимся представителем идей свободного воспитания в России был Л.Н. Толстой. В своих трудах он сформулировал несколько основных положений, реализованных в Яснополянской школе. «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно, чтобы его душевные силы были в наивыгоднейших условиях» (1, с.176). В дальнейшем педагоги также сталкивались с вопросами усовершенствования оценочной сферы влияния отметок и их отрицательного воздействия на формирование личности школьника. В некоторых странах Европы и России были осуществлены опыты по обучению без отметок. В ряде случаев отметки заменялись характеристиками. В связи с этим возникла огромная и неразрешимая, на первый взгляд, проблема оценивания, возникла необходимость изменить сам подход к оцениванию ученика, а это предполагает изменение философии оценки. В центре внимания должен быть ученик, его деятельность, устремления, что требует нового подхода - обучение учащегося самоорганизации своей деятельности, что в свою очередь порождает требования заменить учительские оценки содержательной самооценкой учащихся. Вот почему в последнее время появился портфолио, ведь он являлся альтернативным способом оценки. Основным смыслом портфолио «показать всё, на что ты способен» (2, с.76)

Таким образом, «портфолио - это форма непрерывной оценки в процессе непрерывного образования, который смещает акценты от житейских факторов традиционной оценки к гибким условиям оценки альтернативной. Учебное портфолио легко интерпретируется в профессиональные и служебные системы оценки, что даёт возможность раннего формирования профессионально значимых умений учащегося» (2, с.115).

А теперь остановимся подробнее на типах портфолио.

В зависимости от целей создания портфолио бывают разных типов.

«Портфолио документов» - портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений (похвальные грамоты за учебу, достижения в спорте, музыке, шахматах и т.д.; благодарственные письма, табели успеваемости, значки, медали и т.п.) (3, с.76).

«Портфолио работ» - представляет собой собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ, а также описание основных форм и направлений его

учебной и творческой активности: участие в научных конкурсах, спортивных и художественных достижений и др. - в общем, все, что делалось в течение определенного срока (например, года).(3, с.75)

Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ и др.

Портфолио оформляется в виде творческой книжки с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

Преимущества данного варианта: портфолио этого типа даёт широкое представление о динамике учебной и творческой активности младших школьников, направленности его интересов.

Ограничения данного варианта: качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в образовательный рейтинг в качестве суммарной составляющей. Однако, в ряде случаев она может быть педагогически весьма значимой, поскольку для некоторых учащихся «портфолио работ» есть дополнительная форма выражения успешности, «состоятельности» младших школьников в его образовательной карьере.

«Портфолио отзывов» - включает в себя характеристики отношения младших школьников к различным видам деятельности, представленные преподавателями, тьюторами, возможно одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др., а также письменный анализ самого учащегося своей конкретной деятельности и ее результатов (3, с.71).

Портфолио может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

Преимущества данного варианта: эта форма портфолио дает возможность включить механизмы самооценки учащихся что повышает степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления.

Ограничения данного варианта: сложность формализации и учета собранной информации.

«Тематический портфолио» - создается в процессе изучения большой темы, раздела, учебного курса (3, с.74). Работа над ним строится следующим образом: преподаватель сообщает вначале название изучаемой темы, а также форму контроля по ней - защиту своего портфолио, собранного по результатам работы над данной темой.

Портфолио – это целенаправленная коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. Коллекция должна вовлекать учащегося в отбор его содержания, определения критериев его отбора; должна содержать критерии для оценивания портфолио и свидетельства о рефлексии учащегося (3, с.35).

Мы считаем, что все перечисленные виды портфолио влияют на развитие самооценки младших школьников, они являются средством их самовыражения, самореализации.

#### **Список литературы**

1. Новикова Т.Г. Нужен ли портфолио российскому школьнику? // Методист. - 2014. - № 5. - С.56 - 59.
2. Новикова Т.Г. и др. Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся // Профильная школа. - 2014. - № 2. - С.48-56.
3. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Просвещение, 1996. – 123 с.

**КАШИРСКАЯ О.В.**

педагог-психолог МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**ЧИСТОВА М.С.**

учитель экономики МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Психологический аспект развития познавательного интереса, на наш взгляд, может четко «высветить» закономерности «созревания» личностного качества, находящегося в аксиологическом поле личности, по пути к «акме». В переводе с греческого языка *акме* толкуется как «пик, вершина, высшая степень достижения чего-либо».

Акмеология – «междисциплинарная наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин» – важной задачей считает «выяснение того, что должно быть сформировано у человека на каждом возрастном этапе в детстве и юности, чтобы он смог реализовать свой потенциал на ступени зрелости».

По мнению В.А. Сластенина, педагогика «признает личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности» и в своих теоретических построениях и технологических разработках «опирается на ее (личности) аксиологические характеристики». В переводе с греческого языка *axia* толкуется как «ценность».

В современной педагогике аксиология выступает как «ее методологическая основа, определяющая систему педагогических взглядов, в основе которых лежит учение о природе таких человеческих ценностей, как смысл жизни, конечная цель и оправдание человеческой, в том числе и педагогической, деятельности».

Что лежит в основе постоянного стремления человека к знаниям? «Именно потребности человека выступают основой его жизнедеятельности». По существу «вся культура человечества связана с историей возникновения, развития и усложнения потребностей людей».

К.В. Ельницкий охарактеризовал умственную потребность человека как проявление желания познать окружающий мир. «Такое желание замечается уже в детях: они стараются по возможности больше видеть, слушать и вообще воспринять впечатлений от окружающего мира. Относительно предметов и явлений, которые непонятны им, они охотно спрашивают взрослых и еще с большею охотой выслушивают, если им разъясняют то, что им непонятно и что их заинтересовало». В качестве универсальной цели познания выступает истина. Будучи малышом, человек, хочет больше узнать об окружающем мире. Он задает вопросы, накапливает новые слова, новую информацию, учится выражать свои мысли и понимать окружающих.

Все эти знания и умения подрастающего человека в дальнейшем будут служить одним из показателей уровня развития речи, интеллекта, творчества, их будут неоднократно проверять на тестированиях, экзаменах и других испытаниях. Нельзя забывать о том, что ребенок любит делать то, что ему нравится, то, что приносит удовлетворение. Поэтому, по мнению ученого, в общении с детьми взрослые – родители, воспитатели, педагоги – должны стремиться к тому, чтобы процесс познания нового доставлял их малышу радость. А желание заниматься этим снова – формировало бы потребность в познании. Потребность в познании – это «переменная личности, которая отражает степень, в которой индивид получает удовольствие от познавательной деятельности, требующей приложения усилий».

По мнению К.В. Ельницкого, «с возрастом и развитием человека любознательность его получает более серьезный характер: он старается постигнуть законы разного рода явлений, изучает науку и даже иногда сам содействует развитию ее. Удовольствие, испытываемое человеком при удовлетворении умственной потребности, служит причиной, что некоторые лица всю жизнь свою посвящают научному труду».



«Под потребностями подразумевают стремление к тем условиям, без которых невозможно поддерживать свое нормальное физическое и психическое состояние. Потребность – осознаваемое и переживаемое человеком состояние нужды в чем-либо». «Новая иллюстрированная энциклопедия» толкует значение термина «потребности» как «нужду в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом; внутренний побудитель активности». «Осознанные индивидами потребности выступают как их интересы». Другими словами, осознанные потребности побуждают людей к действию. Находим другое определение. «Потребность - требование, настоятельная необходимость. Часто используется в этом смысле по отношению к внутренним или внешним состояниям, которые имеют свойства мотивирования». «Благодаря своей регуляторной функции, потребности представляют собой наиболее значимый критерий развития личности, особенно ее нравственного потенциала. Они во многом несут в себе программу этого развития». На основе возникших потребностей формируются мотивы.

А.Г. Маслоу - американский психолог, ведущий представитель гуманистической психологии - считал, что все человеческие мотивы могут рассматриваться как компоненты иерархической системы потребностей. Им были представлены 7 основных разделов системы:

1. Физиологические потребности: пища, вода и т.д.
2. Потребности в безопасности: отсутствие угрозы, защищенность и т.д.
3. Потребности в принадлежности и любви: присоединение, принятие и т.д.
4. Потребности в уважении: достижения, престиж, статус и т.д.
5. Познавательные потребности: знание, понимание, любопытство и т.д.
6. Эстетические потребности: порядок, красота, структура, искусство и т.д.
7. Потребности в самоактуализации: самовыражение, реализация потенциала.

Смысл самоактуализации по А.Г. Маслоу «состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

А.В. Мудрик предложил несколько иной вариант иерархии человеческих потребностей, но суть, на наш взгляд, осталась прежней.

1. Естественные потребности: пища, сон, защита от жары, холода, в существе другого пола.
2. Материальные потребности: в одежде, жилье, предметах быта и т.д.
3. Социальные потребности: в деятельности, общении, уединении и др.
4. Духовные потребности: в познании, эстетическом наслаждении и пр.
5. Личностные потребности, высшее проявление которых – потребность в творческой деятельности, в самореализации.

По его мнению, в основе предложенной иерархии находятся те же «органические, или естественные, потребности», которые регулируются влиянием определенных «норм культуры», где «любой человек – существо активное, даже если о ком-то и говорят, что он пассивен». Потребности побуждают его действия и поведение.

Активность в деятельности порождается не самими потребностями, а противоречиями между ними и существующими условиями бытия субъекта. Таким образом, «категория *мотив* дополняет и конкретизирует категорию *потребность*, выражая отношения субъекта к условиям его жизни и деятельности».

Основными параметрами системы человеческих потребностей являются: «сила, количество и качество потребностей». Сила потребности – это «значение соответствующей потребности для человека, ее актуальность, частота возникновения и побудительный потенциал». Более сильная потребность является более значимой, чаще других возникает, доминирует над другими потребностями и заставляет человека как можно раньше других потребностей быть удовлетворенной. Количество потребностей – это «число разнообразных потребностей, имеющихся у человека и время от времени становящихся для него

актуальными». Качество потребности – это «предметы и объекты, с помощью которых та или иная потребность может быть достаточно полно удовлетворена у данного человека».

Проиллюстрируем примером. Познавательная потребность одного человека может быть удовлетворена в результате систематического просмотра только развлекательных телепередач. Другому для полного удовлетворения аналогичной потребности мало чтения газет, книг, прослушивания радио и просмотра телепередач. Третьему – кроме перечисленного необходимо систематическое общение с людьми – носителями полезной информации познавательного характера, а также включение в интересную активную творческо-поисковую работу.

Итак, познавательная потребность – это необходимость постижения истины путем освоения неизвестного с целью преодоления информационного вакуума. Другими словами, познавательная потребность – это удовлетворение жажды познания.

В процессе приобретения познавательной информации у младших школьников вырабатываются положительные привычки. «От природы человек предрасположен к приобретению правильных, хороших привычек. ... Все, к чему человек привыкает, начинает нравиться ему, так что приучить его можно, в общем-то, к чему угодно. ... Культурное общество дает возможность закрепиться правильным привычкам, для этого у ребенка не должно быть плохих примеров для подражания. Кроме того, такое общество не вынуждает человека заниматься всю жизнь одним и тем же, а, напротив, дает ему возможность менять род деятельности, благодаря чему привычки становятся гибкими».

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что процесс развития познавательного интереса у учащихся строится на актуализации их познавательной потребности.

Познавательная потребность является ведущим компонентом психологической характеристики личности. Впоследствии, на более поздней возрастной ступени, активизация их познавательной потребности будет являться показателем личностной зрелости, источником личностного и социального долголетия, так как:

-во-первых, современный уклад жизни, современное производство требуют от человека не просто определенного уровня знаний, они стимулируют его приобщение к образовательной деятельности, направленной на непрерывное обновление, совершенствование, расширение имеющихся знаний;

-во-вторых, одной из актуальных задач воспитания и образования является развитие познавательной потребности, суть которой заключается в непрерывном совершенствовании имеющегося багажа знаний обучающихся; кроме того, в потребности овладения механизмом реализации познавательной деятельности, в частности, развития познавательной активности.

Потребности обращены в будущее, в результате чего «они программируют образцы жизнедеятельности, побуждающие человека преодолевать условия своего бытия, созидать новые формы жизни».

Потребности представляют собой наиболее значимый критерий развития личности. Следовательно, глубочайший смысл воспитательной работы заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей.

Таким образом, по мнению русского педагога К.В. Ельницкого, суть заключается в том, что «благо человеку, если он духовно созрел настолько, что возбуждается к энергичной умственной деятельности потребностью собственной души».

#### **Список литературы**

1. Левенгерг Л. Щ., Ибрагимов Р.И. Активизация познавательной деятельности младших школьников. - Ташкент, 2019. – 136 с.
2. Минскина Е.М. От игры к знаниям. Развивающие и познавательные игры младших школьников. – М., 2012. – 231 с.
3. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2022. – 576 с.
4. Формирование познавательной деятельности младших школьников / под ред. Н.Ф. Талызиной. - М.: Просвещение, 2018. – 175 с.

5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 2011. – 351с.

**КЕНЕСБАЕВА Л.Т.**

учитель начальных классов МКОУ «Ильинская СОШ» Астраханская область, Икрянинский район, п. Ильинка

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

В фундаментальном ядре содержания общего образования отмечается, что осознание ценности человеческой жизни и умение противодействовать влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности, являются одними из основных задач воспитания личностной культуры человека.

Согласно ФГОС начального образования, программа формирования здорового и безопасного образа жизни должна представлять собой комплексную программу формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся на ступени начального общего образования как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребенка, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Программа здорового и безопасного образа жизни представлена в виде пяти взаимосвязанных блоков:

1. Здоровьесберегающая инфраструктура.
2. Рациональная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся.
3. Организация физкультурно-оздоровительной работы.
4. Реализация дополнительных образовательных программ.
5. Просветительская работа с родителями (законными представителями).

В качестве примера можно рассмотреть программу, разработанную в образовательной системе «Школа 2100». В данной программе формированию безопасного образа жизни отводится две из шести задач:

1. Воспитание у школьника культуры безопасного образа жизни.

Для решения этой задачи необходимо развитие следующих умений:

-понимать, что жизнь и личное здоровье есть высшая ценность не только для человека и его семьи, но и для общества в целом;

-оценивать правильность поведения в быту (правила общения, уличного движения) с точки зрения безопасного образа жизни.

2. Формирование навыков и умений безопасного образа жизни, доступных каждому человеку.

К подобным навыкам и умениям относятся следующие:

-внимательно отслеживать текущую ситуацию с целью адекватного реагирования на неё для сохранения жизни и здоровья;

-соблюдать правила безопасного поведения с огнём, водой, газом, электричеством;

-соблюдать правила дорожного движения и поведения на улице;

-соблюдать правила взаимоотношений с чужими людьми;

-соблюдать правила поведения при грозе, в лесу, на водоёме и т.п.

В начальной школе крайне мало учебных часов, на которых рассматриваются вопросы безопасности. Учебный предмет «Окружающий мир» дает лишь некоторые представления, а не «систему знаний об основах безопасного образа жизни», как предполагает ФГОС НОО. В 1-м классе на занятиях по этому предмету ученики знакомятся с правилами безопасного поведения в квартире или школе, населённом пункте. Они изучают правила уличного

движения и поведения на улице, правила пожарной безопасности, безопасного использования воды и электричества, правила общения с чужими людьми. Во 2-м классе школьники узнают о различных чрезвычайных ситуациях и учатся их избегать. В 3-м классе ученики изучают правила безопасного поведения с живыми организмами. Наконец, в 4-м классе подводится итог этой деятельности, и ребята узнают о целесообразности и важности каждого правила, давая ему объяснение на основе изучения строения и жизнедеятельности человека.

Правила безопасного поведения должны быть сформированы не в виде знаний или умений, а в виде твёрдых навыков. А это значит, что они нуждаются в многократном повторении и закреплении в теории, а также, где это позволяет ситуация, на практике.

Психологи Ф.Н. Гонаболин, Н.Ф. Добрынин и другие предполагают, что около 90% всего, что человек делает, он выполняет благодаря выработанным навыкам. В зависимости от вида деятельности человека различаются несколько групп навыков: двигательные (ходьба, бег, многочисленные спортивные навыки), сенсорные (связанные с восприятием предметов и явлений), интеллектуальные (в том числе учебные) и смешанные (навыки поведения, бытовые и пр.). Рассмотрим трактовку понятия «навык». В Педагогическом энциклопедическом словаре записано: «Навык - действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля». В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой находим такое определение: «Навык - это умение, выработанное упражнениями, привычкой».

В Словаре практического психолога С.Ю. Головин различает навыки «перцептивные, интеллектуальные и двигательные». Автор утверждает, что благодаря формированию навыков достигается двойной эффект: действие осуществляется быстро и точно и происходит высвобождение сознания, которое может быть направлено на освоение более сложных действий. В совокупности со знаниями и умениями навыки обеспечивают правильное отражение в представлениях и мышлении: мира, законов природы и общества, взаимоотношений людей, места человека в обществе и его поведение [50]. Говоря об освобождении действий от сознательного контроля, нельзя думать, что это освобождение абсолютно, т.е. человек совсем не знает, что он делает. Особенность навыка - не бессознательность, а сознательный контроль действий в целом. Сознание устанавливает соответствие действия задачам деятельности. За границей сознания оказываются самые отработанные компоненты действия.

Одна из задач, решаемых в рамках Программы здорового и безопасного образа жизни, заключается в формировании модели социально безопасного поведения, которая является составной частью культуры «здорового и безопасного образа жизни». Данная модель должна включать в себя способность выстроить адекватное взаимодействие в системе образовательного учреждения, семье, социуме. Социально безопасное поведение предполагает, с одной стороны, способность ученика выбирать линию поведения, которая не принесет вреда окружающим и самому себе, а с другой — умение распознавать опасности и адекватно реагировать на них.

Моделями (patterns) социального поведения принято именовать ценностно-нормативные комплексы, являющиеся образцами действий, мировоззрения, поступков и установок людей.

Очевидно, что поведение ученика в школе в достаточной степени контролируется, но сделать это со всеми его контактами с социумом невозможно. Во многих случаях решение школьника, как вести себя в том или ином случае, является гарантией успешного развития ситуации.

Ролевая игра относится к интерактивным формам обучения, отличительная особенность которых — получение нового знания в ходе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Ее центральным элементом является ролевое взаимодействие в условной ситуации: «...именно роль и органически с ней связанные

действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры». Действия согласно роли (в специально подобранных ситуациях) позволяют формировать необходимые поведенческие модели.

Имитация поведения в ролевой игре позволяет получить полезный личный опыт. Поведенческий аспект ролевых игр может строиться на спонтанном и миметическом поведении. Спонтанное поведение опирается на истинные чувства и отношения. Оно проявляется «через непосредственные, ясные и мгновенные реакции на имитируемую ситуацию», предполагает создание обучаемым собственной модели поведения. Миметическое поведение связано с копированием уже существующих способов разрешения ситуации.

Ученики начальной школы достаточно быстро усваивают технику поведения в условиях формальных отношений, в игре же они остаются непосредственными. Даже получив определенный набор поведенческих приемов, при погружении в игру школьники начинают действовать спонтанно. Поэтому для формирования модели социально безопасного поведения полезно использовать игру, закладывая в нее сюжет, который должен иметь непосредственный выход на типичные ситуации социального взаимодействия. Ситуации должны предполагать реальные области взаимодействия: поездка на общественном транспорте, посещение кафе и др. Игровой казус создается за счет нетипичного события в типичных обстоятельствах.

Сюжет игры должен быть конкретен, предметен, ограничен во времени и пространстве, например: «В торговом центре семилетняя Аня гуляла с мамой, которая встретила свою подругу. Взрослые разговорились. Скучающая Аня увидела витрину с красивыми игрушками и подошла к ней. Когда Аня вернулась, мамы на месте не оказалось».

Игровая задача вытекает из сюжета игры. Она определяет его конечность и завершенность. Задача для игроков может формулироваться следующим образом: «Найти маму в торговом зале, заручившись помощью окружающих».

Педагогическая задача, по утверждению С.А. Шмакова, находится за пределами игровой ситуации. Она содержит в своей основе проверку социальных компетенций участников игры, например:

- способность выстраивать речевое взаимодействие с незнакомыми людьми;
- умение распознавать намерения (доброжелательные, недоброжелательные) прохожих;
- умение находить способы ориентировки в незнакомом пространстве.

В процессе подготовки ролевой игры следует определить роли и легенду, которая обозначит в общих чертах игровое поведение каждого игрока. Так, например, в торговом центре (кроме потерявшейся Ани) могут находиться: прохожая (доброжелательная женщина, очень спешащая), девочка-сверстница (веселая, ничего не боится, часто гуляет одна, смело берется помочь Ане), администратор (строгая и самолюбивая, занята важным разговором), уборщица (предпочитает ни во что не вмешиваться).

Д. Киппер выделяет три стадии ролевой игры: «разогрева, действия и завершения».

На стадии *разогрева* участники знакомятся с сюжетом, легендой, мысленно выстраивают свою линию поведения.

Стадия *действия* характеризуется ролевой включенностью в игру. Младшим школьникам задается ситуация социального взаимодействия, при этом всегда остается некоторая «зона неопределенности», которая позволяет личности выбирать линию поведения, принимать самостоятельные решения. Общий рисунок игры (развитие ситуации и ее разрешение) зависит от поведения всех участников. Найдет ли время спешащий прохожий, чтобы помочь девочке; отвлечется ли администратор от более важных дел и станет ли решать проблему ребенка; будет ли уборщица созерцать ситуацию или поможет девочке; примет ли Аня предложение новой подружки поиграть, пока мама сама не найдет дочку?

Для повышения качества игры, приближения ее к реальности желательно использовать взрослых участников, которые смогут создать нужный социальный казус.

Завершение игры строится на рефлексивном анализе результатов действий каждого игрока. Методическая цель ролевой игры заключается не только «в проигрывании и опытной проверке стратегий решения проблем, но и в осознании и анализе собственного или чужого действия, при необходимости в изменениях точки зрения и поведения».

Ролевая игра — не спектакль, где все разыгрывают заранее написанный сценарий. Участники действуют спонтанно, проявляя личностные особенности. Это дает возможность младшим школьникам увидеть и проанализировать существенные нюансы поведения в потенциально опасных ситуациях. В ходе рефлексии выявляются типичные ошибки игроков.

Смысл ролевой игры состоит в социальном научении. Она позволяет интенсивно накапливать личный опыт, который нельзя заменить теоретическими знаниями. Увидеть участникам игры себя со стороны помогают эксперты. Они следят за ее ходом, анализируют поведение по заранее определенным критериям. Ими являются люди, способные дать компетентный анализ поведения игроков: учителя, родители, социальные педагоги, психологи. В отдельных случаях можно привлекать к экспертизе и младших школьников: пусть они учатся наблюдать за поведением и анализировать его в соответствии с критериями.

При использовании ролевых игр для формирования социально безопасной модели поведения необходимо выполнять ряд педагогических условий:

- отбирать потенциально опасные для школьников ситуации социального взаимодействия, которые должны соотноситься с образом их жизни, сферой типичных социальных контактов;
- включать в игровой сюжет скрытую опасность и стимулировать спонтанное решение учащихся;
- фиксировать с помощью рефлексивного анализа новый личный опыт.

Ролевая игра — это своеобразный урок. Ее участники получают не просто информацию, а знание, которое они прожили и прочувствовали. Педагог же получает материал для дальнейшей работы. Также ролевая игра обеспечивает включенность, погружение обучаемых в ситуацию, способствует преодолению стереотипов, создает возможности для интерпретации, осмысления поведенческих реакций участников игры, позволяет корректировать их поведение.

#### **Список литературы**

1. Авдеева Н.Н., Князева, О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность. Учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей младшего школьного возраста. – М.: Детство-Пресс, 2017. – 144с.
2. Адилова Н.Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 121-124.
3. Мошкин В.Н. Подготовка к безопасному поведению // ОБЖ. Основы безопасности жизнедеятельности. – 2021. - № 1. – С. 13 - 16.
4. Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни в образовательной системе «Школа 2100» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.school.ru>.
5. Шойгу С.К. Организационные указания по подготовке населения российской Федерации в области защиты от чрезвычайных ситуаций на 1998-2000 годы // Основы безопасности жизнедеятельности - 1998.-№ 2. - С. 55-60.

**КИЛЬДЕБАЕВА Д.З.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**САТАБАЛДИЕВА А.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В каждом возрасте надо обращать внимание на те стороны развития ребенка, к которым данный возраст наиболее чувствителен, наиболее восприимчив. Дошкольный возраст является достаточно важным и благоприятным периодом для развития у детей пространственных представлений, значительные изменения наблюдаются в восприятии пространства по его главным признакам.

Ориентировка в пространстве совершается на основе использования человеком какой-либо системы отсчета, которых много, и все они отражают опыт познания человеком пространственных отношений, обобщают опыт ориентации людей в предметно – пространственном окружении. Дошкольник познает пространство по мере того, как сам им овладевает.

Уже в раннем детстве ребенок достаточно хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Однако, он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Представления о предметах и их свойствах образуются раньше, чем представления о пространстве и служат их основой.

Поэтому перед педагогом стоят следующие задачи по ознакомлению детей дошкольников с ориентировкой в пространстве:

1. Учить отличать и называть правую и левую руку, раскладывать предметы (игрушки) правой рукой слева-направо на всех занятиях и вне занятий.
2. Учить отличать пространственные направления «от себя»: впереди (вперед) – сзади (назад), слева (налево) – справа (направо).
3. Учить детей ориентироваться «на себе», иными словами, ребенок должен овладеть умением самостоятельно выделять «на себе» стороны справа, слева, сверху и т.д.

Ориентировка «на себе». Развитие ориентировки в пространстве, как показали исследования А.Я. Колодной, начинается с дифференцировки пространственных отношений собственного тела ребенка. Оно является для него центром, точкой отсчета, по отношению к которой ребенок только и может определять направление. Эта ориентировка основывается на знании пространственного расположения отдельных частей своего тела, умении ориентироваться в предметно – пространственном окружении «от себя».

Под руководством взрослых дети начинают выделять и правильно называть свою правую руку. Она выступает как рука, выполняющая основные действия: «Этой рукой я кушаю, рисую, здороваюсь. Значит, она правая». Самым простым выходом из положения служит браслетик из ниточки на правой руке. Постоянно ощущая свою опору во внешнем мире, ребенку станет проще осознавать сначала себя относительно других, а уж понимание того, где находится он сам относительно другого, придет намного позже.

Определить положение других частей тела в качестве правых и левых ребенку удастся только по отношению к положению правой руки. Например, на предложение показать правый глаз младший дошкольник вначале отыскивает правую руку (сжимает ее, отводит в сторону и т.п.) и только после этого указывает на глаз. «Правое» и «левое» кажутся ребенку чем – то постоянным, и он не может понять, каким образом то, что для него находится справа, для другого может находиться слева.

Умение ориентироваться «на себе» — предпосылка, необходимая для перехода к следующей программной задаче — учить детей ориентироваться на другом человеке, на предметах. Однако, ориентировка на человеке, на предметах возможна только на основе

знания схемы собственного тела. Ребенок как бы мысленно переносит ее на другие объекты и по аналогии выделяет на другом человеке, на предметах.

Другое направление в формировании пространственных представлений (спереди – сзади) ребенок тоже относит только к себе. Скажем, дети рассматривают игрушки, активно действуют ими. В ходе беседы воспитатель фиксирует их внимание на характерных деталях. Например, рассматривается машина: спереди кабина, кузов—сзади, внизу — колеса, передние и задние. Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве заключается в том, что дети начинают выделять отношения между предметами (один предмет за другим, перед другим, слева, справа от него, между другими и т.д.).

Умение выделять противоположные стороны сначала на себе, а затем на другом человеке, на предметах позволит ребенку овладеть в дальнейшем ориентировкой не только «от себя», но и от любых других объектов, от другого человека – это, во-первых. Во-вторых, эти знания и умения необходимы для распознавания пространственных отношений между предметами, о которых мы судим на основе их соотнесенности к сторонам — передним (лицевым), боковым, верхним и т.д. И, наконец, в-третьих, ориентировка в пределах даже весьма ограниченного пространства (групповая комната или часть помещения, площадь стола, лист бумаги и др.) предполагает знание основных направлений.

Ориентировка «от себя». В дошкольном возрасте детей учат различать основные группы направлений (вперед — назад, вверх — вниз, направо—налево). Ребенок их осваивает на основе знания сторон собственного тела. И связь эту важно упрочить с помощью игровых упражнений типа «Куда показывает флажок?». Дети должны отгадать, например, какое направление указывается флажком (вверх или вниз, в сторону, вперед или назад). Они сами выполняют игровые задания, указанные с помощью флажков, лент, шаров, мячей и т.д. Так постепенно будет формироваться первоначальный опыт ориентировки в пространстве с учетом направлений, перестраиваться восприятие самого пространства.

Ориентировки «на себе», «от себя» и применение их на различных предметах позволяют ребенку уяснить значение таких пространственных предлогов, как «в», «под», «на», «за». Предлог «на» обычно ассоциируется с верхней плоскостью предмета (на столе, на стуле); предлог «под» – с нижней стороной; предлог «в» воспринимается как указание на расположение внутри какого-либо объекта.

Освоение системы отсчета и ориентировки в окружающем пространстве по сторонам собственного тела и других предметов, по основным пространственным направлениям развивает у детей умение давать словесную характеристику пространственной ситуации.

Образование представлений о пространственных отношениях тесно связано с усвоением их словесных обозначений, которые помогают ребенку выделять и фиксировать тот или иной вид отношений.

Включение слова в процесс восприятия, овладение самостоятельной речью в значительной степени способствует совершенствованию пространственных отношений, направлений (А.А. Люблинская, Е.Ф. Рыбалко и др.). При этом в каждом отношении («на – под», «за – перед») ребенок сначала усваивает представление об одном члене пары (например, «над», «перед»), а затем, опираясь на это представление, усваивает второе. Но, усваивая представления об отношениях между предметами, ребенок долго не может оценивать эти отношения только со своей позиции, он оказывается не в состоянии изменить точку отсчета, понять, что отношения изменяются, если смотреть на предмет с другой стороны: то, что было спереди, окажется сзади, то, что было слева, будет справа и т.п.

«Чем точнее слова определяют направление, - подчеркивает А.А. Люблинская, тем легче ребенок ориентируется в нем, тем полнее включает эти пространственные признаки в отражаемую им картину мира, тем более осмысленной логичной и цельной она становится для ребенка».

Направление «вверх – вниз» («вверху – внизу») позволяет ребенку уяснить такие ориентировки, как «над» и «под», «посередине» и «между» при расположении группы предметов по вертикальной линии.



Направления «направо – налево» («справа – слева») помогает лучше понять пространственные отношения, определяемые словами рядом, посередине и между, сбоку или с краю.

Направление «вперед – назад» («впереди – сзади») способствует уяснению таких пространственных отношений, как «впереди», «перед», «напротив», «за», «позади», «посередине» и «между» при расположении предметов по фронтальной линии от исходной точки отсчета.

Таким образом, несмотря на большое многообразие существующих в нашей речи характеристик пространственного окружения, все они основаны на освоении ориентировки «на себе» и «на внешних объектах».

Развивается и глазомер ребенка, особенно необходимый для восприятия пространства и формирования пространственных представлений. Сложные глазомерные задачи дошкольники решают значительно хуже, чем задачи на сравнение длины линий. Их оказываются способными решить только шести-, семилетние дети, и то лишь в случаях больших различий между предметами. Причина этому – низкий уровень овладения глазомерными действиями. Однако, уровень этих действий у дошкольников можно поднять в процессе целенаправленного обучения.

Когда дети овладевают умением действенным путем соизмерять ширину, длину, высоту, форму, объем предметов, они переходят к решению задач «на глаз» (под руководством взрослого происходит постепенная интериоризация – переход внешнего ориентировочного действия в перцептивный план). Но успех будет достигнут, если овладение глазомерными действиями происходит не за счет формальных упражнений, а путем включения этих действий в другие, более широкие виды деятельности.

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность: изодетельность, лепка, аппликация, бытовые действия, игры и т.д. Строя из кубиков, ребенок моделирует не только формы, но и пространственные отношения. Начиная с 3-х лет, ребенка учат конструировать из кубиков по подражанию, а с 4-х лет по образцу. Вначале ребенок смотрит и копирует, затем делает все самостоятельно, по памяти. Глазомер совершенствуется в конструктивной деятельности, когда ребенок подбирает нужные, недостающие для постройки детали, когда делит комок глины, чтобы ее хватило для лепки всех частей предмета. Дошкольник учится передавать пространство в рисунке, определенным образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги.

Для развития совершенствования восприятия пространства, пространственных представлений и отношений между предметами, полезно использовать специальные игры и упражнения.

Понятия «верха» и «низа» (пол – потолок) обычно бывают усвоены хорошо, чего не скажешь о терминах «следующий», «предыдущий». Эффективным для отработки этих пространственных представлений оказываются физкультминутки, когда воспитатель отрабатывает их, раздав детям каждого ряда карточки с порядковыми номерами первого десятка и на первых порах вызывая нескольких детей с устной инструкцией, как им встать. Потом проводится обсуждение, кто за кем и перед кем стоит, кто предыдущий, а кто следующий. При этом следует учитывать тот факт, что у детей, стоящих лицом к группе, «право» соответствует понятию «лево» для сидящих за столами, что с трудом и медленно усваивается дошкольниками. Поэтому детям проще вставать в затылок, тогда сомнений относительно порядка построения не будет.

Каждый воспитатель придумает, как максимально использовать ситуацию. Большую помощь в осознании своего телесного пространства, равно как и внешнего, оказывают физкультурные занятия. Но на них сами дети не отрабатывают словесные конструкции, они их усваивают пассивно, поскольку у данного вида занятия совсем другие задачи. Например, такое упражнение. По команде ребенка из группы, Коля меняет свое место и встает после

Максима, а Настя перед Лизой, при этом дети контролируют правильность выполнения. Главное – чтобы постоянно решалась учебная задача.

В предыдущем упражнении воспитанники выполняли пассивные роли, а можно немного изменить сценарий, и тогда ребенок должен будет по заданию педагога сам расставить трех-четырех детей, соблюдая условие, что Маша, например, окажется справа, Федя – слева, а Катя с Вовой – в серединке, причем Вова должен быть между Катей и Машей. Это пример достаточно трудной задачи. Задание с тремя персонажами выполняется проще. Конечно, можно вместо детей использовать игрушки, тогда время выполнения сократится и поучаствовать успеют двое дошкольников.

Дети данного возраста любят игру «Робот», когда водящий покидает группу, а оставшиеся дети прячут «клад», а потом зовут «робота». Пока ребенок ждет за дверью, в группе намечается маршрут поиска, чтобы побольше детей (но не более десяти) успело скомандовать «роботу». Когда водящий входит, ему дают команды, например, «шаг вперед», «поворот направо», «три шага вперед» и т.д. Варианты заданий надо разнообразить, пока не будет достигнута основная цель – отрабатываемые понятия окажутся усвоенными.

При обучении ориентации на листе бумаги целесообразно выполнение следующего упражнения: на белом (можно и на цветном) листе бумаги дети в нужном месте по указанию педагога ставят яркую точку. При знакомстве с данным видом упражнения лучше самому воспитателю поставить ее перед тем, как раздать листы. Дети берут яркие фломастеры или цветные карандаши и по команде проводят, например, волнистую линию из намеченной точки в указанный угол, затем пунктиром, к примеру, ведут линию в середину нижней части листа и т.д. Педагог заранее сам продумывает команды так, чтобы получился привлекательный результат. В результате, кроме отработки ориентации на листе бумаги, это упражнение преследует несколько целей. Во-первых, совершенствуется моторика, во-вторых, развивается глазомер, в-третьих, дети работают с радостью, поскольку упражнение проводится в игровой форме, в-четвертых, отрабатывается выполнение несложных инструкций. Задание можно усложнить сменой карандашей (след от фломастера ярче, но и ошибки заметнее), тогда инструкции усложнятся. Но детский восторг вызывает наисложнейший вариант выполнения, когда линии проводятся с закрытыми глазами.

В современных пособиях встречается много заданий на подбор пары данной фигурке из нескольких приведенных ниже вариантов, среди которых присутствует и зеркальное изображение. Такое упражнение принесет пользу только после того, как дети получат алгоритм анализа изображения, ведь они часто просто смотрят на него, не понимая, как надо произвести выбор. Надо последовательно вслух проанализировать каждый рисунок, лучше даже поднося отдельно изображенную данную фигурку к рассматриваемому образцу и показывая признаки, по которым это сравнение ведется. Тогда подобное задание пойдет на пользу.

Полезно копировать образец, начав с простых фигур и постепенно их усложняя, но по-прежнему при предварительном анализе выделяя отдельные части и спланировав порядок работы.

Письмо связано с умением ребёнка свободно ориентироваться на листе бумаги. Поэтому в старшем дошкольном возрасте воспитатель уделяет этому значительное внимание. Специально проводятся упражнения для ознакомления детей с тетрадью (что такое страница тетради, расположение строк, что значит клетка – линейка, верхняя строка – нижняя строка, верхний левый угол – нижний правый угол, середина страницы, первая – вторая строка и т.д.). Для закрепления этих ориентировок используются игровые упражнения типа «Куда делся зайчик?». На магнитной доске воспитатель двигает в разных направлениях фигурку зайчика, а дети называют, где он находится (в каком углу, на какой строчке), затем ребята передвигают фигурку зайчика на своих листах бумаги либо по указанию воспитателя (он сам проверяет точность выполнения задания), либо сами выбирают направление движения фигурки и сообщают всем, куда спрятался зайчик.

Вызывает интерес детей и игры – соревнования, когда одновременно к доске (к двум «полям») выходят по два ребенка – представители двух команд, например, команды тигров и команды слонов. Воспитатель отдает приказы – задания на перемещение животных, и каждый ребенок старается быстрее поставить свою фигурку (слона или тигра) в нужное место. Побеждает тот, кто точнее и быстрее всех выполнит задания.

Игры с пространственной ориентировкой часто включают в себя графические задания (закрашивание или обведение нужного числа клеток, зарисовка геометрических фигур и т.д.), требующие умения не только следовать заданному пространственному расположению, но и точно подсчитывать клетки, расстояния между фигурами и т.д.

Овладение письмом связано с освоением чувства ритма. Его развитию способствуют различные танцевальные и физкультурные движения под музыку, требующие от детей согласованных действий. Полезны упражнения, в которых согласуются движения и речь. Это могут быть считалки. Воспитателю нужно следить, чтобы слова сопровождалось точным указательным движением руки водящего. Считалки произносятся в разном темпе и меняется быстрота движения рук. Ритмичность движений и графические навыки развиваются в графических упражнениях (типа «Дождь»: мелкий – крупный, прямой – косой, сплошной).

Многие из описанных выше игр и упражнений, а также развития движений, речи, практической деятельности создают необходимые предпосылки для развития пространственных представлений.

Овладение указанными знаниями о пространстве предполагает: умение выделять и различать пространственные признаки, правильно их называть и включать адекватные словесные обозначения, в экспрессивную речь, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных операций, связанных с активными действиями.

#### **Список литературы**

1. Данилова В.В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях. – М., 2017.
2. Данилова В.В., Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А. и др. Обучение математике в детском саду. – М., 2017.
3. Ерофеева Т.И., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. – М., 2014.
4. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / сост. В.В.Данилова/. – М., 2017.
5. Метлина А.С. Математика в детском саду. – М., 2014.
6. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. - М., 2015.
7. Носова Е.А. Использование игровых методов при формировании у дошкольников математических представлений. – Л., 2020, стр.47-62.
8. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. – М., 2021. стр.84-88.
9. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М., 2022.
10. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М., 2020.

**КИСЕЛЁВА А.Е.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Обучение исследованию, исследовательским умениям и подготовка подрастающего поколения к самостоятельной, творческой, продуктивной познавательной деятельности - актуальная задача современной школы.

Несмотря на то, что в теории педагогики достаточно широко рассматривается проблема обучения школьников исследованию, на практике недостаточно внимания уделяется вопросу развития у учащихся исследовательских умений. На начальных этапах обучение исследованию является педагогически управляемым, с постепенным уменьшением доли внешних побудителей, по мере повышения уровня исследовательской деятельности, и преобразованием их во внутренние - мотивационно-потребностные.

Исследовательские умения – это «способность к действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности» (Н.В. Сычкова, П.Ю. Романов, М.Н.Поволяева).

В систему исследовательских умений младших школьников входят умения: видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; сравнивать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; устанавливать причинно-следственные связи; структурировать материал; работать с текстом; доказывать и защищать свои идеи (А.И. Савенков).

Развитие исследовательских умений у младших школьников во внеурочной деятельности будет успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей при организации учебного исследования;
- развитие мотивации к исследовательской деятельности;
- реализация на специальных внеурочных занятиях технологии развития исследовательских умений у учащихся начальных классов.

На основе проанализированных источников, а также анализа образовательной практики начальной школы нами были выделены следующие педагогические условия формирования исследовательских умений младших школьников.

*Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей:* использование адекватных методов обучения; адаптация понятий, связанных с исследовательской деятельностью, к возрасту учеников; доступность форм и методов проводимых исследований, соответствие тематики исследования возрастным особенностям и личностным интересам младших школьников.

Исследование должно быть посильным, интересным и значимым для ребенка, полезным для его личностного развития. Индивидуальный подход позволяет учитывать способности, возможности, интересы, темп работы каждого учащегося, регулировать помощь взрослого, оказываемую в процессе учебного исследования.

*Мотивированность исследовательской деятельности учащихся* реализуется за счет создания ситуаций практического и интеллектуального затруднения в урочной и во внеурочной деятельности, актуализации потребности в новых знаниях, в расширении круга интересов учащихся, сообщении им знаний об исследовательской деятельности и ее значении для человека. Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой исследовательской деятельности, её возможности в реализации собственных способностей, в саморазвитии и самосовершенствовании, понимать ценность исследовательской деятельности.

Именно педагогом должны задаваться *формы* и *условия* исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика должна сформироваться внутренняя мотивация подходить к

любой возникающей перед ним проблеме (как научного, так и житейского плана) с исследовательской, творческой позиции. Из этого следует, что одной из наиболее существенных задач является разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации, то есть интериоризации внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность.

Исследовательская деятельность для школьников не может быть абстрактной. Ученик должен хорошо осознавать суть проблемы, иначе весь ход поиска ее решения будет бессмыслен, даже если он будет проведен учителем безукоризненно правильно.

Одной из наиболее существенных задач становится разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации, то есть переводение внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность. Все усилия по организации системы исследовательской деятельности учащихся должны быть направлены именно на решение этой задачи, а не на абстрактную подготовку ученика к взрослой жизни, к развитию у него тех или иных умений и навыков, к получению определенных специальных знаний.

Психология познания различает четыре вида внутренней мотивации:

- мотивация по результату (обучающийся ориентирован на результаты деятельности);
- мотивация по процессу (обучающийся заинтересован самим процессом деятельности, познавательный мотив);
- мотивация на оценку (обучающийся заинтересован в получении хорошей оценки);
- мотивация во избежание неприятностей (обучающемуся абсолютно неважен результат, но ему не хочется иметь неприятностей со стороны родителей, учителей и т.д.).

Наблюдения педагогов и психологов показали, что очень часто у учеников можно видеть сочетание различных видов внутренней мотивации.

Для школьника, в силу его возраста, началом исследования становится эмоциональное состояние, которое характеризуется словосочетаниями «хочу узнать, как...», «хочу понять, почему...», «хочу выяснить, разобраться в...». Поводов к таким эмоциям много, но далеко не каждый из детей способен это состояние удержать, осознать и сделать основой действия. Если педагог сумеет это чувство уловить, если оно совпадет с его (педагога) желанием «разобраться и понять», то можно считать такое совпадение началом исследования. Попутно заметим, что редкость такого чудесного совпадения в реальной жизни делает школьное исследование далеко не массовым явлением. Цепочка этапов исследовательской работы в этом случае выглядит так: проблема → изучение теории → сбор, анализ, обобщение своего материала → собственные выводы (новый интеллектуальный продукт). Предложенный здесь вариант описывает «чистый» побудительный мотив – познавательный. Но похожие эмоции могут возникнуть и иначе. Детей привлекает информация о наградах, возможностях публикаций и публичных выступлений. Формируется необходимое эмоциональное состояние как мотив для начала исследовательской работы. Однако, в этом случае познавательный элемент становится лишь инструментом для достижения цели, не имеющей ничего общего с наукой. Роль учителя-наставника в такой ситуации усложняется. Он должен стать ещё и психологом: постараться разъяснить школьнику, что соревнование (конкурс) предполагает не только победу, но и просто участие. Проще говоря, надо, чтобы ученик знал: участников – много, победителей – только три, и совсем не обязательно, что победителем признают именно его. Ребёнка надо убедить в непреходящей ценности результата его работы для науки, в ценности нового знания, а не наград и льгот, которые это знание могут сопровождать.

Важно обеспечение педагогом целенаправленности и систематичности процесса развития исследовательских умений младших школьников. Существенную роль в этом играет *технология организации исследовательской деятельности*, согласно которой выстраиваются исследовательские занятия с применением игровых, исследовательских, проблемных и эвристических методов обучения.

Взрослый направляет исследовательскую деятельность ребенка, привлекает его внимание и поощряет к исследованию. Ребенок исследует не только физические предметы, но и социальные отношения, в которые он включен.

Результатом учебно-исследовательской деятельности будут: новая информация об объектах, на которые было направлено исследование (прямой продукт), новая информация о других объектах и о других свойствах изучавшегося объекта, которые не являлись предметом исследования; приобретение знаний о самой исследовательской деятельности и ее практического опыта; познавательное и личностное развитие исследователя.

Таким образом, сущность исследовательской деятельности состоит в активной познавательной позиции, связанной с периодическим и продолжительным внутренним поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации научного характера, работой мыслительных процессов в особом режиме аналитико-прогностического свойства.

В рамках начальной школы при организации обучения уделяется внимание развитию таких исследовательских умений учащихся как построение гипотез (как в учебном процессе, так и в семье, используя любые бытовые ситуации, темы из учебных пособий), планирование, организация наблюдений, сбор и обработка информации, использование и преобразование информации для получения новых заключений, интегрирование содержания сразу нескольких областей знания, сотрудничество, самостоятельное постижение вновь появляющихся знаний и др., что позволяет, по мнению педагогов, осуществить переход от усвоения большого объема информации к умениям работать с информацией, формировать творческую личность. Можно отметить, что при работе на этом возрастном этапе чаще всего используются факультативные занятия, групповые и коллективные формы работы, отмечается необходимость организации работы в семье. Основное направление работы включает элементы исследования, имеющие «доступную новизну», задачи исследовательского типа, работу с литературой.

Исследования, организуемые в школе, можно классифицировать по-разному:

- по количеству участников (коллективные, групповые, индивидуальные);
- по месту проведения (урочные и внеурочные);
- по времени (кратковременные и долговременные);
- по теме (предметные или свободные),
- по проблеме (освоение программного материала; более глубокое освоение материала изученного на уроке; вопросы не входящие в учебную программу).

Уровень, форму, время исследования учитель определяет в зависимости от возраста учащихся и конкретных педагогических задач. Формирование исследовательской деятельности, как правило, проходит в несколько этапов.

Первый этап включают в себя:

- поддержание исследовательской активности школьников на основе имеющихся представлений;
- развитие умений ставить вопросы, высказывать предположения, наблюдать, экспериментировать, делать выводы;
- формирование первоначальных представлений о деятельности исследователя.

Для решения задач используются следующие методы и способы деятельности: в урочной деятельности - коллективный учебный диалог, рассматривание предметов, создание проблемных ситуаций, чтение-рассматривание, коллективное моделирование; во внеурочной деятельности - игры-занятия, совместное с ребенком определение его собственных интересов, индивидуальное исследование, выполнение моделей из различных материалов, экскурсии, выставки детских работ.

Второй этап направлен:

- на дальнейшее совершенствование умений определять тему исследования, анализировать, сравнивать, формулировать выводы, оформлять результаты исследования;
- на поддержание инициативы, активности и самостоятельности школьников в индивидуальном или групповом исследовании.

Включение младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность осуществляется через создание исследовательской ситуации посредством учебно-исследовательских задач и заданий и признание ценности совместного опыта. Поступательное развитие исследовательского опыта учеников обеспечивается расширением выполняемых операционных действий при решении учебно-исследовательских задач и усложнением деятельности от фронтальной под руководством учителя к индивидуальной самостоятельной деятельности.

На протяжении всего этапа также обеспечивается обогащение исследовательского опыта школьников на основе индивидуальных достижений. Кроме урочной учебно-исследовательской деятельности необходимо активно использовать и возможности внеурочных форм организации исследования. Это могут быть различные внеурочные занятия, а так же домашние исследования школьников. Домашние задания являются необязательными для детей, они выполняются по собственному желанию школьников. Главное, чтобы результаты работы детей были обязательно представлены и прокомментированы учителем или самими детьми (показ, выставка). При этом не стоит требовать от ученика, чтобы он подробно рассказал о том, как проводил исследование, а важно подчеркнуть стремление ребенка к выполнению работ, отметить только положительные стороны. Тем самым обеспечивается стимулирование и поддержка исследовательской активности ребенка.

Исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте находится на этапе становления, что обуславливает ее специфические особенности:

-включение младшего школьника в исследовательскую деятельность основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту;

-учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений;

-формирующиеся в процессе исследовательской деятельности исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений, необходимых учащимся для успешной учебной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Просвещение, 2018. – 142 с.
2. Развитие творческой активности школьника / под ред. А.Н. Матюшкина. - М.: Педагогика, 2011. – 213 с.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось - 89, 2016. – 221 с.
4. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского поведения школьников. – М.: Сентябрь, 2023. – 112 с.

#### **КИСЕЛЕВА Т.В.**

педагог дополнительного образования МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область, Икрянинский район, с. Икряное

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Психолого-педагогические условия гендерной социализации детей среднего дошкольного возраста в сельском детском саду

В ходе теоретического исследования мы предположили, что оптимальному процессу гендерной социализации детей дошкольного возраста в сельском детском саду будет способствовать совокупность следующих психолого-педагогических условий:

- создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми дошкольного возраста;

- организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей дошкольного возраста;
- подготовка воспитателей к решению задач гендерной социализации детей дошкольного возраста.

Первое условие – создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми дошкольного возраста. Гендерная роль играет определяющую роль в процессах адаптации и саморегуляции личности, так как это одна из социальных ролей человека. Как указывает И.С. Кон, гендерная роль – это нормативные предписания, связанные с принадлежностью к определенному полу, выполнение которых обеспечивает мужской или женский статус.

К концу дошкольного возраста ребенок осознает неотразимость своей половой принадлежности (И.С. Кон, В.Е. Каган, Т.А. Репина и др.) и строит свое поведение в соответствии с предлагаемыми ему образцами, выстраивая гендерную роль. Реализация данных задач требует подбора ситуаций, направленных на развитие способности детей правильно действовать, справляться с «жизненными» обстоятельствами, адаптироваться к окружающей среде. Выполнение гендерных ролей ребенком создает возможности для накопления моделей гендерного поведения и приобретению детьми опыта в соответствии с принятыми в обществе нормами и эталонами.

В связи с воспитанием детей с учетом их гендерных особенностей, встает вопрос о своевременном и полноценном развитии девочек и мальчиков в игровой деятельности, потому что принятие роли и выполнение в ней женских и мужских социальных функций лежит в основе гендерной социализации. Недостатком игровой деятельности детей 4-5 лет может являться повторение одних и тех же игровых действий. Часто приходится наблюдать, как мальчики, взяв в руки машины, совершают ими однообразные действия взад-вперед, подражая звуку мотора, или многократно скатывают их с какой-то поверхности. В играх девочек однообразие проявляется в том, что действуя с куклой, они повторяют одни и те же игровые действия: вначале кормят куклу, потом одевают, «прогуливают», потом снова кормят, одевают, «прогуливают» и т.п.

Роль воспитателя состоит в том, что он ежедневно участвует в играх детей. При этом он руководит как играми, в которых участвуют по желанию все дети, так и дифференцированно играет с девочками и мальчиками. Кроме того, объяснив родителям необходимость развития детей в игровой деятельности, воспитатель может пригласить их для участия в играх детей, совместив таким образом включение родителей и детей в сюжетно-ролевую игру.

Рассмотрим это более подробно на примере игрушек, изображающих ягоды и фрукты, овощи и грибы.

**Ягоды и фрукты.** Играя с девочкам, воспитатель предлагает им:

- покормить своих «детей» – кукол фруктами, но при этом напоминает «мамам», что фрукты куплены в магазине и прежде, чем они будут их давать своим «детям», их надо тщательно помыть, осушить полотенцем, разрезать на небольшие кусочки, чтобы «дети» не подавились, а после еды вытереть им рот салфеткой;
- сварить из фруктов компот: помыть фрукты, залить их водой, но обязательно добавить в него «сахар», а затем «изюм» или какие-то другие фрукты, которых нет в наборе, с целью привлечения детей к использованию предметов-заместителей (деталей мозаики, мелкого конструктора и т.п.) Компот вместе с фруктами «разливается» по чашкам. Для еды можно предложить детям вместо ложек использовать счетные палочки или другие предметы-заместители. После еды «мамы» вытирают «детям» рот салфеткой или умывают их.

Играя с девочками и мальчиками, воспитатель предлагает им:

- купить фрукты в магазине: воспитатель в роли продавца надевает шапочку и достает весы, которые даны в наборе, побуждает «покупателей» сделать свой выбор – назвать тот фрукт, который они хотели бы купить, взвешивает товар, называет цену, берет у покупателей деньги, упаковывает товар, вручает его покупателю и благодарит его за покупку.



Можно предложить в роли покупателей выступить мальчикам, затем мальчики приносят купленные фрукты домой, моют их, а мамы кормят ими кукол.

**Овощи и грибы.** Играя с девочками и мальчиками, воспитатель предлагает им:

- стать кем-то другим (зайчонком, лисенком, бельчонком, лягушонком и т.п.) и купить овощи или грибы в лесном магазине, в котором воспитатель выполняет игровую роль продавца;

- «сварить» грибной или овощной суп;
- «поджарить» овощи и грибы (отдельно или вместе) на сковороде;
- «посушить» грибы;
- «законсервировать» овощи и грибы.

Воспитание детей с учетом их гендерных особенностей, с одной стороны, призвано помочь ребенку осознать себя представителем того или иного пола. В результате этого у детей должна сформироваться гендерная устойчивость: «Я – девочка и буду ей постоянно, я – мальчик и всегда буду им». Но вместе с тем, современная ситуация развития общества категорически против того, чтобы мужчины или женщины располагали рядом преимуществ по половому признаку. Например, мальчики, как будущие мужчины, в своих личностных проявлениях, не должны демонстрировать только мужественность, несгибаемую волю и «железные» мускулы. Они должны быть добрыми, мягкими и чуткими, проявлять заботу по отношению к другим людям, родным и близким и т.п. Девочки, как будущие женщины, помимо традиционных женских качеств, должны быть активными, инициативными, уметь отстаивать свои интересы и т.п.

Воспитание детей с учетом их гендерных особенностей во многом будет определяться индивидуальными особенностями каждого ребенка, зависеть от тех образцов поведения женщин и мужчин, с которыми ребенок постоянно сталкивается в семье. Но это вовсе не означает, что воспитательное воздействие, оказываемое на девочку или мальчика в этом нежном возрасте, не повлияет на развитие их личности. Поэтому, в процессе руководства игрой детей, воспитатель и родители должны создавать ситуации, направленные на проявление у девочек и мальчиков тех качеств личности, которые позволяют им быть успешными в современном обществе.

Следует отметить, что процесс оптимальной организации процесса гендерной социализации в сельском детском саду осложняется следующими проблемами:

- недостаточно регулярно приобретается и используется современная научно-методическая литература, наглядно-дидактический материал, дидактические и развивающие игры;
- в работе с детьми не используются современные технологии.

Следующее условие – организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей дошкольного возраста. В современной дошкольной педагогике ведется поиск путей превращения содержательной части образования в «живое» для воспитанника знание.

Анализируя работы В.А. Петровского, Н.А. Ветлугиной, мы определили, что под предметно-развивающей средой следует понимать предметно-пространственное окружение, способное обеспечить социально-культурное становление ребенка, позволяющее развить качества, необходимые для дальнейшей жизнедеятельности.

Т.Н. Дороновой и Н.А. Коротковой выделен ряд недостатков в организации предметной среды в современных дошкольных образовательных учреждениях: разработанные ранее педагогические требования к игрушкам, классификация и рекомендации к их отбору устарели, так как рынок игрушек постоянно меняется, поэтому необходима коррекция и доработка рекомендаций с учетом развития общества. В сельских детских садах слабая материально-техническая база:

- недостаточно аудио и видеотехники;
- детская мебель не соответствует санитарно-гигиеническим требованиям;

- организация предметно-развивающей среды групп не отвечает современным требованиям.

Использование в дошкольной педагогике гендерного подхода требует иного взгляда на построение предметно-развивающей среды в сельском детском саду. Общество динамично в своих изменениях, а среда детского сада (в частности, сельского) изменяются медленно: неизменными остаются набор желательных ролей и игрушек для девочек и мальчиков, утвержденный список предпочитаемой детской литературы для чтения детям в группе, методические разработки по проведению тематических праздников, рекомендации по оформлению группы и предпочитаемым ролевым играм и т.п.

На протяжении всего дошкольного возраста под воздействием предметно-развивающей среды интенсивно идет становление гендерной идентичности, которая состоит в усвоении ориентаций на ценности своего пола, в усвоении социальных стремлений, установок, образцов гендерного поведения. Данные о своих возможностях, представления ребенка о самом себе накапливаются постепенно благодаря опыту, разнообразной деятельности, общению со взрослыми и сверстниками и дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа «Я» происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения и организации деятельности в предметно-развивающей среде.

Дошкольник обращает внимание не только на различия мужчин и женщин во внешности, одежде, но и в манере поведения и образе жизни, что способствует закреплению основы представлений о мужественности и женственности. Грамотно дополненная предметно-развивающая среда позволит создать условия для выстраивания гендерных отношений в дошкольном детстве и задать перспективу для полимодельного гендерного развития девочек и мальчиков, построения образа «Я».

Особого внимания со стороны педагогов требуют проблемы, связанные с организацией предметно-пространственной среды. Общеизвестно, что среда является одним из основных средств развития личности ребенка, источником его индивидуальных знаний и социального опыта. Предметно-пространственная среда не только обеспечивает разные виды активности дошкольников (физической, игровой, умственной и т.п.), но и является основой его самостоятельной деятельности с учетом гендерных особенностей. Роль взрослого в данном случае состоит в том, чтобы открыть перед мальчиками и девочками весь спектр возможностей среды и направить их усилия на использование отдельных элементов ее с учетом гендерных и индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

Вместе с тем, в психологических особенностях воспитания детей укоренен дисбаланс предметной среды в сторону преобладания «девичьих» материалов и пособий, так как они ближе женщине-воспитателю, к тому же создают ощущение безопасности, в отличие от игрушек, которые предпочли бы мальчики.

Третье условие – подготовка воспитателей к решению задач гендерной социализации детей дошкольного возраста. Изучение опыта работы воспитателей дошкольных образовательных учреждений показывают, что как у начинающих воспитателей, так и у воспитателей с большим педагогическим стажем вызывают затруднения вопросы организации воспитания мальчиков и девочек в изменившихся социокультурных условиях. Анализ практики работы дошкольных образовательных учреждений показывает, что воспитание мальчиков и девочек сегодня отстает от реальных потребностей практики воспитания дошкольников и современных требований общества. Программы «Я – человек», «Открой себя» и др., ориентированные на развитие личности мальчика/девочки, имеют экспериментальный характер. В целом, воспитатели дошкольных образовательных учреждений остаются неподготовленными к воспитанию дошкольников в ходе гендерной социализации. Предпринимаемые попытки воспитания мальчиков и девочек в дошкольных образовательных учреждениях недостаточно эффективны, т.к. накопленный ценный опыт полового воспитания игнорируется, упрощается или не учитывает реалии жизни, современный социальный контекст; детям не даются представления о вариативности

гендерного поведения, не формируются навыки овладения мужскими и женскими ролями, способами гендерной саморегуляции.

Для сельского детского сада характерны проблемы в кадровом обеспечении:

- недостаток квалифицированных кадров;
- недостаточное оказание методической помощи на местах;
- педагоги не владеют методикой работы в аспекте гендерной социализации

детей дошкольного возраста.

Для того, чтобы в дошкольном образовательном учреждении воспитание детей осуществлялось с учетом их гендерных особенностей, у воспитателей и специалистов должна быть сформирована гендерная компетентность, которая позволит им нейтрализовать негативные последствия процесса феминизации дошкольного образования.

Под гендерной компетентностью мы понимаем информированность педагога относительно того, что понятие гендер охватывает круг психосоциальных и социокультурных характеристик, ассоциирующихся с мужским или женским полом в рамках определенной культуры. Гендерная принадлежность характеризуется «мужественностью» – формами поведения типичными для мужчин, или «женственностью» – формами поведения типичными для женщин. Гендерная компетентность педагога предполагает овладение им организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства детской деятельностью с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей ребенка с акцентом на гендерную идентичность (психологическое ощущение ребенком себя будущим мужчиной или будущей женщиной).

В настоящее время, в процессе профессиональной подготовки воспитатели не получают специальных знаний по проведению этой работы с детьми. Поэтому первоочередной задачей является проведение с коллективом сотрудников работы по повышению их квалификации на тему: «Гендерная социализация детей дошкольного возраста».

Вместе с тем, опыт показывает, что для того, чтобы у воспитателей появляется гендерная компетентность, ограничиться проведением курсов нельзя. Сложная и многоплановая проблема воспитания детей с учетом их гендерных особенностей требует развернутой системы работы с коллективом. При проведении этой работы следует уделить особое внимание вопросам, связанным с развитием профессионального мышления воспитателей и добиваться видения ими проблемы в широком социально-педагогическом контексте. Поэтому для работы с коллективом необходимо использование широкого спектра социокультурных, социально-педагогических и педагогических средств.

Особый интерес в работе с педагогами по вопросам воспитания детей с учетом их гендерных особенностей представляет изучение данного направления в народной педагогике. С этой целью старший воспитатель осуществляет подборку специальной литературы, а также рекомендует воспитателям и специалистам подготовить сообщения по вопросам воспитания девочек и мальчиков, исходя из личного опыта, известным им национальным и религиозным традициям. Например, воспитание девочек и мальчиков в соответствии с христианскими и мусульманскими традициями и т.п. Важно обратить внимание на то, что в педагогике разных народов при воспитании девочек и мальчиков дошкольного возраста много общего и полезного для современной семьи. Полученную информацию воспитатели могут представить на стендах для родителей и использовать при взаимодействии с ними.

При проведении работы с коллективом важно помнить, что работа по повышению квалификации сотрудников по данному направлению должна осуществляться постоянно и включать систематическую работу с научно-методической литературой. Результатом этой работы может быть коллективное обсуждение прочитанного, проведение деловых игр и семинаров-практикумов, что позволит педагогам лучше понять особенности нового направления работы с детьми и осознанно относиться к другим публикациям по вопросам гендерного воспитания детей.

Эффективным средством вовлечения педагогического коллектива в работу по самообразованию и чтению научно-методической литературы, является проведение коллективных обсуждений прочитанного. С этой целью целесообразно не реже одного раза в месяц проводить обзор прочитанной литературы, ее обсуждение и побуждать педагогов к использованию полученной информации при определении содержания, форм и методов воспитания, обучения и развития мальчиков и девочек в дошкольном образовательном учреждении и семье с акцентом на гендерную идентичность ребенка.

В результате проведения этой работы в методическом кабинете дошкольного образовательного учреждения должна быть подготовлена картотека с краткой аннотацией, организована выставка литературы и оформлен стенд с аналитическими материалами по вопросам содержания, форм и методов работы с детьми с учетом их гендерных особенностей.

Воспитатели и специалисты разрабатывают свои планы воспитательно-образовательной работы с детьми и постепенно реализуют их на практике. Полученные практические результаты коллективно обсуждаются.

При проведении работы по повышению квалификации сотрудников, желательно особое внимание уделить вопросам использования в обучении девочек и мальчиков трех типов мотивации: (личной заинтересованности, взаимодействия со взрослым и игровой)

Необходимость в этом обусловлена возрастными особенностями детей среднего дошкольного возраста, у которых не сформирована произвольность психических процессов (воли, памяти, внимания, восприятия), и они не в состоянии в «чистом» виде принимать учебную задачу (хотеть чему-то научиться). Кроме того, по уровню социально-личностного развития мальчики отстают от девочек на 1,5-2 года и в силу этого им трудно включаться в общую работу. Для того, чтобы предоставить девочкам и мальчикам равные возможности в обучении, педагоги могут использовать три типа мотивация.

К первому типу мотивации относится мотивация личной заинтересованности. Этот тип мотивации эффективно стимулирует детей к деятельности, потому что девочкам и мальчикам предлагается сделать что-нибудь для себя: для игры, в подарок родным и близким и т.п. При использовании мотивация личной заинтересованности обязательным условием является абсолютное право ребенка на продукт его деятельности. Ко второму типу мотивации относится мотивация общения детей со взрослым. Этот тип мотивации эффективно стимулирует детей к деятельности только в том случае, если педагог сумеет убедить девочек и мальчиков, что без их помощи он не сможет выполнить ту или иную работу: определить, какие виды транспорта изображены на картинке, рассортировать овощи, фрукты и грибы и т.п. К третьему типу мотивации относится игровая мотивация. Этот тип мотивации эффективно стимулирует девочек и мальчиков к деятельности только в том случае, если в содержание игровой мотивации включены способы построения сюжетно-ролевой игры детей данного возраста.

### **Список литературы**

1. Евтушенко И.Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – Челябинск, 2018. – 22 с.
2. Зинченко В.П. Живое Знание. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций: Учеб.пособие для студентов вузов, обуч-ся пед.спец.Ч.1/РАО; Самар.гос. пед.ун-т.-2-е изд., испр.и доп. – Самара:Самар.Дом печати, 1998. – 295 с.

**КИСТЬ Е.А.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Саморегуляция начинает формироваться в младшем школьном возрасте в связи с необходимостью подчиняться требованиям взрослых, правилам поведения в обществе, при включении в учебную деятельность.

Саморегуляция человека - процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

Саморегуляция человека имеет две формы: произвольную (осознаваемую) и непроизвольную (неосознаваемую). Произвольная саморегуляция связана с целевой деятельностью, тогда как непроизвольная связана с жизнеобеспечением, не имеет целей и осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм.

Мы придерживаемся определения «саморегуляции», данное О.А. Конопкиным, который рассматривал саморегуляцию «как системно - организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей».

Формирование у младшего школьника произвольной, осознанной саморегуляции является специальной педагогической задачей. С одной стороны, важно активизировать механизмы саморегуляции у младших школьников, а с другой стороны создать психолого-педагогические условия для реализации этих механизмов.

Развитие саморегуляции у младших школьников во внеурочной деятельности будет успешно при следующих педагогических условиях:

- если саморегуляция младшего школьника будет рассматриваться как интегральное свойство личности, проявляющееся в управлении своей целенаправленной активностью, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований;

- создание ситуации успеха для каждого ребенка;

- если специально организовано развитие умений саморегуляции;

- при систематической и комплексной работе с использованием разнообразных методов и форм, способствующих развитию саморегуляции.

Как было сказано выше, саморегуляция человека имеет две формы: произвольную (осознаваемую) и непроизвольную (неосознаваемую). Произвольная саморегуляция связана с целевой деятельностью, тогда как непроизвольная связана с жизнеобеспечением, не имеет целей и осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм.

Формирование у ребенка произвольной, осознанной саморегуляции, по мнению О.А. Конопкиной, является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка.

Процесс произвольной саморегуляции можно представить двумя взаимосвязанными компонентами: с одной стороны, важно активизировать механизмы саморегуляции у младших школьников, а с другой стороны создать психолого-педагогические условия для реализации этих механизмов.

Развитие саморегуляции учащихся будет успешно осуществляться, если саморегуляция младшего школьника рассматривается как интегральное свойство личности, проявляющееся в управлении своей целенаправленной активностью, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований. Это первое из выделенных нами *педагогических условий*, т.к. младший школьник должен осознавать необходимость саморегуляции своих эмоций, поведения и деятельности.

Основными структурными компонентами личностной саморегуляции младших школьников, вслед за Федосеевой Е.С., мы выделили мотивационно-целевой, характеризующийся осознанием мотива поведения, постановкой цели деятельности, подкреплением цели положительной мотивацией, принятием и осознанием младшим школьником того, каких результатов он хочет достигнуть планированием хода деятельности; эмоционально-волевой, проявляющийся в наличии эмоционального отношения к процессу деятельности, умении контролировать эмоции и мобилизовать собственные усилия для достижения цели, проявлять волевые качества личности в процессе деятельности и поведения; деятельностно-практический, направленный на сохранение цели и следование ей до получения результата деятельности, проявление самоконтроля; рефлексивно-оценочный, предполагающий оценку поведения и деятельности, а также собственных усилий в процессе достижения цели.

Следующим *условием* развития саморегуляции младших школьников является создание ситуации успеха.

Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация успеха – это переживание субъектом своих личностных достижений.

Создание ситуаций успеха является созидающим приёмом педагогического воздействия, т.к. практическая организация этих ситуаций оказывает положительное влияние на развитие ребёнка. Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребёнка, резко изменить стиль и ритм его деятельности, взаимоотношений с окружающими.

Ситуация успеха может стать спусковым механизмом дальнейшего движения в развитии произвольной саморегуляции личности.

В основе ожидания успеха у младшего школьника – стремление заслужить одобрение старших – учителя, родителей. Означает ли это, что педагог должен подыгрывать ребёнку, подстраиваться под его интересы и настроения? Вовсе нет! Во-первых, следует отметить только реальные достижения, во-вторых, необходимо способствовать этому успеху, организуя деятельность и инструктируя детей в наиболее оптимальных способах её выполнения («Попробуй начать...», «Возможно, получится лучше, если придерживаться следующего плана...» и т.п.).

Говоря об успехе, имеем в виду хорошую результативность в достижении намеченного, а также связанное с этим индивидуальное осознание и общественное признание полученного результата. С точки зрения индивидуального развития личности переживания, сопровождающие достижение успеха, определяют не только самочувствие и удовлетворение собой, но влияют на дальнейшее развитие, определяя его темпы и направленность, а также социальную активность личности.

Поэтому педагогически оправдано создание для школьника – ситуации успеха – субъективного переживания удовлетворения от процесса и результата саморегуляции эмоций и поведения. Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемой вербальными и невербальными средствами.

Ситуация успеха особенно важна в работе с детьми, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность, дает возможность поверить в собственные силы и вселяет уверенность в достижение результата в работе над собой.

Развитие у младших школьников умений саморегуляции служит еще одним *педагогическим условием*. Среди умений саморегуляции, вслед за Конопкиным О.А., мы выделяем: умение целеполагания; умение моделировать условия; умение программировать действия; умение оценки результатов.

Весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом. Цель должна подкрепляться положительным мотивом как

внутренним личностным побуждением к действию, осознанной заинтересованностью в его завершении.

Субъективная модель значимых условий отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности. Такая модель несет функцию источника информации, на основании которой человек осуществляет программирование собственно исполнительских действий. Модель включает, естественно, и информацию о динамике условий в процессе деятельности.

Практически реализовать цель помогает умение программировать предстоящую работу. Реализуя это звено саморегуляции, субъект осуществляет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы исполнительских действий. Такая программа является информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых, в качестве основания для принимаемой программы действий.

Данные исследований, проведенных психологами (О.А. Анищенко, Д.И. Воробьевой), свидетельствуют о том, что дети младшего школьного возраста способны к планированию, которое на первом этапе тесно связано с речью. Они могут обдумывать и выражать в слове то, что собираются делать. Сложность этого процесса проявляется в том, что он требует от ребенка необходимости предвидения, установления причинно-следственных связей между своими действиями и их последствиями, то есть он должен обладать достаточно высоким уровнем отражения объективной реальности и осознавать логику развития в нем собственного поведения.

Контроль и оценка реальных результатов обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными, конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Определение условий, способствующих развитию саморегуляции, базируется на деятельностном подходе, согласно которому все качества личности развиваются в требующей их применения деятельности, и опирается на уровневую структуру управления деятельностью. Поэтому необходимо целенаправленно и систематически организовывать процесс развития саморегуляции у младших школьников на деятельностной основе. Для достижения успешных результатов эту работу нужно проводить не только в процессе учебной деятельности, но и во внеурочной, используя разнообразные приемы, методы и формы развития саморегуляции у младших школьников.

Одним из таких методов могут быть воспитывающие ситуации.

Педагогу приходится специально создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Ю.К. Бабанский утверждал, что «специально организованные педагогические условия принято называть воспитывающими ситуациями».

Мы придерживаемся высказывания М.И. Рожкова, который определяет *воспитывающие ситуации* как «метод организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях».

Воспитывающие ситуации, это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема способа организации деятельности, проблема выбора социальной роли и поведения.

По своему существу, это ситуации свободного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов. В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения.

Например, школьникам предлагается следующая ситуация:

- Вас толкнули на перемене. Что вы сделаете?

- Вас испачкали мелом. Ваши действия.

Можно использовать различные упражнения на развитие саморегуляции эмоций и поведения.

Например, учащиеся могут изображать различные эмоции (страх, удивление, грусть, негодование, радость, восторг и т.д.), упражняться в поведенческих реакциях на различные ситуации.

Так, школьникам предлагается попросить прощение за то, что он грубо ответил товарищу.

Также используются разные формы организации деятельности: индивидуальная и групповая.

Итак, выделенные педагогические условия будут способствовать развитию произвольной саморегуляции у младших школьников во внеурочной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. // Вопросы психологии. – 2018. - № 3. – с. 22-35.

2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М., 2021.

3. Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1993.

4. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2020.

5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособ. для студ. вузов. – М.: ВЛАДОС, - 2020.

6. Федосеева Е.С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Волгоград, 2019.

#### **КИСТЬ Е.А.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

#### **КИСЕЛЕВА А.Е.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Современное общество - продукт технического развития. Истинное творчество не может порождено сухими расчётами и вычислительной техникой. Вопрос эстетического воспитания и восприятия мира становится актуальным. Формирование эстетической культуры личности у детей младшего школьного возраста было и остаётся актуальным, ибо от уровня культуры отдельного человека зависит уровень культурного развития общества в целом. Первой ступенью культуры является эстетическое чувство, которое в свою очередь является особой эмоциональной отзывчивостью к миру прекрасного. Младшему школьнику необходимо давать знания, способствующие формированию представлений об эстетических ценностях, что в свою очередь, способствует развитию эстетического кругозора.

В широком значении воспитание-влияние на растущего человека.

В среднем значении – целенаправленное создание условий для развития человека (Мудрик А.В.).

В узком значении-целенаправленное влияние на развитие личности ребёнка.

В профессиональном- целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия педагогов и воспитуемых, с целью создания условий для развития личности воспитуемого.



Сущность воспитания: внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания человека, с тем чтобы найти своё выражение в дальнейшем поведении и деятельности.

Цель воспитания - развитие личности.

Понятие эстетическое воспитание неразрывно связано с термином эстетика-наука о природе. Само слово происходит от греческого «aisthesis», что в переводе на русский язык означает ощущение, чувство.

В.А. Сухомлинский полагал что эмоциональное и эстетическое воспитание должно начинаться с развития культуры восприятия и ощущения. Эстетическое и эмоциональное воспитание неразрывно связаны между собой.

А.С. Макаренко уделял большое внимание эстетическому воспитанию. Он говорил, что необходимо у детей всех возрастов пробуждать стремление утверждать красоту в школе, дома, всюду, где они проводят своё время.

М. Монтессори выделяла развитие способности эстетического восприятия культурной среды, музыкального и поэтического слуха, ритмики их движений.

Восприятие-начальный этап общения с искусством и красотой действительности. От его полноты зависят все последующие эстетические переживания, формирование художественно-эстетических вкусов и идеалов.

В настоящее время проблему эстетического воспитания исследуют учёные такие как Е.Ю. Волчегорская, И.И. Баранова, Л.А. Антонова, они утверждают, что развитие зрелой личности происходит в рамках эстетического воспитания.

В настоящее время под эстетическим воспитанием понимается процесс формирования и развития эстетического, эмоционально чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности. В эстетическое воспитание входит содержание, формы методической и воспитательной работы, направленные на эстетические объекты реальности их свойств, вызывающие эмоции и оценки.

Задачи эстетического воспитания во внеучебной деятельности:

- Воспитание у школьников чувства прекрасного, развитие творческого мышления.
- Раскрытие творческих способностей.
- Формирование эстетического вкуса.
- Понимание значимости искусства в жизни каждого человека.

Эстетическое воспитание затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, труда, поведения, отношений. Главное не только воспитать, развить качества и способности, которые позволяют личности достичь успеха в какой-либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, умея наслаждаться ими и красотой окружающего мира.

Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. Эстетический идеал-это представления о совершенной красоте в искусстве, природе, человеке, обществе. Для школьного возраста характерна неустойчивость представлений об эстетическом идеале. Формирование эстетических идеалов у детей, как части их мировоззрения, сложный и длительный процесс. Суть педагогического процесса формирования эстетических идеалов у детей с учётом их возрастных особенностей заключается в том, что с раннего детства, необходимо формировать устойчивые представления об обществе, человеке и т.д.

Б.Т. Лихачёв пишет: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни.»

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6-7 до 9-11 лет и соответствует экспансивной стадии социализации. Определяется важнейшими обстоятельствами в жизни ребёнка- его поступлением в школу. В школе возникает новая структура отношений. Система «ребёнок - взрослый» разделяется на «ребёнок – учитель» и

«ребёнок – родитель». Преобладающим видом внимания в начале обучения является непроизвольное, в начальных классах происходит процесс формирования произвольности в целом и произвольного внимания в частности. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Для дошкольников было характерно анализирующее восприятие то для младшего школьного возраста синтезирующее восприятие, развивающее интеллект. Воображение проходит две стадии. Репродуктивное (воссоздаваемые образы характеризуют объект) и продуктивное (передача образного материала и создание новых образов). Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. В отличие от дошкольников они способны целенаправленно запоминать материал, им не интересный. Одной из функций речи становится коммуникативная.

Основным новообразованием младшего школьного возраста в познавательной сфере:

- Качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности, в том числе и «внутренней», психической.
- Рефлексия, анализ, внутренний план действий.
- Развитие познавательного отношения к действительности.

Младший школьный возраст- это особенный возраст для эстетического воспитания, где главную роль в жизни школьника играет учитель.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования внеурочная деятельность школьников рассматривается как важная и неотъемлемая часть процесса образования детей. Путь воспитания обучающихся в условиях внедрения ФГОС предполагает собой достижение результатов личностного развития школьников на уроке и во внеурочной деятельности. В-первую очередь, через реализацию программы духовно-нравственного развития и воспитания здоровья как одного из механизмов интеграции общего и дополнительного образования. Под внеучебной деятельностью понимается образовательная деятельность, осуществляемая в отличных от классно-урочной формах, которая направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Внеучебная деятельность объединяет все, виды деятельности школьников, кроме учебной в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации

Огромными возможностями для развития эстетического воспитания имеет внеучебная деятельность школьников, где детям прививается любовь к творчеству. Дети приобщаются к нему с учётом их способностей и интересов. Внеучебная деятельность является оптимальной формой организации развивающей среды, которая способствует эстетическому воспитанию младших школьников.

Задачи организации внеучебной деятельности детей являются:

- выявление, способностей, интересов, склонностей, возможностей школьников различным видам деятельности;
- оказание помощи в поисках «себя»;
- создание условий для индивидуального развития ребенка в избранной сфере внеучебной деятельности;
- формирование системы знаний, умений, навыков в избранном направлении деятельности;
- развитие творческих способностей, опыта творческой деятельности;
- создание условий для реализации приобретенных знаний, умений и навыков;
- развитие опыта сотрудничества, неформального общения, взаимодействия;
- расширение рамок общения с социумом.

Итак, младший школьный возраст-это особенный возраст для эстетического воспитания, где главную роль в жизни школьника играет учитель. Внеурочная деятельность является важным средством эстетического воспитания. Эстетическое воспитание младших школьников оказывает положительное воздействие на их психическое и физическое развитие, способствуя росту их общей культуры. Рассмотрены взгляды великих педагогов, а

так же их подходы к эстетическому воспитанию младших школьников. Главную роль в жизни младшего школьника играет учитель, поэтому преподаватель должен не только заложить прочный фундамент эстетически развивающейся личности, но заложить подлинное мировоззрение человека, посредством эстетического воспитания, так как именно в этом возрасте происходит развитие эстетических качеств будущей личности. В жизни младшего школьника эстетическое воспитание играет важную, первостепенную роль. Важным источником приобретения эстетического опыта детей является внеурочная деятельность. Дети приобщаются к творчеству с учётом их способностей и интересов.

#### **Список литературы**

1. Беликова Е.В. Теория и методика воспитания (Электронный ресурс) / Е.В.Беликова. Режим доступа: <http://nashaucheba.ru>
2. Борев Ю.Б. Эстетика. [Текст]/ Ю.Б.Борев.-М.:Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2015. -829 с.
3. Бычков В.В. Эстетика: Учебник, 2-е издание [Текст]/ В.В.Бычков - М: Гардарики, 2010. -573 с.
4. Егорова А.В. К.Д. Ушинский О воспитании (Электронный ресурс) / А.В.Егорова. Режим доступа: <http://www.proshkolu.ru/club/ethnopedagogy/blog>
5. Запорожец Т.П. Система воспитания Сухомлинского [Электронный ресурс] / Т.П. Запорожец. Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/pedagogika/sistema-vospitanijsuhomlinskogo.html>
6. Зарецкая И.И. Эстетическое воспитание как фактор социализации младших школьников: [Текст]/ И.И. Зарецкая// Начальная школа. - 2011. - № 1. - с. 54-58.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь по педагогике [Электронный ресурс] /Г.М. Коджаспирова. Режим доступа: <http://slovo.yaxy.ru>
8. Лихачев Б.Т. Педагогика: учебник для студентов, педагогов учебных заведений [Текст] / Б.Т. Лихачев. - М.: изд. Центр Владос, 2010. - 607 с.
9. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников, учебное пособие по спецкурсу для педагогических институтов [Электронный ресурс]/Б.Т.Лихачев. Режимдоступа:<http://www.biblus.ru/Default.aspx?book=295k17o5>
10. Подласый И.П. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.П. Подласый. - М.: изд. Юрайт, 2019.- 368 с.
11. Силиванов В.С. Теория и методика воспитания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / В.С. Силиванов. - М.: Изд. Центр «Академия», 2017. - 336 с.
12. Слостенин В.А. Педагогика, учебное пособие для студентов педагогических заведений [Текст] / В.А. Слостенин. - М.: Школа-Пресс, 2017. - 512 с.

#### **КОБЗЕВА Н.М.**

старший воспитатель МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область,  
Икрянинский район, с. Икряное

### **СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Русские народные сказки раскрывают перед детьми меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями. Поразительная мощь языкового творчества русского народа ни в чем не проявила себя с такой яркостью, как в народных сказках. Присущая необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор развития связной речи детей первенствующего значения.

Воспитательные и обучающие свойства сказки, как педагогического средства, известны с давних времён. Сказка применяется в различных областях работы с детьми дошкольного возраста, в том числе и в работе над связной речью.

Если подобрать к термину «сказка» однокоренные слова, то получим ряд слов, который в определенной мере раскроет нам его смысл: сказка – сказывать, рассказывать. То есть сказка – это то, что рассказывается, это устный рассказ о чем-либо интересном как для исполнителя, так и для его слушателя.

В соответствии с «законом художественной логики» сказки, подчиняясь общим правилам «установке на вымысел», имея общие черты, различаются на подвиды, или жанры. К сожалению, в науке нет общепринятой классификации сказок, основанной на одних и тех же принципах. И объяснение этому не в том, что плохи исследовали сказки - ученые, а в том, что сказки чрезвычайно разнообразны и по типу героя, и по сюжетам, и по композиции. Мы будем подразделять сказки на сказки о животных, волшебные, и социально – бытовые, или, как их еще называют, новеллистические, сказки [1;2;3;4;5].

В сказках о животных главным персонажем, естественно, являются животные (иногда им противостоит человек). В волшебных сказках действуют люди и фантастические существа (животные здесь, как правило, добрые помощники героя), в этих сказках идет речь о приключениях, обязательно связанных с волшебством. В социально – бытовых сказках, как и в волшебных, основные персонажи – люди, но если в волшебных сказках победа одерживается с помощью чародейства, то здесь герои становятся победителями преимущественно благодаря своему уму, смекалке, смелости, хитрости.

В сказках о животных в качестве главного персонажа выступает, наряду со зверями, мужик, который занимается обычными для крестьянина работами: сеет рожь, ловит рыбу. Рядом с ним - старуха, которая прядет пряжу, готовит еду. Живут они в деревне, расположенной среди густых лесов, на берегах глубоких рек; вокруг деревень – широкие поля.

В волшебных сказках рассказывается о царствах, о царях и царевичах, королях и королевичах и о тех же крестьянах – землепашцах, охотниках и рыболовах – их подданных. В социально-бытовых сказках рядом с царем и крестьянином стоят барин и поп. Все это говорит о том, что в сказках изображена вполне определенная эпоха в жизни русского народа – древняя феодальная Русь. Унаследовав фантастику рассказов древнего человека, сказки, по существу, говорят не о природе, не о взаимоотношениях с ней, а о жизни человека в обществе, о нем самом [1;2;3;4;5].

Но сказки рассказывались не только в назидание маленьким. Многие из них при помощи забавного вымысла, остроумной шутки, нелепой ситуации высмеивают общечеловеческие пороки, и, прежде всего глупость. Ее воплощением в сказках о животных нередко является волк. Его глупость – глупость жестокого и жадного зверя. Сказочники как будто нарочно ставят волка в такие условия, которые, казалось бы, оправдывают его поступки, должны вызвать у слушателя чувство жалости к нему. Но этого не происходит. Нет оправдания глупости, жадности и жестокости – вот что утверждают сказки.

Противником волка выступает лиса. Эта «кумушка – голубушка» нередко за свою ловкость, храбрость и изворотливость в одурачивании волка вызывают наши симпатии. Выдумке и находчивости лисы нет границ. Но хитрость, смекалка соседствуют у нее с безудержной наглостью, лицемерием и предательством. Лиса – такой же хищник, как и волк. Она выгоняет зайчика из его избушки, съедает птенцов дрозда. И за эти поступки она жестоко расплачивается.

Таковы и другие вызывающие осуждение персонажи сказок о животных: добродушный, на первый взгляд могучий, но глупый медведь, строптивая коза – дериба. Им противопоставлены храбрый петух, труженица-мышка, безбидный зайка. И не случайно в качестве героев сказок выбраны слабые звери и птицы. Ведь тем удивительней победа.

В волшебных сказках другие персонажи. Зло представлено в них фантастическими, отвратительными чудовищами. Это, прежде всего, Кощей Бессмертный – страшный,

сильный старичище, похищающий женщин, Баба Яга – «костяная нога, сама на ступе, нос в потолок, одна нога в правый угол, а другая – в левый», Змей Горыныч. Это может быть и «мужичок с ноготок – борода с локоток» и др. Чудовища несут гибель людям и царствам. Они необыкновенно сильны и агрессивны.

Волшебные сказки – своеобразный вид устной приключенческой литературы народа. Сказочный герой путешествует в «тридевятое царство, тридесятое государство». Здесь его поджидают чудеса, неожиданные испытания, здесь ему нередко угрожает смерть. Но всё в волшебных сказках заканчивается благополучно – чаще всего женитьбой Ивана-царевича или Ивана-дурака на распрекрасной царевне или королевне [1;2;3;4;5].

Именно благодаря волшебным сказкам утвердилось мнение, что во всех сказках все мытарства героя заканчиваются счастливо. Но ведь это далеко не всегда так, особенно если иметь в виду социально – бытовые, сатирические сказки, о которых речь впереди.

Социально-бытовые сказки по содержанию ближе к сказкам о животных. Особенно сильно в них проявилось сатирическое начало, выразившие симпатии и антипатии народа. Героем их является простой человек: крестьянин, кузнец, плотник, солдат.

Осмеянию в социально-бытовых сказках подвергались судопроизводство средневековой Руси и даже сам царь. Неразумность, несправедливость решений суда народ объяснял глупостью судей, взяточничеством, но в сказках он как бы восстанавливал справедливость. Народ видел недостатки и в собственной бытовой жизни, сказки помогали ему искоренять их. Они высмеивают ленивых, глупых людей, пустых мечтателей, высмеивают упрямство, болтливость, скупость, пьянство.

Сказки – произведения большого искусства. Знакомясь с ними, не замечаешь их сложного построения – настолько они просты и естественны. Это – свидетельство высочайшего мастерства исполнителей.

Таковы русские народные сказки. Они являются одной из самых драгоценных жемчужин, доставшихся нам в наследство. Если иметь в виду только сюжеты сказок, то их – более тысячи, а опубликованных записей сказок около пяти тысяч.

Русские народные сказки способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка. Е.А. Флерица отмечала, что литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. Средствами художественного слова еще до школы, до усвоения грамматических правил маленький ребенок практически усваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой. Художественная книга дает прекрасные образцы литературного языка. В рассказах дети познают лаконизм и точность языка; в стихах – музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; в сказках – меткость, выразительность [6, с.48].

Из сказки ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой. Сказка помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства образной выразительности.

Воспитательная функция литературы осуществляется особым, присущим лишь искусству способом – силой воздействия художественного образа. Чтобы полностью реализовать воспитательные возможности литературы, необходимо знать психологические особенности восприятия и понимания этого вида искусства дошкольниками.

#### **Список литературы**

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М., 2020. – 154 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М., 2021. – 213 с.
3. Карпинская К. С. Художественное слово и воспитание детей. - М., 2022. – 124 с.
4. Развитие речи дошкольника: Сб. научн. трудов/ Под ред. О.С. Ушаковой. - М., 2020. – 231 с.

5. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. - М., 2021. – 144 с.
6. Флерица Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. - М., 2022. – 212 с.

**КОЛОКОЛОВА М.Е.**

концертмейстер МБУ ДО "Детская школа искусств № 2 города Астрахани"

**ТРЕТЬЯКОВ С.В.**

концертмейстер МБУ ДО "Детская школа искусств № 2 города Астрахани"

**ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТРА**

Концертмейстер - самая распространенная профессия среди пианистов. Без концертмейстера не обойдутся музыкальные и общеобразовательные школы, дворцы творчества и дома культуры.

Работа концертмейстера уникальна и увлекательна, его роль в учебном процессе детских школ искусств неоспоримо велика, а владение в совершенстве “комплексом концертмейстера” повышает востребованность пианиста в разных сферах музыкальной деятельности от домашнего музицирования до музыкального исполнительства.

Термины «концертмейстер» и «аккомпаниатор» не тождественны, хотя на практике и в литературе часто применяются как синонимы. Аккомпаниатор (от франц. «*accompagner*» - сопровождать) – музыкант, играющий партию сопровождения солисту (солистам) на эстраде. Мелодию сопровождают ритм и гармония, сопровождение подразумевает ритмическую и гармоническую опору. Отсюда понятно, какая огромная нагрузка ложится на плечи аккомпаниатора. Он должен справиться с ней, чтобы достичь художественного единения всех компонентов исполняемого произведения.

Концертмейстер – «пианист, помогающий вокалистам, инструменталистам, артистам балета разучивать партии и аккомпанирующий им в репетициях и в концертах» (24, с. 270). Деятельность аккомпаниатора-пианиста подразумевает обычно лишь концертную работу, тогда как понятие концертмейстер включает в себя нечто большее: разучивание с солистами их партий, умение контролировать качество их исполнения, знание их исполнительской специфики и причин возникновения трудностей в исполнении, умение подсказать правильный путь к исправлению тех или иных недостатков. Таким образом, в деятельности концертмейстера объединяются творческие, педагогические и психологические функции и их трудно отделить друг от друга в учебных, концертных и конкурсных ситуациях.

Если обратиться к истории данного вопроса, то можно отметить, что многие десятилетия понятие «концертмейстер» обозначало музыканта, руководившего оркестром, затем группой инструментов в оркестре. Концертмейстерство как отдельный вид исполнительства появился во второй половине XIX века, когда большое количество романтической камерной инструментальной и песенно-романсовой лирики потребовало особого умения аккомпанировать солисту. Этому также способствовало расширение количества концертных залов, оперных театров, музыкальных учебных заведений. В то время концертмейстеры, как правило, были «широкого профиля» и умели делать многое: играли с листа хоровые и симфонические партитуры, читали в различных ключах, транспонировали фортепианные партии на любые интервалы и т. д.

Со временем эта универсальность была утрачена. Это было связано с все большей дифференциацией всех музыкальных специальностей, усложнением и увеличением количества произведений, написанных в каждой из них. Концертмейстеры также стали специализироваться для работы с определенными исполнителями.

Интересно, что в настоящее время термин «концертмейстер» чаще используется в контексте фортепианной методической литературы. Термин же «аккомпаниатор» - в методической литературе адресован музыкантам-народникам, прежде всего баянистам.

Музыкальная энциклопедия вообще не дает понятия «аккомпаниатор». В ней есть статьи «аккомпанемент» и «концертмейстер». Тенденция к синонимии двух терминов наблюдается в работах пианистов-практиков. Так В. Чачава в предисловии к книге о Дж. Муре пишет: «Обычно аккомпаниатор является и концертмейстером в строгом смысле этого слова – он не только исполняет произведение с певцом, но и работает с солистом на предварительных репетициях».

Какими же качествами и навыками должен обладать пианист, чтобы хорошим концертмейстером? Прежде всего, он должен хорошо владеть роялем – как в техническом, так и в музыкальном плане. Плохой пианист никогда не станет хорошим концертмейстером, как, впрочем, всякий хороший не пианист достигнет больших результатов в аккомпанементе, пока не усвоит законы ансамблевых соотношений, не разовьет в себе чуткость к партнеру, не ощутит неразрывность и взаимодействие между партией солиста и партией аккомпанемента. Концертмейстерская область музицирования предполагает владение как всем арсеналом пианистического мастерства, так и множеством дополнительных умений, как то: навык организовать партитуру, «выстроить вертикаль», выявить индивидуальную красоту солирующего голоса, обеспечить живую пульсацию музыкальной ткани, дать дирижерскую сетку и т. п. В то же время в искусстве концертмейстера с особой силой проявляются такие краеугольные составляющие деятельности музыканта, как бескорыстность служения красоте, самозабвение во имя солирующего голоса, во имя одушевления партитуры.

Хороший концертмейстер должен обладать общей музыкальной одаренностью, хорошим музыкальным слухом, воображением, умением охватить образную сущность и форму произведения, артистизмом, способностью образно, вдохновенно воплотить замысел автора в концертном исполнении. Концертмейстер должен научиться быстро осваивать музыкальный текст, охватывая комплексно трехстрочную и многострочную партитуру и сразу отличая существенное от менее важного.

Специфика работы концертмейстера в школе искусств состоит в том, ему приходится сотрудничать с представителями разных художественных специальностей, и в этом смысле он должен быть «универсальным» музыкантом, аналогично тому, как это было в позапрошлом веке.. Перечислим, какие же знания и навыки необходимы концертмейстеру для начала профессиональной деятельности в школе искусств.

- в первую очередь умение читать с листа фортепианную партию любой сложности, понимать смысл воплощаемых в нотах звуков, их роли в построении целого, играя аккомпанемент, видеть и ясно представлять партию солиста, заранее улавливая индивидуальное своеобразие его трактовки и всеми исполнительскими средствами содействовать наиболее яркому его выражению;

- владение навыками игры в ансамбле;

- умение транспонировать в пределах кварты текст средней трудности, что полезно, что необходимо при игре с духовыми инструментами, а также для работы с вокалистами;

- знание правил оркестровки; особенностей игры на инструментах симфонического и народного оркестра, знание ключей «До» - для того, чтобы правильно соотносить звучание фортепиано с различными штрихами и тембрами этих инструментов; наличие тембрального слуха; умение играть клавиры (концертов, опер, кантат) различных композиторов в соответствии с требованиями инструментовки каждой эпохи и каждого стиля; умение перекладывать неудобные эпизоды в фортепианной фактуре в клавирах, не нарушая замысла композитора;

- умение читать и транспонировать на полтона и тон вверх и вниз четырехголосные хоровые партитуры;

- знание основных дирижерских жестов и приемов;

- знание основ вокала: постановки голоса, дыхания, артикуляции, нюансировки; быть особенно чутким, чтобы уметь быстро подсказать солисту слова, компенсировать, где

это необходимо, темп, настроение, характер, а в случае надобности – незаметно подыграть мелодию;

- для успешной работы с вокалистами необходимо знание основ фонетики итальянского, желательны и немецкого, французского, языков, то есть знать основные правила произношения слов на этих языках, в первую очередь – окончаний слов, особенности фразировочной речевой интонации;

- знание основ хореографии и сценического движения, чтобы верно организовать музыкальное сопровождение танцорам и правильно скоординировать жесты руками у певцов; осведомленность об основных движениях классического балета, балльных и русских народных танцев; знание основ поведения актеров на сцене; умение одновременно играть и видеть танцующих; умение вести за собой целый ансамбль танцоров; умение импровизировать (подбирать) вступления, отыгрыши, заключения, необходимые в учебном процессе на занятиях хореографии;

- знание русского фольклора, основных обрядов, а также приемов игры на русских народных щипковых инструментах – гусях, балалайке, домре;

- умение «на ходу» подобрать мелодию и аккомпанемент; навыки импровизации, то есть умение играть простейшие стилизации на темы известных композиторов, без подготовки фактурно разрабатывать заданную тему, подбирать по слуху гармонии к заданной теме в простой фактуре.

- Знание истории музыкальной культуры, изобразительного искусства и литературы, чтобы верно отразить стиль и образный строй произведений.

Концертмейстеру необходимо накопить большой музыкальный репертуар, чтобы почувствовать музыку различных стилей. Чтобы овладеть стилем какого-либо композитора изнутри, нужно играть подряд много его произведений. Хороший концертмейстер проявляет большой интерес к познанию новой, неизвестной музыки, знакомству с нотами тех или иных произведений, слушанию их в записи и на концертах. Концертмейстер не должен упускать случая практически соприкоснуться с различными жанрами исполнительского искусства, стараясь расширить свой опыт и понять особенности каждого вида исполнительства. Любой опыт не пропадет даром; даже если впоследствии определится узкая сфера аккомпаниаторской деятельности, в избранной области всегда будут встречаться в какой-то мере элементы других жанров.

Специфика игры концертмейстера состоит также в том, что он должен найти смысл и удовольствие в том, чтобы быть не солистом, а одним из участников музыкального действия, причем, участником второплановым. Пианисту-солисту предоставлена полная свобода выявления творческой индивидуальности. Концертмейстеру же приходится приспособлять свое видение музыки к исполнительской манере солиста. Еще труднее, но необходимо при этом сохранить свой индивидуальный облик.

При всей многогранности деятельности концертмейстера на первом плане находятся творческие аспекты. Творчество – это созидание, открытие нового, источник материальных и духовных ценностей. Творчество – активный поиск еще не известного, углубляющий наше познание, дающий человеку возможность по новому воспринимать окружающий мир и самого себя. Необходимым условием творческого процесса концертмейстера является наличие замысла и его воплощение. Реализация замысла органично связана с активным поиском, который выражается в раскрытии, корректировке и уточнении художественного образа произведения, заложенного в нотном тексте и внутреннем представлении. Для постановки интересных задач в музыкально-творческой деятельности концертмейстеру обычно бывает недостаточно знаний только по своему предмету. Необходимы глубокие познания в дисциплинах музыкально-теоретического цикла (гармонии, анализа форм, полифонии). Разносторонность и гибкость мышления, способность изучать предмет в различных связях, широкая осведомленность в смежных областях знаний – все это поможет концертмейстеру творчески переработать имеющийся материал.



Концертмейстер должен обладать рядом положительных психологических качеств. Так, внимание концертмейстера – это внимание совершенно особого рода. Оно многоплоскостное: его надо распределять не только между двумя собственными руками, но и относить к солисту – главному действующему лицу. В каждый момент важно, что и как делают пальцы, как используется педаль, слуховое внимание занято звуковым балансом (которое представляет основу основ ансамблевого музицирования), звуковедением у солиста; ансамблевое внимание следит за воплощением единства художественного замысла. Такое напряжение внимания требует огромной затраты физических и душевных сил.

Мобильность, и быстрота и активность реакции также очень важны для профессиональной деятельности концертмейстера. Он обязан в случае, если солист на концерте или экзамене перепутал музыкальный текст (что часто бывает в детском исполнении), не переставая играть, вовремя подхватить солиста и благополучно довести произведение до конца. Опытный аккомпаниатор всегда может снять неконтролируемое волнение и нервное напряжение солиста перед эстрадным выступлением. Лучшее средство для этого – сама музыка: особо выразительная игра аккомпанемента, повышенный тонус исполнения. Творческое вдохновение передается партнеру и помогает ему обрести уверенность, психологическую, а за ней и мышечную свободу. Воля и самообладание – качества, также необходимые концертмейстеру и аккомпаниатору. При возникновении каких-либо музыкальных неполадок, происшедших на эстраде, он должен твердо помнить, что ни останавливаться, ни поправлять свои ошибки недопустимо, как и выражать свою досаду на ошибку мимикой или жестом.

Функции концертмейстера, работающего в учебном заведении с солистами (с детским контингентом в особенности), носят в значительной мере педагогический характер, поскольку они заключаются, главным образом, в разучивании с солистами нового учебного репертуара. Эта педагогическая сторона концертмейстерской работы требует от пианиста, помимо аккомпаниаторского опыта, ряда специфических навыков и знаний из области смежных исполнительских искусств, а также педагогического чутья и такта.

#### **Список литературы**

1. Абрамова О.А. Некоторые особенности работы концертмейстера в классе специального дирижирования на дирижерско-хоровом отделении // Державинские чтения. Искусствоведение. Социально-культурная деятельность: Материалы научной конференции преподавателей и аспирантов. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2020. – С. 71-72.
2. Бекина С.И., Ломова Т.П. Музыка и движение. М.: Музыка, 1994. – 180 с.
3. Бенцианова С. Концертмейстеры большой оперы // Музыка и время. – М., 2022, № 6. – С. 31-34.
4. Воскресенская Т. Заметки о чтении с листа в классе аккомпанемента // О мастерстве ансамблиста. Сб. науч. трудов. – Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1996. – С. 31-48.
5. Горошко Н.Н. Современная подготовка пианиста-концертмейстера: от узкой направленности к разностороннему воспитанию исполнительского мастерства // Музыкальное образование на пороге 21 века в контексте эволюции отечественного музыкального искусства: Материалы Российской научно-практической конференции 17-18 декабря 1998 г. / Оренбург. гос. пед ун-т; Ред. колл.: М.С. Каргопольцев, Г.П. Коломиец и др. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1998. - С. 98-100.
6. Живов Л. Работа в концертмейстерском классе над пушкинскими романсами Глинки // О работе концертмейстера: Сб. статей / Ред. М. Смирнов. – М.: Музыка, 1994. – С. 9-35.
7. Концертмейстерский класс и концертмейстерская практика: Примерная программа по дисциплине для музыкальных училищ и училищ искусств по специальности 0501 «Инструментальное исполнительство» / Министерство культуры Российской федерации: Научно-методический центр по художественному образованию. – М., 2022.

**КОНСТАНТИНОВА А.М.**

воспитатель МКДОУ Детский сад «Красная шапочка» Астраханская обл., Икрянинский р-н,  
с. Оранжереи

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОР В ВОСПИТАНИИ ЛЮБВИ  
К МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста - одна из задач нравственного воспитания, которая включает в себя воспитание любви к ближним и родному дому, к детскому саду и родному городу, к своей стране. Эту работу невозможно полноценно реализовать, не привлекая в неё устное народное творчество.

Дошкольник воспринимает окружающую действительность эмоционально, поэтому патриотизм у него проявляется в чувстве восхищения своей страной, именно эти чувства необходимо вызвать в процессе работы по ознакомлению детей со своей малой Родиной и большой родной страной. Огромную роль в этой работе можно отвести фольклору.

Фольклор (в переводе с английского - народная мудрость, народное знание) - народное художественное творчество: песни, сказки, легенды, былины, пословицы, поговорки, загадки, потешки, драматические произведения, танцы, а также произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

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.

Определение «фольклор» ввел английский ученый Уильям Томс в 1846 году. Фольклор - это большие и малые литературные жанры. Современная литература уходит своими корнями в фольклор.

Главная особенность народного творчества - это отсутствие известного автора, потому что любое фольклорное произведение существует очень давно и множество раз было преобразовано новыми и новыми рассказчиками. Со временем литераторы заимствовали многие сюжеты из фольклорных произведений и подписывали эти произведения своим именем. Вот почему во многих литературах мира встречаются похожие сюжеты, персонажи и произведения. При этом фольклор постоянно развивается и меняется вместе с жизнью людей.

Тем не менее, именно фольклор отражает индивидуальные особенности народа, его отличия от других. Благодаря народным песням, сказкам и другим жанрам фольклора ученые-историки могут узнать, как жили наши предки, какие проблемы их волновали, что их радовало, как они проводили время. Нельзя забывать, что такое важное значение устного народного творчества как источника информации о культуре народа просто неопределимо для науки.

Детство - период расцвета в жизни человека. Это время, когда ребенок подобен цветку, который тянется своими лепестками к солнышку. Дети очень чутко реагируют на каждое слово, сказанное взрослыми. Поэтому задача взрослых - привить детям любовь к прекрасному, научить их умениям и навыкам игры в коллективе, развить в малышах такие качества, как доброту, чувство товарищества и благородство, чувство любви к Родине и родным истокам.

Патриотизм в современных условиях - это, с одной стороны, преданность своему Отечеству, а с другой, - сохранение культурной самобытности каждого народа, входящего в состав России.

Любовь маленького ребенка-дошкольника к Родине начинается с отношения к самым близким людям - отцу, матери, бабушке, дедушке, с любви к своему дому, улице, на которой он живет, детскому саду, городу.

Россия - Родина для многих, но для того, чтобы считать себя ее сыном или дочерью, необходимо ощутить духовную жизнь своего народа и творчески утвердить себя в ней,

принять русский язык, историю и культуру страны как свои собственные. Именно поэтому духовный, творческий патриотизм надо прививать с раннего детства.

Ещё в своё время К.Д. Ушинский отмечал, что «...воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным».

Типовая «Программа воспитания и обучения детей в детском саду» предусматривает уже в младших группах приобщение детей к народной игрушке (пирамидке, матрешке, качалкам, игрушке-забаве и др.), малышей знакомят с русскими народными играми, хороводами, народными песнями, потешками, скороговорками, сказками, загадками. Кроме того, в Программе присутствуют задачи по знакомству детей с декоративно-прикладным искусством Хохломы, Городца, дымковской, каргопольской, филимоновской игрушкой. От возраста к возрасту усложняются задачи по слушанию и воспроизведению фольклора, восприятию яркости цветовых образов в народном искусстве, выразительности в передаче игровых действий в сочетании со словом.

Исходя из выше изложенного, наметились следующие приоритеты:

Окружающие предметы, впервые пробуждающие душу ребенка, воспитывающие в нем чувство красоты, любознательность, должны быть национальными. Это поможет детям с самого раннего возраста понять, что они - часть великого русского народа.

Использование всех видов фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки и т.д.). В устном народном творчестве, как нигде, сохранились особенные черты русского 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. В русском фольклоре каким-то особенным образом сочетаются слово, музыкальный ритм, напевность. Адресованные детям потешки, прибаутки, заклички звучат как ласковый говорок, выражая заботу, нежность, веру в благополучное будущее. В пословицах и поговорках метко оцениваются различные жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Особое место в произведениях устного народного творчества занимают уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому, фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

Воспитывая любовь к малой Родине, педагог должен, прежде всего, сам хорошо знать природные, культурные, социальные и экономические особенности края. Он должен продумать, о чём рассказать детям, особо выделив признаки, характерные только для данной местности, доступно показать связь родного города, села со всей страной.

Любой уголок нашей страны неповторим, В одном городе много заводов, фабрик, высокие дома, широкие проспекты. Другой славен своим революционным прошлым, памятниками старины. Одно село стоит на берегу большой реки, а другое затерялось в глухой тайге, широко раскинулось в степи или на берегу моря. Русский фольклор представляет собой - прибаутки, небылицы, скороговорки, игровые и плясовые песни, загадки, игры и хороводы с напевами, театрализованные представления и фольклорные праздники: ярмарки, театрализованные сказки. Каждый из жанров имеет образовательный, воспитательный и развивающий эффект.

Именно в фольклоре тысячелетним народным педагогическим опытом отобраны самые естественные и необходимые формы развития речи, музыкальных и поэтических способностей, логического и образного мышления, смекалки, юмора, сатиры, трудовых и физических навыков, причём представлены они в художественной форме. Фольклор - это художественная педагогика. Воспитание словом, музыкой, движением, ритмом. Это та самая система эстетического воспитания детей с помощью литературы и искусства, которую мы осуществляем в детском саду. Народная педагогика, воплощенная в фольклоре, попросту не знает иных методов и форм, кроме эстетического воспитания. Причем, не только для избранных, наиболее одаренных, а для всех.

Фольклор - это еще и школа патриотического воспитания. Ребенок растет от

колыбельных песен до былин, он исподволь готовится к постижению сложнейшего мира эпических героев и идей.

В народном творчестве проявляется основная особенность нации - общность. Так, например, по всей России распространены одни и те же сказки, песни и пословицы. Фольклор имеет, в основном, общенародный характер, выражает общие для народа воззрения, идеалы и стремления, затрагивает вопросы, важные для всего народа. Русский фольклор глубоко патриотичен. Русь неоднократно подвергалась нападениям иноземцев: татаро-монголов, шведов, французов. Народ заботился о защите Родины. В его устном народном творчестве отразилось и национальное сознание, и патриотическая гордость. Фольклор откликнулся на все моменты борьбы русского народа с иноземными нашествиями. Русские богатыри в былинах защищают русскую землю. Патриотическая тема - важная тема исторических песен об Иване Грозном, Ермаке, Петре I, Суворове, Кутузове, Платове. Она широко развита в советском фольклоре времён гражданской и Великой Отечественной войн.

Национальное своеобразие русского фольклора ярко проявилось в идее единства Русской земли. В русских сказках, былинах, песнях присутствует образ родной земли. Создаётся этот образ при помощи разнообразных средств. В былинах важную роль выполняют образы могучего Днепра, Ильмень-озера, Белого моря, в песнях - Волги-матушки, тихого Дона.

Действие в фольклорных текстах обычно разворачивается в определённом месте Русской земли:

Ой, вы, горы, горы Воробьёвские  
Ох, ты, степь, чисто поле, степь Саратовская  
Как за реченькой за Камышинкой

Поэтически характеризуется русская природа. Причём из текста понятно, что природа именно русская, так как присутствуют символы русской природы: чистое поле, берёза, калина. Так же поэтически говорится и о русских городах. В былинах Новгород - славный и великий, Чернигов - славный, «ах, ты, батюшка, Ярослав-город...».

В русских песнях, сказках, былинах воссоздаются картины русского народного быта и обрядов, жизненной обстановки.

«Русский народ представлен в былинах, сказках, песнях, пословицах обобщённо («русский люд», «народ», «мужики черниговские», «крестьяне православные»), или в образах отдельных персонажей, которые не имеют имён (мужик, солдат), или носят распространённые в русском народе имена (Иван), а также имена не канонические, а древние, народные (Добрыня, Садко, Святогор, Забава)». Данное явление показывает единство русского народа, его сплочённость.

Особенно ярко патриотизм действующих лиц фольклорных произведений представлен в жанре былин. В центре сюжета обычно героический подвиг богатыря, основного героя произведений этого жанра, битва (а чаще поединок) с врагами русской земли. Богатырь побеждает несметные полчища врагов или вражеского богатыря-великана. Его победа имеет решающее значение для судьбы народа и государства. В образе богатыря воплощается мощь русского народа (богатырь всегда побеждает противника), народное представление об идеальном герое. Богатырь - это всегда воин-патриот.

В былине изображается событие из далёкого прошлого, причём события огромного значения для судьбы народа и государства. В былинах поэтически изображаются характерные для Древней Руси военно-политические столкновения... Былины хранят в сознании народа память о прошлом русской земли, которое воссоздаётся по законам искусства.

Все фольклорные жанры принято группировать, как в литературе, в три группы или три вида: драматические, прозаические и песенные.

Любой фольклор берет свое начало в малых жанрах, в число которых входят загадки, пословицы и поговорки.

Астраханский край имеет старинные фольклорные традиции. Фольклор - это особая

область поэтического искусства, которая создается коллективно трудовым народом, живущим на конкретной территории многие столетия, включающее в себя: пословицы, частушки, сказки, легенды, мифы, притчи, скороговорки, загадки, героический эпос, былины, сказания и прочее. Обычаи, праздники и обряды уходят своими корнями в глубокую старину и крепко связаны с трудом и укладом жизни народа. Из поколения в поколение передавались волжские легенды, были, сказания, предания.

Фольклор отражает многовековой исторический опыт, мировоззрение народа на разных этапах его исторического развития в данных географических, климатических, экономических условиях. При этом фольклор, как устное творчество конкретного народа конкретного края, выполняет несколько функций: сохраняет эстетические и этические нормы народа, проповедует лучшие национальные качества народного характера, развивает национальное самосознание.

Астраханский край богат легендами и о русалках, которые часто встречались рыбакам, работницам, работавшим в ночь на плоту. Ведь все рыбацкие поселения были окружены густыми зарослями камыша, в которых, как считалось, жили и русалки, и водяные. Легенды, живущие в семьях, передаются из поколения в поколение. Одной из таких является семейная легенда о поставщике рыбы к царскому столу, жителя Камызякского района – Клочкова Ивана, легенда о его рабочей смекалке.

Характерны для Астрахани рыбацкие частушки. В частушках воспеваются труд рыбаков, ватажниц, характерный трудовой, патриотический подъём в трудный годы.

Изучая фольклор своего края, мы вбираем в себя традиции, выработанные многими поколениями, так как устное народное творчество народов содержит в себе аккумулированные знания и общечеловеческие ценности.

Последовательное ознакомление дошкольников с произведениями народного творчества помогает им лучше понять мудрость русского народа. В результате у детей развивается интерес, любовь и уважение к своему народу, восхищение его талантом.

Чувство любви к Родине начинается у ребенка с привязанности к дому, к природе, окружающей его, к родному селу, городу. Развитие, углубление патриотических чувств тесно связано с формированием представлений о родном крае. Поэтому необходимо расширять круг знаний ребенка о своей стране. В связи с этим особая тема бесед на музыкальных занятиях - о Родине.

В работе по приобщению детей к русской народной культуре используются следующие методы:

- наглядный метод (демонстрация иллюстраций и картин);
- словесный метод (коллективное чтение, заучивание наизусть по ролям с детьми среднего, старшего возраста, сочинение сказок);
- игровой метод (игры-драматизации, игры-инсценировки, дидактические игры, настольно-печатные игры). Детям нравится участвовать в литературных викторинах, «Вечерах общения» и «Уроках доброты». Речевые и музыкальные народные игры, танцы, попевки, песни находят отклик в душе каждого ребенка;
- практический метод: упражнение в проговаривании, звукоподражании, имитации действий.

Приобщение детей к народной культуре является средством формирования у них патриотических чувств и развития духовности. Как отмечал Д. С. Лихачев, «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».

Если знакомить детей, начиная с раннего возраста, с родной культурой, произведениями устного народного творчества, родной речью, то это будет способствовать духовному, нравственному, патриотическому воспитанию дошкольников и в будущем они сумеют сохранить все культурные ценности нашей Родины, и Россия будет жить, даря миру громадное количество талантов, которыми восхищались и будут восхищаться в России и за

ее пределами.

Таким образом, использование фольклора в воспитании влияет на формирование патриотических чувств дошкольников. Фольклор прививает детям любовь к родной природе, к растительному и животному миру, формирует чувство любви к Родине.

#### **Список литературы**

1. Богатеева З.А. Мотивы народных орнаментов в детских аппликациях: метод. пособие. - М.: Просвещение, 2016. - 112 с.
2. Зеленова Н.Г. Мы живем в России: учеб. метод. пособие / Н.Г. Зеленова, Л.Е.Осипова. - М.: Издательство Скрипторий, 2018. - 112 с.
3. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание: Воспитание! - М.: Новая школа, 2015. -103 с.
4. Лунина Г.В. Воспитание детей на традициях русской культуры. - М.: Просвещение, 2015. -134 с.
5. Лялина Л.А. Народные игры в детском саду. - М.: ТЦ Сфера, 2019. - 167 с.
6. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. - М.: ТЦ Сфера, 2019. - 145 с.
7. Науменко Г.М. Фольклорный праздник. - М.: Просвещение, 2010. - 213 с.
8. Новицкая М.Ю. Патриотическое воспитание в детском саду. - М.: ВЛАДОС, 2013. - 214 с.
9. Островская Л.Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольников. - М.: Просвещение, 2017. - 143 с.
10. Разина Т.М. Русское народное творчество. - М.: Вече, 2019. - 123 с.
11. Соловьева Е.В. Наследие. И быль, и сказка... - М.: Обруч, 2014. - 158 с.

#### **КОРОЛЁВА Н.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 1»

#### **ТЕЛЕУОВА Д.Т.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 1»

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ**

Среди многих видов учебной деятельности, которыми должен овладеть начинающий школьник, наиболее сложным является формирование навыка письма. Важным условием полноценного овладения навыками письма для ученика начальной школы является достаточное развитие моторного компонента двигательного анализатора и готовности руки как непосредственного орудия графической деятельности к выполнению точных и сложных движений.

Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению — прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.

В программах обучения, используемых в дошкольных образовательных учреждениях («Развитие», «Детство» и других), формирование мелкой моторики представлено в разных предметах (изобразительное искусство, конструирование, подготовка к письму и т.д.).

Особым направлением в формировании мелкой моторики являются работы, ставящие целью не только развитие моторных навыков, но и образного мышления. Среди них можно отметить методику развития образного мышления в графической деятельности Н.В. Квач, которая направлена на развитие у ребенка способностей к художественному образному мышлению.

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению условий формирования мелкой моторики, эта проблема продолжает оставаться актуальной в силу сложности моторных умений и наличия у большей части детей трудностей в их освоении.

Сложные двигательные навыки (в том числе и графические) усваиваются путем целенаправленного обучения в условиях специально организованных упражнений (А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, Т.С. Комарова, В.А. Силивон). В результате многократных повторений способ выполнения графического действия совершенствуется, вырабатываются и автоматизируются более рациональные его способы. Данный подход позволяет нам считать упражнение основным методическим приемом, обеспечивающим приобретение графического навыка.

Особый интерес в аспекте формирования мелкой моторики при подготовке детей к школе, представляет система М. Монтессори - сенсомоторное развитие ребенка. Суть данной методики заключается в том, что в процессе тренировки «мышечной деятельности» руки, у ребенка появляется возможность овладеть письмом. При этом авторская позиция заключается в том, что двигательный мышечный компонент играет решающую роль при подготовке ребенка к письму.

Проблема формирования мелкой моторики у детей требует постоянного внимания педагога, так как это не просто двигательный акт, а сложный психофизиологический процесс, который обеспечивается совместной работой ряда анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного, кинетического и кинестетического.

Преобразование зрительного образа с помощью движения руки в графический знак требует навыков организации движения в пространстве (т.е. динамической организации двигательного акта) и сформированности ряда координации — зрительно-моторных, слухомоторных, слухозрительных.

В связи с этим подготовка к письму имеет несколько направлений: развитие тонко координированных движений пальцев и кистей рук; ориентирование на нелинованном и линованном (сначала в клетку, а затем в линейку) листе бумаги; обучение правильной посадке и использованию письменных принадлежностей; отработка элементарных графических навыков; формирование навыков соотношения звука и буквы.

В методических рекомендациях Л. А. Метиевой и Э. Я. Удаловой «Развитие сенсорной сферы детей» отмечается, что развитие ручной моторики является основой формирования графических навыков. Каждое занятие должно сопровождаться специальной пальчиковой гимнастикой, сочетающей развитие всех пальцев руки (а не только первых трех пальцев, наиболее активных в деятельности и составляющих «социальную зону руки») и движений кисти руки трех видов: на сжатие, растяжение и расслабление (примеры упражнений см. ниже). Гимнастику следует проводить не менее двух раз по 2—3 мин на каждом занятии; допустимо проведение занятий, полностью посвященных развитию мелкой моторики и обучению пользованию письменными принадлежностями.

Все упражнения пальчиковой гимнастики выполняются в медленном темпе, 5—7 раз, с хорошей амплитудой движения; каждой рукой отдельно, поочередно или вместе — это зависит от направленности упражнения.

Изначально даются однотипные и одновременные движения, направленные на развитие согласованности и координации движений, и лишь по мере их освоения включаются более сложные — разнотипные движения.

Педагог следит за правильной постановкой кисти руки ребенка, точностью выполнения и переключения с одного движения на другое, при необходимости дает спокойные, четкие указания.

Особо подчеркнем, что основная цель такой работы не механическая тренировка движений руки, а систематическое обучение детей новым двигательным тонко координированным действиям.

Для развития мелкой моторики полезны упражнения на сортировку бусинок, пуговиц, катание между ладонями деревянных, пластмассовых, резиновых мячей с шипами, работа с

мелким конструктором, пазлами и др. (примеры упражнений см. ниже). Простые движения помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Кисти рук постепенно приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, что облегчает овладение навыками письма.

Для проведения игр и упражнений по развитию моторики следует иметь специальное оборудование:

- разнообразные мелкие предметы (пуговицы, бусинки, камешки, зерна, орешки, скрепки канцелярские, кнопки и др.) и различные коробки, банки, лотки для их раскладывания;

- свободные катушки для наматывания на них ниток, веревочек, проволочек;

- дощечки и игрушки-шнуровки «Чудо-пуговица» с множеством отверстий для сшивания и вышивания шнуром;

- различные виды застежек: крючки, пуговицы, шнурки, молнии, слипы;

- наборы веревочек и лент разной длины и толщины для завязывания и развязывания узлов, плетения косичек, завязывания бантов;

- наборы пластмассовых или деревянных палочек, разноцветные прищепки;

- различные виды мозаики, конструкторов, пазлы.

Работа над развитием движений руки детей является одновременно и работой по формированию различных перцептивных действий и их систем, некоторых сенсорных способностей.

Занятия по развитию кинестетического и кинетического восприятия нацелены на осмысленное выполнение детьми упражнений, их словесное опосредование и анализ, на осуществление самостоятельной регуляции темпа, ритма, координации движений и др., т.е. на формирование у них способов контроля и самоконтроля за движениями.

Дети дошкольного возраста не в состоянии длительно контролировать свои движения ни со стороны внешнего результата, которого нужно достичь, ни со стороны самого двигательного процесса.

Развитие сложных двигательных умений первоначально формируется как двигательный образ каждого отдельного движения. В свободном поведении эти образы выстраиваются в определенный алгоритм, который руководит движениями.

Все позы и движения закрепляются у ребенка на трех уровнях:

- зрительном — восприятие выполнения движений другими людьми;

- словесном (понятийном) — название (вербализация) этих движений (команда себе или другим) или понимание команды других людей;

- двигательном — самостоятельное выполнение движений.

Целостный образ поз и движений формируется на основе взаимосвязи всех уровней, тогда они обеспечивают быструю реакцию ребенка при восприятии на любом уровне. Успешность восприятия движений способствует двигательной активности ребенка, более легкому освоению разнообразных движений и координации в пространстве. Решающее значение при этом имеют регулярность повторений и закреплений движения и положительный эмоциональный фон, создаваемый путем одобрения, подчеркивания важности и результативности деятельности ребенка.

Обучение детей овладению различными движениями и позами предусматривает проведение работы по разным направлениям:

- формирование представлений о схеме собственного тела;

- знакомство с разным качеством движений (быстрые — медленные, мягкие — жесткие, тяжелые — легкие, сильные — слабые и др.);

- обучение технике движения (отрывистое, мягкое, плавное, четкое, фиксированное, замедленное и др.);

- овладение выразительными движениями и формирование положительного образа своего тела в движении;



-овладение разными способами невербальных коммуникаций (мимика, пантомимика и др.);

-работа с ритмом;

-работа с воображаемыми предметами;

-овладение элементами расслабления, освобождения от мышечных зажимов, снятия напряжения, эмоционального раскрепощения.

Использование всех возможных форм организации детей (индивидуальные, парные, групповые упражнения и игры, связанные с двигательной активностью) способствует развитию психомоторной сферы ребенка.

Начинать работу по развитию *зрительного восприятия* следует с формирования умения целенаправленно рассматривать, т.е. зрительно обследовать. Под руководством педагога дети вычленяют основные элементы, детали объекта, определяют их соотношение, положение в пространстве, замечают изменения в самом объекте или его расположении. При этом подчеркнем, что рассматривание или узнавание предметов и их изображений детьми с интеллектуальной недостаточностью требует более длительного времени, так как это связано с характерной для них замедленностью процессов анализа и синтеза.

Развитию зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания и запоминания способствуют следующие упражнения:

-определение изменений в ряду предметов;

-нахождение «выпавшей», «лишней» игрушки, картинки;

-нахождение различий у двух сходных сюжетных картинок;

-нахождение нереальных элементов нелепых картинок;

-запоминание 4—6 предметов, игрушек, картинок, геометрических фигур, букв, цифр и воспроизведение их в исходной последовательности.

Особое внимание уделяется согласованию исследующих движений рук и глаз ребенка, прослеживанию взглядом действий руки, а в дальнейшем и движущихся объектов в пространстве. Зрительно-моторная координация эффективно развивается при выполнении различных двигательных упражнений: ходьба и бег по разметкам, катание на велосипеде, самокате по дорожкам и ограниченным площадкам; метание в цель различными предметами в играх «Летающие тарелки», «Летающие колпачки», «Дартс», «Кольцеброс», «Попади в цель».

Возможно использование специальных упражнений, связанных с обводкой по трафарету, силуэтным и контурным изображениям. Например:

-Обвести по контуру столько квадратиков, сколько слышится звуков.

-Обвести на верхней полоске 7 кружочков, а на нижней полоске — на 2 треугольника больше.

Развитие слухового восприятия идет, как известно, в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие речевых звуков, т. е. формируется фонематический слух, а с другой — развивается восприятие неречевых звуков, т. е. шумов.

Свойства звуков нельзя, подобно разновидностям формы или цвета, представить в виде предметов, с которыми выполняются различные манипуляции — перемещения, прикладывания и др. Отношения звуков развертываются не в пространстве, а во времени, что затрудняет их выделение и сравнение. Ребенок пропевает, проговаривает речевые звуки и постепенно овладевает умением изменять движения голосового аппарата в соответствии с особенностями слышимых звуков.

Наряду со слуховым и двигательным анализаторами немаловажная роль в акте подражания речевым звукам принадлежит зрительному анализатору.

Таким образом, специальные занятия должны решать две основные задачи, направленные на формирование слухового восприятия:

1) выработка неречевых слуховых образов и слуховых образов слов;

2) развитие слухомоторных координаций.

Формированию звуковысотного, ритмического, динамического элементов слуха способствуют занятия музыкально-ритмической деятельностью. Б.М. Теплов отмечал, что музыкальный слух как особая форма человеческого слуха также формируется в процессе обучения. Слух обуславливает более тонкую дифференцировку звуковых качеств окружающего предметного мира. Этому способствуют занятия пением, слушание разнохарактерной музыки, обучение игре на различных инструментах.

Музыкальные игры и упражнения снимают излишнее напряжение у детей, создают положительный эмоциональный фон настроения. С помощью музыкального ритма можно установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, умерить слишком возбужденный темперамент и растормозить заторможенных детей, урегулировать лишние и ненужные движения. Использование фонового звучания музыки при проведении занятий очень благоприятно сказывается на детях, так как с давних пор музыка используется как лечебный фактор, играя терапевтическую роль.

Таким образом, рассмотрев методические основы работы по формированию мелкой моторики у дошкольников при подготовке к школе, мы видим, что развивающая-педагогическая работа должна осуществляться как на специальных занятиях, так и на занятиях по развитию речи, физическому, музыкальному воспитанию, изобразительной деятельности и ручному труду.

#### **Список литературы**

1. Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: Практическое пособие для педагогов и родителей. - М.: АРКТИ, 2016. - 88 с.
2. Безруких М.М. Тренируем пальчики. – М.: ООО “Дрофа”, 2020.
3. Белая А.Е. Пальчиковые игры. - М.: “Астрель”, 2021.
4. Белова Т.В. Готовимся к школе: коррекционные игры и упражнения / Т.В.Белова, В.А.Солнцева. – М.: Астрель; Профиздат, 2017.
5. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. - М.: ТЦ Сфера, 2016.
6. Буцикина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников // Логопед. - 2015. - №3. - С.84-94.
7. Выготский Л.С. Предистория развития письменной речи. Сбор. соч. Т.3.- М.: Педагогика, 1993.
8. Гаврина С.Ю. Развиваем руки - чтобы учиться и писать, и красиво рисовать / С.Ю.Гаврина, Н.Л. Кутявина. - Ярославль: Академия развития, 2017.
9. Гатанова Н.В., Тунина Е.Г. Развиваю мелкую моторику. - СПб., 2020.

#### **КОРОТЕЕВА Т.А.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКА**

Современные социальные изменения и ориентация на новые стандарты образования диктуют педагогическим коллективам необходимость тесного взаимодействия с родителями учеников. Объединение усилий школы и родителей - обязательное условие успешного решения воспитательных задач. Только вместе с родителями можно результативно решать такие проблемы, как:

- выбор образовательной программы для ребёнка;
- мотивация учения и выявление причин отставания;
- предупреждение асоциального поведения детей;
- формирование правильного отношения к нравственным ценностям.

В педагогической литературе взаимодействие семьи и школы определяется как процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного и школьного воспитания. Ценностная основа такого взаимодействия - создание условий для успешной самореализации ребенка, его личностного роста, формирования мотивации к учению, сохранения физического и психического здоровья, социальной адаптации.

Исследованием этого вопроса занимались многие педагоги и психологи. Они придавали большое значение традиционным формам работы с родителями. Однако, на современном этапе развития школьного образования требуются другие формы работы с родителями. Анализ педагогической и методической литературы показал, что авторами недостаточно уделено внимание использованию нетрадиционных форм при организации взаимодействия семьи и школы.

С. Дапкене утверждает: «Формами и содержанием сотрудничества школы с семьей зависят от целей, поставленных учителем. Учитель, устанавливая связи с родителями и общественностью, решает такие задачи как:

- 1) познанием семьи ученика;
- 2) систематическое изучение влияния социального окружения на личность ученика;
- 3) организация совместной педагогической деятельности школы и семьи в обучении и воспитании детей;
- 4) помощь родителям в воспитании детей дома;
- 5) организация педагогического просвещения родителей;
- 6) нейтрализация отрицательного влияния семьи».

Содержание всех форм работы школы с семьей заключается в организации активного воспитательного их взаимодействия, который направлен на всестороннее развитие подрастающего поколения».

Формы работы учителя с родителями разнообразны.

Индивидуальные: посещение семей учащихся на дому, беседы с родителями в школе, дни консультаций родителей в школе;

Групповые: (Родители могут объединяться в группы по образованию, педагогической культуре, по поведению и показателям успеваемости их детей.) Здесь выделяются: взаимная работа учителя и родителей на уроках, когда родители помогают учителю вести урок; и работа с активом.

Коллективные: классные собрания, общешкольные родительские собрания, родительские конференции по обмену опытом воспитания, консультации, вечера вопросов и ответов, совместные внеклассные мероприятия и т. д.

Содержание всех форм работы школы с семьей заключается в организации активного воспитательного их взаимодействия, которое направлено на всестороннее развитие подрастающего поколения.

Поступление в школу - переломный момент в жизни каждого ребенка. Родители должны знать, что ребенок с поступлением в школу будет изменяться. К наступлению школьного возраста дети приходят с совершенно разным багажом опыта, с разными знаниями, умениями, навыками, привычками.

С поступлением в школу меняется весь психологический облик ребенка, преобразуется его личность, познавательные и умственные возможности, сфера эмоций и переживаний, круг общения.

Период протекания адаптации ребенка к школе длится от двух-трех недель до полугода. Такой период зависит от следующих факторов: типа учебного заведения, индивидуальных особенностей ребенка, уровня сложности образовательных программ, степени подготовленности ребенка к школе и т.д.

Воспитание ученика в школе и воспитание в семье - это единый процесс.

Значительна роль учителя начальных классов в организации такой работы.

Следует с первого года обучения детей в школе сделать их родителей участниками педагогического процесса.

К нетрадиционным формам работы с родителями можно отнести родительские встречи, тренинги, ринги, родительские вечера, родительские чтения.

Родительские вечера - данная форма является достаточно новой в работе с родителями. Такие вечера уместно проводить в период адаптации, когда только начал формировать родительский коллектив класса.

Родительский вечер - это праздник общения с родителями друзей твоего ребенка, это праздник воспоминаний собственного детства и детства своего ребенка.

Также это форма, которая быстро сплачивает родительский коллектив, т.е. некий праздник общения с родителями друзей твоего ребенка, такой праздник воспоминаний детства своего ребенка и собственного детства, это поиск своеобразных ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь.

Родительские вечера помогают тепло и сердечно пережить обиды и огорчения, посмотреть на наболевшие проблемы в воспитании ребенка спокойно и без истерик.

Родительский вечер - это возможность найти единомышленников и помощников по воспитанию детей и формированию детского коллектива.

Замечательно, если итогом родительского вечера станет выпуск родителями газеты, в которой они обратятся к детям с предложением или просьбой, вызовут своих ребят на какое-то соревнование, объявят интересный конкурс.

С помощью организации родительских вечеров можно решить еще очень большую нравственную проблему родительских коллективов. Эта проблема заключается в учебном соперничестве детей. Зачастую такое соперничество поощряется семьей, что приводит к конфликтным ситуациям между детьми и их родителями. Родительские вечера сближают семьи, позволяют увидеть взрослых и детей в ином свете, помогают преодолеть недоверие и враждебность во взаимоотношениях детей и взрослых.

Родительские тренинги - это своеобразная форма работы с теми родителями, которые видят проблемные ситуации в своей семье, хотят внести изменения во взаимодействие со своим ребенком, помочь ему стать более открытым и доверительным, которые понимают необходимость приобретения новых знаний и умений в воспитании собственного ребенка.

Родительские тренинги - это активная форма работы с теми родителями, которые осознают проблемные ситуации в семье, хотят изменить свое взаимодействие с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным и понимают необходимость приобретения новых знаний и умений в воспитании собственного ребенка.

В родительских тренингах должны участвовать по возможности оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает, и результаты не заставят себя ждать.

Такой тренинг называется тренингом родительской эффективности.

По результатам участия в тренинге школьный психолог проводится собеседование с классным руководителем и дает ему рекомендации по организации взаимодействия с каждым ребенком и с каждой семьей.

В групповые тренинги нужно привлекать не только детей, которые являются трудными, но и одаренных, а также детей, которые тяжело переживают семейные драмы и часто болеют. Каждое тренинговое занятие должно анализироваться.

Помимо тренингов с учащимися и их родителями, хорошей формой просвещения родителей является родительский ринг.

Родительский ринг проводится с целью, чтобы родители могли утвердиться в правоте или провести ревизию своего педагогического арсенала, задуматься над ошибками в воспитании своего ребенка.

Родительские ринги - одна из дискуссионных форм обаяния родителей и формирования родительского коллектива. Проведение родительских рингов в школе просто необходимо. Многие родители уже в начальной школе проявляют категоричность суждений по многим вопросам воспитания детей, абсолютно не учитывая возможности и способности своего ребенка, уровень его реального учебного потенциала. Некоторые из родителей считают, что их методы воспитания истинны и не подлежат сомнению и коррекции со

стороны педагога. Родительский ринг проводится с той целью, чтобы многие родители могли утвердиться в правоте своих методов воспитания или провести ревизию своего педагогического арсенала, задуматься над тем, что в воспитании своего ребенка они делают правильно, а что не совсем так.

Родительский ринг готовится в виде ответов на самые актуальные вопросы педагогической и психологической науки. Вопросы выбирают сами родители. Они могут сделать выбор тем уже в самом начале учебного года. Перечень проблемных вопросов для участия в ринге родители получают на первом родительском собрании. В ходе проведения ринга по одному и тому же вопросу ведут полемику две или более семей. У них могут быть разные позиции, разные мнения. Остальная часть аудитории в полемику не вступает, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами. Экспертами в родительских рингах могут выступать молодые педагоги, которые работают в школе, и даже ребята-старшеклассники, у которых уже не за горами приобретение родительского опыта. Последнее слово в ходе ринга остается за специалистами, которых необходимо приглашать для участия во встрече, или за классным руководителем, который может привести веские доводы из жизни классного коллектива в защиту определенной позиции.

Полезность таких встреч состоит еще и в том, что они позволяют снять всякие закулисные разговоры среди родителей по вопросам организации образовательного пространства их детей, содержания учебного и воспитательного процесса.

Родительское собрание-студия. Суть такого собрания заключается в обучении родителей одновременно на трех уровнях: теоретическом, практическом, технологическом. В процессе такого собрания педагог помещает родителей в условия активного включения каждого из них по обсуждению той или иной педагогической проблемы, которая связана с особенностями развития и воспитания детей, в форме круглого стола, групповой дискуссии, имитационно-ролевой игры с элементами рефлексии, особенно на этапе обсуждения результатов совместной деятельности. Темы родительских собраний могут быть самыми разнообразными:

- гармония общения;
- залог психического здоровья ребёнка;
- счастливая семья, какая она?
- единство семьи и школы;
- роль самооценки в формировании личности;
- роль книги в развитии интеллектуальных умений ребёнка и др.

Индивидуальная консультация с родителями должна носить изучающий характер и содействовать созданию положительного контакта между учителем и родителями. Классный учитель предлагает родителям рассказать о проблемах, с которыми они хотели бы познакомить его в неофициальной обстановке.

Каждая консультация с родителями в индивидуальном порядке должна заканчиваться рекомендациями родителям по развитию и воспитанию ребенка. Рекомендации могут быть письменными и устными. В индивидуальных консультациях могут участвовать педагоги, психологи, социальные педагоги, а также представители школьной администрации.

Однако, следует помнить, что индивидуальная консультация будет полезна лишь тогда, когда она помогает разрешить возникшую проблему, является своеобразным моментом истины в жизни семьи и ребенка.

Если в детском коллективе есть проблемы, которые касаются нескольких семей, то можно провести тематическую консультацию.

Использовать консультацию в работе с родителями необходимо для того, чтобы добиться доверительной атмосферы, выявить трудные точки соприкосновения в конфликтных ситуациях. Результаты беседы не должны становиться гласными, если кто-то из ее участников этого не хочет. В беседе классный руководитель должен больше слушать и слышать, а не давать рекомендации воспитания.

Результатом использования учителем нетрадиционных форм работы с родителями по вопросам адаптации первоклассников можно считать то, что возникает контакт. Учитель с родителями говорят друг с другом на одном языке понятий и находятся на одном уровне позиций, происходит формирование нового классно-родительского коллектива, как правило, родители активно принимают участие в школьной жизни своего ребенка.

Они становятся достаточно информированными в психолого-педагогических аспектах воспитания своего ребенка, а это помогает избежать многих ошибок и разочарований, создаются условия для нормальной жизни ребенка. Процесс адаптации проходит в более короткие сроки и менее болезненно.

Итак, педагогически правильное ведение нетрадиционных мероприятий позволяет эффективно координировать усилия родителей и педагогов. Практическая реализация внедрения нетрадиционных форм взаимодействия школы с родителями требует создания единой системы воспитания на уроках. Взаимодействие школы с семьей можно осуществлять по-разному.

#### **Список литературы**

1. Дереклеева Н.И. Родительские собрания. 1-4 классы. - М.: Вако, 2015. -35 с.
2. Люленкова О.Ю. Факторы адаптации детей к школе [Текст] // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). - Пермь: Меркурий, 2012. - С. 84-87.

#### **КАРСАКОВА Н.Г.**

учитель начальных классов ГБОУ АО «Школа-интернат им. С.И. Здоровцева»

### **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО**

Духовно-нравственное воспитание имеет своим предметом образование и управление чувствами и волей детей. Если человек не может напрягать свою волю, если не может подчинить волевой регуляции свои действия, то это приведет к неуправляемости эмоций и чувств, что не приемлемо для воспитанного и добросердечного человека. Духовно-нравственное воспитание заключается в воспитании духа, воспитании чувства справедливости и доброты.

Предмет духовно-нравственного воспитания заключается в создании условий для развития ребенка в соответствии с его природными наклонностями, направленными на пользу общественного прогресса. При рождении душа человеческая не имеет ни понятий, ни потребностей. Способности чувствовать, мыслить, хотеть ребенок приобретает в виде задатков и возможностей. Однако эти задатки у разных детей тоже разные. При отсутствии соответствующих условий человек с гениальными задатками может остаться диким по сравнению с воспитанным и образованным. Поэтому предмет духовно-нравственного воспитания есть изучение условий формирования общественно полезных духовных свойств. В его структуре можно выделить четыре основных правила:

- Не делай другим того, чего не желаешь себе. Это правило создает условие для творения благородных, благоразумных, благорассудочных, благовоспитанных или добродетельных, добропорядочных, добросоветственных, доброжелательных, добросердечных поступков;
- Творите для других добро, если для этого у вас есть возможности. Это правило учит быть человечным, не оставлять другого в беде, а сочувствовать и помогать тем, кто нуждается в помощи. В соответствии с этим правилом человек учится сопереживать, ставить себя на место другого, чужое горе переживать как свое собственное;
- Будьте патриотами своей нации и своей страны, защищайте свое отечество. Данное нравственное правило поможет детям любить свою родину, свой народ. Оно направлено на внедрение в сознание чувства гордости за принадлежность именно к этой

стране, независимо от ее экономического, климатического или другого положения. Через соблюдение этого правила дети должны вырасти патриотами, готовыми защищать свое отечество. У детей должны быть развиты такие нравственные добродетели, как чувства чести и достоинства.

- Будьте законопослушными, не допускайте нарушения правопорядка, творите отчизне только добро. Вооружение детей этим правилом должно привести к воспитанию демократических и гуманистических свойств характера. Только законопочитание ведет к освоению демократических принципов жизнедеятельности. Гуманизм также связан с усвоением и выполнением и выполнением этого правила. Вне этого человек не может быть счастливым [1;2;3;4;5;6].

Общество остро нуждается не только в знатоках основ различных наук, но и в том, чтобы граждане одновременно были телесно здоровыми, душевно развитыми и духовно совершенными. Поэтому проблемам содержания духовно-нравственного воспитания следует уделить особое внимание в системе общего образования.

В содержании духовно-нравственного воспитания следует выделять:

1. Формирование нравственного, морального сознания, чувств, привычек и поведения детей:

- воспитание приоритета общечеловеческих ценностей;
- воспитание гуманизма;
- воспитание милосердия, стыдливости, совестливости, доброты, честности и других моральных качеств;
- воспитание толерантного отношения к людям других национальностей, веры, возрастных групп.

2. Формирование духовно-нравственных чувств и качеств у школьников:

- воспитание гражданственности и национальной гордости;
- патриотическое воспитание;
- воспитание коллективизма;
- воспитание дисциплинированности и других нравственных качеств.

Особое место в системе духовно-нравственного воспитания принадлежит осознанию себя гражданином России, призванным и способным к сохранению и приумножению славы своего Отечества и ценностей отечественной культуры. Для этого необходимо:

- вооружить подрастающих россиян знаниями базовых основ русской культуры и сформировать мотивацию к саморазвитию в мире культуры;
- развить в ребенке патриотические, гражданские, нравственные и эстетические чувства, сформировать национальное самосознание;
- способствовать воспитанию черт русского национального характера и развитию самобытности каждой личности;
- сформировать умения, необходимые для воспроизводства различных элементов русской культуры в жизнедеятельности учащихся в школе, семье, окружающей жизни.

Другими особо важными компонентами содержания духовно-нравственного воспитания, составляющими его базовую основу, являются:

- Интернализация детьми универсальных общечеловеческих ценностей; осмысление единства человеческого рода и себя как его неповторимой части; сохранение совокупного духовного опыта человечества; диалог между различными культурами и народами; уважение к человеческой жизни, осознание ее неприкосновенности; ответственность перед будущими поколениями;
- освоение духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры путём ознакомления с ними, их охраны, возрождения, воспроизводства;

- формирование опыта гражданского поведения: участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, в том числе в ситуациях риска, противодействия аморальным явлениям, отстаивания прав человека и др.;
- накопление опыта проживания эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения: организация детьми актов милосердия, проявления заботы о конкретных людях, терпимости, уважения к правам и достоинству других людей и др.;
- самовоспитание и самооценка: рефлексия по поводу совершённого, осуществление самоанализа и самооценки, проектирование поведения, овладение способами самосовершенствования, психокоррекции и др. [1;2;3;4;5;6].

Таким образом, проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является одновременно и очень сложной и очень важной. Каждый педагог должен самостоятельно сориентироваться в многообразии трактовок духовно-нравственного воспитания и найти свой собственный путь в этой непростой, но значимой работе.

#### **Список литературы**

1. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе. //Начальная школа. - 2017.-№7.
2. Мартыанова А.И. Нравственное воспитание: содержание и формы. //Начальная школа.- 2017.-№7.
3. Младший школьник: проблемы воспитания в семье и образовательном учреждении. //Начальная школа.-2018.- №5.
4. Плотникова Е.Б. К вопросу о воспитании в начальной школе. //Начальная школа плюс до и после.-2012.-№12.
5. Тимошенко Л.Г. Воспитание национального самосознания через приобщение к народным традициям.//Начальная школа плюс до и после.-2018.-№6.
6. Шитякова Н.П. Методы и механизмы духовно-нравственного воспитания младших школьников. //Начальная школа плюс до и после.-2017.-№11.

#### **КОЧЕЛАЕВА В.А.**

учитель русского языка и литературы МБОУ г. Астрахани «СОШ № 14»

#### **САВИЧ О.Т.**

учитель русского языка и литературы МБОУ г. Астрахани «СОШ № 14»

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

Сегодня мы живём в мире информационных технологий, и такое положение вещей просто обязывает преподавателей применять современные ИКТ на своих занятиях. Это требует от учителя не только большой эрудиции, но и высокого методического уровня. Но эти технологии оснащены всеми необходимыми компонентами, которые в совокупности с правильно отобранными другими технологиями обучения становятся базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Опыт работы над проблемой использования ИКТ на уроках русского языка и литературы свидетельствует о преимуществах их применения: это и дополнительный материал к учебникам, позволяющий расширить кругозор учащихся, и быстрый контроль их знаний, и новая занимательная информация, повышающая познавательные интересы учащихся, и более эффективные условия для проведения индивидуальной, фронтальной и групповой форм деятельности.

Информационно-коммуникативные технологии применяем на всех этапах урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле. В основном, используем такие формы подачи материала и оценивания знаний с помощью информационных технологий, как информационно-обучающие программы, тесты, проекты, наглядные



пособия, слайдовые презентации, видеуроки. Возможности мультимедиа делает уроки русского языка и литературы яркими, интересными, эффектными. Конкретно-наглядная основа урока позволяет сделать обычные учебные занятия зрелищными и поэтому легко запоминающимися.

Компьютерные информационные технологии дают возможность подготовить презентацию иллюстративного и информационного материала, (набор слайдов-иллюстраций, репродукций, портретов, фотографий, раздаточного и справочного материала, снабженных необходимыми комментариями для работы на уроке). Ученики за урок могут не только познакомиться с портретами, фотографиями, иллюстрациями, но и просмотреть отрывки из фильмов, прослушать аудиозаписи, побывать на экскурсии в музеях, театрах, на концертах.

Умелый учитель может превратить презентацию в увлекательный способ вовлечения учащихся в образовательную деятельность, может проявить свое творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению уроков. Причём, презентация может стать своеобразным планом урока, его логической структурой, отражением самых интересных моментов темы.

Компьютерные технологии представляют широкие возможности как для учителя в процессе подготовки и проведения уроков, так и для развития творческого потенциала школьников, организации их самостоятельной познавательной деятельности. Например, к уроку литературы в 10 классе на тему «Осень в литературе, музыке и живописи» мои ученики готовят групповые домашние задания – презентации: «Тема осени в музыке», «Образ осени в русской живописи», «Осень в жизни и творчестве А.С. Пушкина», «Осенние шедевры И. Левитана», видеофильм «Осень в родном краю», видеофотоальбом «Отговорила осень золотая», аудио-сборник «Песни об осени современных композиторов».

Групповая творческая деятельность захватывает учащихся, объединяет их интересы, учит толерантности. Они получают навыки общения, сотрудничества, саморегуляции поведения в коллективе. Работа в микрогруппах раскрепощает ребят, создает условия психологического комфорта, помогает преодолевать неуверенность, вселяет чувство взаимной заинтересованности, учит свободно излагать свои мысли, отстаивать свою позицию, слушать мнение других. Они учатся ставить перед собой цели, определять способы их достижения, прогнозировать результат и самостоятельно действовать по намеченной программе.

Хороший эффект дает применение ИКТ на итоговых и обобщающих уроках по творчеству поэтов и писателей. К ним ученики обычно готовят свои проектные работы с компьютерной презентацией. Например, к итоговому уроку по творчеству А.П. Чехова в 10 классе школьникам предлагаются следующие проектные работы: «Друзья А.П. Чехова», «Чехов и МХАТ», «Благотворительная деятельность А.П. Чехова», «Чеховские места России», «Чехов и русские художники», «Произведения Чехова в кино», «Чехов и музыка» и др.

На основе проектных, исследовательских, творческих работ учащихся с использованием компьютерных технологий проводим научно-практические конференции, творческие вечера. Например, итогом размышлений учащихся на уроках литературы, посвященных теме «Человек и природа» стала школьная конференция «О чем скорбишь, мое село?», на которой ученики представили свои презентации: «С чего начинается родина?», «Красивое и безобразное рядом», «Святые места родного края», видеофильм «Плач речки Булатки». Ребята с большим желанием выполняют творческие задания и получают моральное удовлетворение и познавательную пользу для себя.

Задача учителя заключается в том, чтобы научить учеников правильно использовать компьютер для своего самосовершенствования, показать, что он не только игрушка и средство общения, но важный источник знаний и незаменимый помощник в умственном, духовном, творческом развитии человека и решении многих жизненных проблем. Но иногда, пользуясь компьютером, ученики без труда и усилий выполняют домашние задания: скачивают с сайтов готовые доклады, рефераты, сочинения, творческие работы. Считаю, что

от такой «работы» пользы мало и для ученика, и для учителя. Поэтому педагог должен научить учеников обработать найденную информацию, преобразуя ее в виде тезисов, опорной схемы, презентации, тестовых заданий, вопросов по теме и т.д.

Учащимся нравится выполнять задания на компьютере: редактировать тексты, набирать тексты своих творческих работ, составлять сборники, оформлять свои доклады, проектные работы, рефераты, создавать слайдовые презентации, клипы, компьютерные рисунки, пособия к урокам, дидактические материалы. Так можно соединять приятное с полезным, скучное с интересным.

Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы значительно повышает не только эффективность обучения, но и мотивацию учащихся к изучению предмета, развивает их творческую активность. Уроки получаются более интересными, насыщенными, проходят в хорошем темпе, дают положительные результаты.

### **Список литературы**

1. Ягудина Р.И. Информационные технологии на уроках русского языка и литературы [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.).
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. // Под ред. Е.С. Полат и др. М.: Академия, 2020.
3. ИД «Первое сентября», 2003-2016 Цифровые технологии в образовании (<http://festival.1september.ru>)

### **КРАМОРОВА О.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Журавушка» Астраханская область,  
Икрянинский р-н, п. Ильинка

## **НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В работе дошкольных учреждений большое место занимают настольные игры. Они используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей. Выполняя функцию средства обучения, настольная игра может служить составной частью занятия. Она помогает усваиванию, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

В детском саду, в каждой возрастной группе, должны быть разнообразные настольные игры. Необходимость подбора разнообразных игр отнюдь не означает, что надо иметь их в большом количестве. Обилие настольных игр и игрушек рассеивает внимание детей, не позволяет им хорошо овладеть дидактическим содержанием и правилами. При подборе игр перед детьми ставятся иногда слишком лёгкие или, наоборот, чрезмерно трудные задачи. Если по своей сложности игры не соответствуют возрасту детей, то они не могут в них играть и наоборот - слишком лёгкие задачи не возбуждают у них умственной активности. Исследования отечественных психологов и педагогов показали, что организованное обучение на занятиях является наиболее продуктивным.

Такое обучение способствует лучшему приобретению детьми знаний, умений, навыков, а также развитию у них речи, мышления, внимания, памяти. Естественно, что с введением обучения в детском саду изменилась роль и место дидактической игры в педагогическом процессе. Она стала одним из средств закрепления, уточнения и расширения тех знаний, которые дети получают на занятиях. Характерные особенности настольных игр заключаются в том, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей.

Однако, созданные в настольных целях, они остаются играми. Ребёнка в этих играх привлекает, прежде всего, игровая ситуация, а играя, он незаметно для себя решает дидактическую задачу. Каждая настольная игра включает в себя несколько элементов, а именно: дидактическую задачу, содержание, правила и игровые действия. Основным элементом дидактической игры является настольная задача. Она тесно связана с программой занятий. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обеспечивают её выполнение.

Настольные задачи разнообразны. Это может быть ознакомление с окружающим, развитие речи. Настольные задачи могут быть связаны с закреплением элементарных математических представлений. Содержанием настольных игр является окружающая действительность (природа, люди, их взаимоотношения, быт, труд, события общественной жизни и др.). Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребёнок, указывают путь к достижению цели. Правила помогают развивать у детей способности торможения. Они воспитывают у детей умение сдерживаться, управлять своим поведением.

Немаловажная роль в настольных играх принадлежит игровому действию. Игровое действие - это проявление активности детей в игровых целях. Если проанализировать настольные игры с точки зрения того, что в них занимает и увлекает детей, то окажется, что детей интересует, прежде всего, игровое действие. Оно стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Настольная задача, завуалированная в игровую форму, решается ребёнком более успешно, так как его внимание, прежде всего, направлено на развёртывание игрового действия и выполнение правил игры. Незаметно для себя, без особого напряжения, играя, он выполняет дидактическую задачу. Благодаря наличию игровых действий настольные игры, применяемые на занятиях, делают обучение занимательным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки к более глубокому овладению знаниями, умениями и навыками. В каждой дидактической игре настольные задачи, игровые действия и правила игры взаимосвязаны.

В теории и практике дошкольного воспитания существует классификация настольных игр.

- Настольные игры делятся по количеству участников.
- Настольные игры бывают одиночные (игры, в которые можно играть одному человеку, например, всякого рода конструкторы, модели для сборки, пазлы, карточные пасьянсы и прочее).
- Настольные игры для двух человек. Это те игры, в которых по условию игры необходимо только два человека (шахматы, нарды, морской бой).
- Настольные игры групповые (одновременно в одном сеансе игры могут участвовать более двух человек). Это всякого рода домино, карточные игры, интеллектуальные игры-викторины и прочее. А в случае с лото количество участников может быть не ограничено.
- Детские настольные игры – детский конструктор или домик с куклами. Есть игры, в которых возраст участников не играет никакой роли: шахматы, домино, крокодил.

Настольные игры делятся по принципу воздействия.

- Настольные игры бывают развивающими – различные детские игры на развитие моторики рук, знание алфавита, животных.

Настольно-печатные игры отвечают особенностям наглядно-действенного мышления детей раннего возраста. В процессе этих игр малыши усваивают и закрепляют знания в практических действиях не с предметами, а с их изображением на картинках. Разнообразны и задачи, решаемые на занятиях: закрепление знаний о предметах, их назначении, классификации, обобщение предметов по существенным признакам, установление взаимосвязи между предметами, составление целого из частей. Чтобы поддержать интерес детей к играм-занятиям и сформировать обобщённые представления о признаках предметов, следует предлагать им решение одной и той же задачи на разном дидактическом материале.

В методологических пособиях по обучению и воспитанию детей приводится содержание разных видов игр-занятий, указывается последовательность усложнения познавательных задач. Так, игры, разработанные Л.М. Шведовой, направлены на формирование элементарной культуры мышления, способности переносить усвоенные умения на решение новых практических задач. Игры-занятия с образными игрушками расширяют ориентировку детей в окружающем, обогащают их словарный запас, способствуют развитию самостоятельной игровой деятельности.

Большую ценность в интеллектуальном развитии детей представляют словесные игры (народные загадки, молчанка, запретное слово). Эти игры возбуждают умственную активность. Правильно используемые настольные игры помогают формировать у детей усидчивость, умение тормозить свои чувства и желания, подчиняться правилам. В играх ребёнок вынужден проявлять умственную активность и настойчивость в овладении окружающим, в осуществлении задуманного, умение ставить цель и добиваться её решения. Дети этого возраста лучше могут управлять своими психическими процессами, речью и мышлением. Систематически проводя с детьми подготовительной к школе группы настольные игры, можно не только развить умственные способности детей, но и выработать у них нравственно-волевые черты характера, приучать детей к более быстрому темпу умственной деятельности.

Одни игры рассчитаны на развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, другие – на обучение сравнению множеств, состоящих из однородных предметов. Есть игры, предназначенные для закрепления представлений о величине, форме, цвете предметов, есть категория, благодаря которой дети знакомятся с цифрами и математическими знаками. Естественно, что существует категория, расширяющая представления детей о предметах и явлениях окружающего мира, а также обогащающая и активизирующая словарный запас ребенка, развивающая его связную речь.

Настольные игры для самых маленьких должны быть несложными и яркими. Это могут быть кубики, из которых нужно сложить картинку. Для первого раза вполне достаточно четырех кубиков. С возрастом можно купить 9 кубиков, которые вместе образуют ту или иную картинку. Можно купить разнообразные карточки. Например, на одних изображены животные, а на других – их детеныши. Взрослый показывает маму, например, корову, а ребенок должен найти ее малыша – теленка. Такие игры смогут осилить даже двухлетние детки.

Деткам постарше понравятся паззлы. Сначала – простые, позже – более сложные. Отлично тренирует мелкую моторику, а также воображение, мозаика. С трехлетками смело можно играть в детское домино или лото. Дети старше 6 лет, особенно мальчики, любят настольный футбол и хоккей. Шашки и шахматы – придутся по вкусу школьникам. Этой категории детей будет интересна игра скрабл или всемирно известная монополия.

Отдельно можно выделить разнообразные наборы для творчества, книжки-раскраски, конструкторы, пластилин или цветную глину для лепки.

Отличительная особенность и преимущество настольных игр заключается в том, что они не требуют много пространства, приносят пользу.

Настольной игрой сейчас называют не только шашки и шахматы, но и настольные материалы, наглядные пособия, пазлы, мозаику, всё, во что играют, сидя за столом. Но в этой статье речь пойдет только о соревновательных развлечениях для нескольких участников с четкими, оговоренными заранее правилами. Я предлагаю вам более широко взглянуть на них, их значение и влияние на маленьких и больших игроков.

Настольные игры входят в жизнь ребенка не сразу. Сначала малыши открывают для себя мир сюжетных предметных игр без четких правил: «магазин», «больница», «дочки-матери».

Предназначение игр-импровизаций – помочь ребенку понять, что и как происходит вокруг него: как устроен магазин, семья, дом, огород. Многократное проигрывание знакомых сюжетов с помощью игрушек помогает ребенку в этом, как помогает счет на пальцах или

счетный материал, пока ребенок не научится считать в уме. В таких играх в голове малыша происходит серьезная работа по раскладыванию и сортировке приобретенных знаний и навыков, формируются соответствующие нейронные связи. Ребенок полностью сосредоточен на своем занятии, и другие участники не так важны и даже мешают, что часто можно наблюдать в детском саду или в дворовой песочнице.

Поэтому и настольная игра в возрасте до 3 лет должна быть только обучающим или развлекательным занятием для ребенка под руководством взрослого, а вовсе не тем полноценным соревновательным процессом, который все мы подразумеваем, произнося «настольная игра». Поэтому, покупая настольные игры для самых маленьких, отдавайте предпочтение тем, что соответствуют особенностям возраста, содержат простые и понятные тематические картинки, загадки, потешки и задания, а не являются попыткой хоть как-то адаптировать и упростить для малышек игры, предназначенные для детей более старшего возраста.

Нельзя забывать и о том, что указываемые на коробках сведения о возрастной адресации нередко носят не педагогический, а физиологический характер, и надпись «Игра для детей от 3 лет» означает не то, что нормально развитому трехлетнему ребенку посылно и полезно играть в нее, а то, что взаимодействие с ее комплектующими безопасно для его здоровья. Это часто сбивает с толку покупателей игрушек и заставляет совершать преждевременные разочаровывающие покупки, которые приходится откладывать на потом. Однако, многие родители, не сумев применить игрушку сразу, считают ее плохой и больше к ней не возвращаются.

На наш взгляд, не правильно оставлять педагогическое применение игрушки полностью на усмотрение родителей, которые могут и не иметь необходимых для этого познаний, и сведения на коробке должны задавать правильные возрастные ориентиры ее использования по назначению.

С игрушками и картинками малыши могут подолгу играть самостоятельно, а активное вовлечение в сюжетную игру сверстников происходит позже, когда ребенок в сами игрушки уже наигрался и с их помощью создал в мозгу позволяющую действовать адекватно картину повседневно окружающего его мира. После этого ребенок переключается на непосредственное свое с ним взаимодействие и изучает уже не только его устройство, но и характеры других людей. Знакомая сюжетная игра для ребенка старше 4 лет, больше повод для общения, чем необходимость. Ребенок открыто проявляет свой характер и получает на него искреннюю и беспощадную реакцию других детей, которые обычно не так терпимы и тактичны, как окружавшие его до этого заботой взрослые. Тут выяснится всё – смельчак он или трус, лидер или аутсайдер, красавец или чудовище, наездник или верблюд. Процесс игры-импровизации становится неравнозначным для его участников – один все берет в свои руки, командует и творит, что вздумается, а другой не может себя проявить из-за слабости, уступчивости или сговорчивости, становясь просто пешкой в чужой игре. При этом совсем не факт, что предложенный лидером вариант игры – лучший.

Вот тут-то, в 5-6 лет, и наступает самый подходящий момент для настольных игр. В отличие от игры-импровизации, у настольной игры есть очередность хода и четкие заранее оговоренные правила, обязательные для всех игроков. Играя в настольную игру, ребенок учится соблюдать эти правила, контролировать свои желания, эмоции, темперамент. Он начинает понимать, что кроме него есть другие «я», и его действия не должны нарушать их прав в установленных правилами пределах – нельзя перебросить кубик, если не понаправилось выпавшее значение, нельзя сделать ход вне очереди, нельзя схватить с поля и посмотреть закрытую карточку просто потому, что любопытно, и что, как ни обзывай того, кто первым дошел до финиша, всё равно останешься проигравшим.

И, что самое главное, всё это нельзя не потому, что так решила мама, или так захотел кто-то наглый и напористый, а потому, что так все вместе заранее договорились. Эта добровольная договоренность и готовность честно ее соблюдать закладывает в ребенке способность быть созидательной частью чего-то большего, чем он сам – семьи, школьного

класса, общества. Настольная игра учит уважать права и свободы других людей вне зависимости от отношения к ним. Необходимо научить ребенка играть в настольные игры с правилами, таким образом, будет гораздо легче договориться с ним относительно правил поведения.

Настольная игра — это всегда испытание и тренировка личных качеств — умения сосредоточиться, думать, быть вежливым, доброжелательным, терпеливым, великодушно выигрывать и достойно проигрывать. Если вы хотите лучше узнать своего ребенка, его друзей или без неловкостей подружить его с другими детьми, то пригласите их поиграть в интересную настольную игру и к концу партии вы будете знать про них почти всё. Ведь в отличие, например, от чтения вслух или совместного просмотра мультфильмов, настольные игры не забирают на себя все внимание участвующих и позволяют легко и непринужденно беседовать во время партии, вынуждают игроков общаться и реагировать на возникающие игровые ситуации. Не зря современные детские психологи часто используют настольные игры как средство диагностики и «прописывают» в качестве сладкого лекарства от многих семейных проблем.

Если же ребенку 5-12 лет будут доступны только компьютерные игры, в которых тоже есть правила, но нет возможности их нарушать, и нет живых игроков-свидетелей, то вместо умения уживаться с другими людьми он научится только избегать всех, кто ему неудобен, и прятаться в виртуальной реальности. Поэтому даже если вы ярый приверженец компьютерных технологий, всё равно подарите своему ребенку хотя бы одну хорошую настольную игру и научите его и его друзей играть в нее вместе. Это даст детям важный опыт терпимости к характерам друг друга и взаимоуважительного живого общения.

Конечно, с возрастом игра перестает быть необходимым связующим фактором отношений. К 12-14 годам подростки уже способны проводить время, открыто проявляя личный интерес друг к другу и обсуждая интересные им темы вне игрового процесса. Это признак взросления и сформировавшейся осознающей себя личности. Игра с ее адаптивными функциями отступает на второй план, но на протяжении всей жизни продолжает оставаться и приятным развлечением, и надежным способом завязывать знакомство, и поддерживать отношения.

#### **Список литературы**

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Эксмо, 2018. – 322 с.
2. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М., 1999.
3. Воспитание и обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1996. – 302 с.
4. Гафитулин Т.М. Игра и развитие личности ребенка// Педагогика + ТРИЗ: Сб. для учителей, воспитателей, менеджеров образования / Под ред. А.А. Гина. - М.: Вита-Пресс, 2013. - Вып. 5. - С. 40-44.
5. Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьёва Е.В. Игра в дошкольном возрасте: Пособие для воспитателей детских садов. – М.: Воспитание дошкольника, 2020. – 128 с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы применения игры в процессе умственного воспитания дошкольников/ И.Я Лернер - М.: Логос, 2021. - 185с.
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация умственного воспитания ребенка в детском саду. М.: Эксмо, 2019. – 348 с.
8. Шведова Л.М. Развитие логического мышления и интеллекта. – Издательство: БАО-ПРЕСС, Рипол Классик. – 2017. – 352 с.

**КУАНШКАЛИЕВА А.Р.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Журавушка» Астраханская область, Икрянинский р-н,  
п. Ильинка

### **ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

Одна из основных задач дошкольного образования – это математическое развитие ребенка. Оно не сводится только к тому, чтобы научить считать, измерять и решать арифметические задачи. Оно подразумевает еще и развитие способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, уметь их передавать с помощью знаков, символов, речевой активности.

В настоящее время, благодаря усилиям ученых и практиков, создана, успешно функционирует и совершенствуется научно-обоснованная методическая система по развитию математических представлений у детей. Её основные элементы – цель, содержание, методы, средства и формы организации работы - теснейшим образом связаны между собой и взаимообуславливают друг друга.

Ведущим и определяющим среди них является цель, так как она ведёт к выполнению социального заказа общества детским садом, подготавливая детей к изучению основ наук (в том числе и математики) в школе.

Обучение ведёт за собой развитие. В условиях рационально построенного обучения, учитывая возрастные возможности дошкольников, можно сформировать у них полноценные представления об отдельных математических понятиях. Обучение при этом рассматривается как непереносимое условие развития, которое, в свою очередь, становится управляемым процессом, связанным с активным формированием математических представлений и логических операций. При таком подходе не игнорируется стихийный опыт и его влияние на развитие ребёнка, но ведущая роль отводится целенаправленному обучению (В.В. Данилова, Т.Д. Рихтерман, З.А. Михайлова и др.).

Под *математическим развитием* А.М. Леушина предлагала понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования математических представлений и связанных с ними логических операций. Формирование математических представлений – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приёмов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Основная его цель - не только подготовка к успешному овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие детей.

Согласно исследованиям различных авторов (Т.И. Ерофеева, А.Н. Кривец, В.П.Новикова, Л.Н. Павлова, А.А.Столяр, В.И. Ядешко и др.), приходим к мнению, что программа развития элементарных математических представлений включает следующие основные задачи:

- развитие представлений о количественных отношениях;
- развитие представлений о числе как отдельности;
- развитие представлений о числе как отношении;
- развитие представлений о числовом ряде и закономерностях образования чисел числового ряда.

Развитие представлений о количественных отношениях, о числе, а также о закономерностях образования чисел числового ряда происходит на основе построения и использования детьми наглядных моделей.

Формирование начальных математических понятий и действий проходит те же этапы, что и всякое умственное действие:

На первом этапе ребенок осуществляет счетные операции лишь с опорой на внешние предметы.

На втором этапе – математические действия осуществляются в плане громкой речи. Этот этап делится на две стадии:

1 стадия – опора идет на зрительный образ ситуации, которая является необходимым условием выполнения математического действия. Например, ребенок не может выполнить задание « $2 + 2$ », но легко выполнит «к 2 яблокам прибавить 2 яблока».

2 стадия – как стадия абстрактной речи, где ребенок выполняет действия на основе только названия числительных.

На третьем этапе – математические действия осуществляются в плане внутренней речи.

Первые занятия по ФМП желательно посвятить развитию внимательности. Начать можно с игры. Детям предлагается внимательно рассмотреть рисунок, затем, убрав его, попросить подробно его описать. Желательно, чтобы каждый ребенок запомнил не только изображение в целом, но и более мелкие, малозаметные детали. Постепенно задания нужно усложнять.

Далее можно предложить найти лишний предмет в ряду, перечислить изображенные геометрические фигуры (квадрат, овал, круг, треугольник), затем запомнить, в какой последовательности они расположены. Или попросить детей визуально определить, на каком из рисунков предметов изображено больше, а на каком меньше. Такие занятия воспитывают в дошкольниках способность наблюдать, сравнивать.

После овладения этими навыками можно начинать знакомить детей с цифрами и числом, учить их считать в пределах первого десятка. При этом важно обращать внимание детей на то, как образуется каждое новое число, исходящее из предыдущего. Здесь помогут счетные палочки, карточки с цифрами, позже с арифметическими примерами. Чтобы достичь этого, нужно подготовить дошкольников к восприятию чисел, чтобы у них могли развиваться числовые представления.

Именно для этого и проводятся занятия по сравнению различных групп предметов. Детям предлагается выяснить соотношения (поровну, больше или меньше). Полезно сравнивать предметы разной величины, чтобы научить детей правильно их соизмерять. На этой основе впоследствии развивается способность к измерению. Дети должны постепенно научиться пересчитывать количество предметов (счетных палочек, кубиков и т.д.). Так им легче усвоить, как образуются числа. Ребенка необходимо научить правильно определять количество, предложив ему отвечать только после того, как он сам пересчитает предметы. После этого дошкольников можно обучать простейшим арифметическим действиям – сложению и вычитанию, наглядно объяснить, что означают знаки «плюс» и «минус», что подразумевает знак равенства.

Х.М. Ходжаниязов определила общие методические подходы к организации работы. Вот типовая структура работы с каждым числом:

1. Рассказывание воспитателем сказки с продолжением о числовом королевстве и его новом представителе.

2. Выявление, где встречается число в предметном мире; в природе. Важно, чтобы в приводимых примерах это число было не случайным, а существенным признаком явления. Так, яблок может быть сколько угодно, но каждый цветочек соцветия сирени имеет 4 лепестка, хотя их огромное количество. На руке человека 5 пальцев, у всех собак 4 ноги и т.п.

3. Рисование на тему числа.

4. Лепка соответствующей цифры.

5. Знакомство с соответствующим классом геометрических фигур, рисование, лепка их; конструирование объёмных тел.

6. Ритмические двигательные упражнения.

7. Преподнесение детям символических подарков, сделанных воспитателем.

При таком подходе каждое число первого десятка обретает для ребёнка как бы своё собственное лицо, характер, становится персонажем, который невидимо действует в



окружающем его мире. Это повышает интерес детей к данной реальности. Ведь когда количественные изменения рассматривались традиционной методике в отрыве от изменений качественных, - сам материал становился не интересен для детей.

Важно понимать, что речь идёт не о произвольном сочинительстве истории, а о рассказывании культурного мифа о числе. Миф не менее объективная реальность, чем стол или стул. Никто не может выдумать миф. Он не является плодом индивидуального воображения. И именно этим ценен. Несмотря на торжество научного знания, мифы дожили до нашего времени и продолжают существовать.

После нескольких занятий дети смогут уже самостоятельно записывать арифметические примеры, потом арифметические действия, а далее педагог может учить их решать простейшие задачи – в одно арифметическое действие. Детям можно и самим принять участие в составлении задач. Так, например, дать ребенку сразу три карандаша, а потом еще один. Пусть он расскажет о том, какое это действие (сложение или вычитание). Педагог должен попросить ребенка поставить ключевой вопрос задачи (в нашем примере этот вопрос: «Сколько стало карандашей?»). Предложите дополнить ответ рассуждением, больше стало карандашей или меньше.

После рассмотрения нескольких задач устно стоит попросить детей записать их решение с помощью цифровых карточек и знаков «плюс», «минус», «равно». При составлении задач полезно использовать иллюстрации. Например, положить на стол лист цветной бумаги (он будет изображать гараж) и расставить на нем несколько игрушечных автомобилей. Детям предлагается пересчитать машинки и ответить на вопрос, сколько их. Затем два автомобиля могут «уехать на заправку». Пусть кто-нибудь из детей составит задачу, скажет результат и на карточках покажет арифметическое решение. От решения задач с помощью иллюстраций стоит переходить к устным задачам. Это станет возможным, поскольку у воспитанников подготовительной группы уже развиты первоначальные числовые представления. Позднее переходят к постановке обратных задач – разложив перед ребенком готовый пример из чисел на карточках, предлагают ему самостоятельно составить текст задачи и решить ее.

Методика формирования элементарных математических представлений у детей постоянно развивается, совершенствуется и обогащается результатами научных исследований и передового педагогического опыта. Интересны в этом плане исследования, связывающие занятия по ФМП с развитием детской речи (М.А. Гараева, С.А. Гоголева, Л.А. Кондрыкинская, Л.А. Скоцкая и др.).

Как видно из выше приведенной методики ознакомления с элементарными математическими представлениями, в осуществлении математической деятельности (а математическая деятельность – это специфическая познавательная деятельность) ведущая роль принадлежит речи. Выполняя практическое действие, ребенок должен суметь озвучить, оречевить это действие, выразить словами. На способности описать свое действие формируется умение рассуждать, обосновывать то или иное решение.

В математике при описании свойств предметов и их отношений требуется точные слова-термины. Используемые на занятиях по математике обороты отличаются строго заданным порядком сочетаний слов. Для успешного усвоения счетных операций необходимо, прежде всего, овладеть определенным лингвистическим уровнем. Чтобы воспринимать определения, ребенок должен овладеть необходимым запасом слов, понять их значение, точно определить характер логико-грамматических связей между словами и предложениями. Сформированность лексико-грамматического строя речи является чрезвычайно важной при решении арифметических задач. Анализируя текст задачи, ребенок должен установить зависимости между данными задачами, выделить их логические связи.

Таким образом, необходимым условием успешного овладения математикой является сформированность многих психических функций и процессов.

Несомненно, одной из важнейших предпосылок овладения счетными операциями служит речь.

В процессе работы по активизации речевой деятельности на занятиях по ФМП решаются следующие задачи (З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая):

1. Формирование прочных знаний по всем разделам элементарной математики (количество и счет, форма и величина, ориентировка в пространстве и на плоскости, ориентировка во времени) в соответствии с программой.

2. Обогащение и активизация словарного запаса детей, используя в работе разнообразный материал, фольклор.

Для формирования словарного запаса целесообразно использовать наглядный и речевой материал: веселые стихи о цифрах, сказки, рассказы, в которых присутствуют цифры, загадки, ребусы, считалки, поговорки, дразнилки и т.п. Все это обогащает словарный, в том числе математический, запас, тренирует внимание, память, закладывает основы творчества, развивает объяснительную и доказательную речь. Фольклор помогает создать эмоциональный настрой, активизировать умственную деятельность ребенка.

3. Обучение использованию в своей речи математических терминов в соответствии с программным материалом: а) название геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, четырехугольник, овал, ромб, многоугольник, трапеция); б) элементов фигур (угол, сторона, вершина); в) вычислительных действий (прибавить, вычесть, получится, равно, количество, цифра, число и т.п.); г) сравнительные действия (больше-меньше, длиннее - короче, выше-ниже, уже-шире, толще - тоньше и др.); д) пространственные отношения (верх-низ, впереди - сзади, налево - направо, рядом - далеко и др.).

4. Активизирование умственной деятельности детей.

5. Развитие внимания, памяти, воображения, мышления.

Работа по активизации речевой деятельности на занятиях по формированию элементарных математических представлений проводится поэтапно. Например, знакомство с цифрами:

1. Начинается с обследовательских действий: ощупывание цифры (сделанной из дерева, пластмассы, фанеры, наждачной бумаги и других материалов) В процессе этого вида деятельности дети учатся рассказывать о своих ощущениях, у них развиваются двигательная и зрительная память, мышление, внимание, речь.

2. Обводка цифры, штриховка, раскрашивание. Дети учатся согласовывать действия обеих рук, развивают глазомер, точность движений, аккуратность, в ходе выполнения заданий уточняются знания детей о цвете, о расположении цифры на листе, умение ориентироваться на плоскости и т.д.

3. Составление цифры из кубиков «Цифры» и составление ее из частей (конструктор «Цифра») направлены на развитие аналитико-синтетической деятельности, внимания памяти, развитие моторики, ориентировку в пространстве.

4. Для развития воображения проводится задание «На что похожа цифра». Дети учатся сравнивать предметы, выделять признаки сходства и различия, в процессе проведения данного задания у детей развиваются творческие способности, фантазия и речь.

5. Рисование цифры мокрым пальчиком на доске, на песке. Здесь закрепляется образ цифры, не только зрительно, но и моторно, дети учатся соотносить речевое обозначение цифры с ее графическим изображением.

6. Чтение стихов про цифры, сказок, в которых есть упоминание о цифрах, скороговорках и т.д. Это помогает детям увидеть необходимость знания цифр, их использование в художественном творчестве.

7. Создание из детских рисунков коллажа математического содержания, по которому дети придумывают сказки и рассказы. В процессе этого вида работы развивается связанная речь детей, обогащается и активизируется их словарный запас, формируется умение выступать перед слушателями, развивается выразительность речи.

8. Придумывание рассказов о цифрах от первого лица, например: «Я - единица. У меня острый нос. Я очень любопытная, везде его сую, поэтому он и стал у меня такой

длинный. Ко мне не подходи, а то уколую». Такие рассказы записываются в «Книжку-малышку», которая есть у каждого ребенка в группе.

По такому же принципу строится последовательность работы по знакомству с геометрическими фигурами.

В работе по активизации речевой деятельности детей на занятиях по математическому развитию целесообразно использовать блоки Дьениша, палочки Кюизенера, тамграммы, дидактические пособия М. Монтессори, В.М. Панова, Ж. Пиаже, М. Фидлер, и др.

В процессе работы с пособиями дети учатся оречевлять свои действия, используя математические термины, сравнивать объекты по цвету, величине, количеству, форме.

Создавая образы птиц, животных дети используют песни, стихи, рассказы, придумывают загадки.

Основные приемы работы педагогов по активизации речи дошкольников на занятиях по ФМП раскрыты А.А. Смоленцевой:

1. Знакомство с фразеологическими оборотами – толкование.
2. Использование наглядных основ в работе с фразеологизмами (картинки из книжек-раскрасок И. Мокеевой, иллюстрированный толковый словарь фразеологических оборотов для детей).
3. Активизация фразеологизмов в речи через словесные игры.
4. Закрепление знаний детей в процессе повседневного общения, при анализе бытовых ситуаций, подбора схожей ситуации из жизни, т.е. использование жизненного опыта ребенка.
5. Обнаружение фразеологизмов в процессе чтения художественных произведений.
6. Выделение их из текста при помощи вопросов.
7. Завершение фразеологизма путем активизации мышления и использования аналогии.
8. Анализ фразеологизмов и объяснение их значения.
9. Употребление фразеологизмов в качестве заголовков текста при составлении рассказов, сказок.
10. Характеристика героя или его поступков с помощью фразеологизмов.

Таким образом, рассмотренная интеграция двух предметных областей позволяет сделать прогноз о том, что занятия по формированию математических представлений активизируют речевую деятельность у дошкольников.

#### **Список литературы**

1. Белошистая А.В. Математическое развитие дошкольников: вопросы теории и практики. Курс лекций. – М.: «Владос». – 2013. – 436 с.
2. Гараева М.А. Активизация речевой деятельности на занятиях по формированию элементарных математических представлений в подготовительной группе детского сада // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 3. – С. 49-51.
3. Давайте поиграем: математические игры для детей пяти – шести лет: книга для воспитателей детского сада и родителей / Под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1991.
4. Гоголева С.А. Активизация речевой деятельности на занятиях по формированию элементарных математических представлений в подготовительной группе детского сада. – Режим доступа: [cat.convdocs.org](http://cat.convdocs.org)

**КУЛЯВЦЕВА Н.Г.**

учитель биологии МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**БАСЫРОВА М.А.**

учитель биологии МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ**

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования поставил перед современной школой задачу формирования у учащихся системы учебных умений, которые позволят принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия, их результат. Такие действия получили название универсальных учебных действий.

А.Г. Асмолов подчеркивает, что универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный и метапредметный характер, реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития, саморазвития; обеспечивают преемственность всех ступеней образования, лежат в основе организации и регуляции деятельности учащегося.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1, с.28].

Такая способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Структура и содержание программы школьной биологии претерпели особенные изменения в связи с переходом на ФГОС. Главное изменение - изучение биологии теперь начинается в 5 классе, взамен курсу природоведения и, согласно плану, проводится 1 час в неделю.

Ведущими принципами отбора и построения содержания образования выступают общие методы и принципы, свойственные естественным и точным наукам.

Главной особенностью ФГОС является системно-деятельностный подход в образовании, который направлен на самостоятельное, активное добывание знаний учащимися. Системно-деятельностный подход в биологическом образовании обуславливает изменение общей парадигмы обучения учащихся. Основными новообразованиями здесь выступают: определение цели как формирования умения учиться; включение содержания обучения биологии в особый список решения жизненно значимых задач. При системно-деятельностном подходе к обучению биологии, усвоение учащимися основных биологических идей, теорий, законов, понятий, методов происходит в результате решения учебных задач в информационно-коммуникационной предметной среде [2].

Еще одной особенностью ФГОС по биологии является то, что главной целью обучения является личностный результат: важна, прежде всего, личность самого ученика, а не накопленная за все время обучения в школе сумма знаний. Поэтому вопрос стоит не о количестве знаний, а способности их активно использовать в практике жизни.

На уроках биологии используются приемы, позволяющие добиться оптимальных результатов обучения. К ним можно отнести следующие:

- 1) прием новизны: использование на уроках интересных сведений, фактов, исторических данных, сведений из различных литературных источников, ярких примеров из жизни;
- 2) прием динамичности: демонстрация процессов и явлений в динамике;
- 3) прием создания проблемной ситуации. В зависимости от содержания учебного материала и психолого-возрастных особенностей учащихся, создаются различные проблемные ситуации или ставятся проблемные вопросы.

Например, создание проблемной ситуации на основе приведения противоположных точек зрения по одному и тому же факту. В 9 классе по теме «Эволюция» можно привести точку зрения разных ученых на явление приспособленности организмов к среде обитания. Учащиеся погружаются в проблему. Карл Линней считал, что виды созданы творцом такими, какими мы их видим. Жан Батист Ламарк считал, что организмы изменяются соответственно меняющимся условиям среды. Чарльз Дарвин высказал мысль, что приспособленность организмов – это результат естественного отбора особей, у которых благодаря изменчивости развились признаки, лучше соответствующие данным условиям среды. С чьей точкой зрения вы согласны и почему?

На биологии в 8-м классе можно использовать уроки моделирования различных систем органов. Каждый ученик создает модель определенной системы органов, используя для работы пенопласт, пластилин, проволоку, цветную бумагу и т.д. В результате получается объемный продукт индивидуальной творческой деятельности [3].

Для развития личностных универсальных учебных действий используется методика опорных конспектов (В.Ф. Шаталов). При такой форме работы ученик наглядно видит весь материал, изложенный учителем. Упрощается оперирование новыми терминами. Успех в свою очередь, способствует повышению работоспособности, увеличению эффективности умственного труда учащегося. Формированию личностных УУД способствуют творческие задания. Примерами таких заданий на уроках биологии являются следующие.

1. Придумай рекламу белкам, жирам, углеводам и нуклеиновым кислотам (исходи из того, какую роль они играют в клетке).
2. Сочини сказку о растениях семейства бобовых, пасленовых, лилейные и т.д.

С целью формирования познавательных логических универсальных учебных действий используются такие задания как «найди отличия» (можно задать их количество); «поиск лишнего»; «цепочки упорядочивания»; «хитроумные решения»; работа с разного вида таблицами и т.д.

Например, такое задание. Среди хаоса букв в прямоугольнике найти названия пяти животных и выписать их в ряд. Среди выписанных животных исключить одно лишнее. На основании какого признака выделено это животное. Что общего между парами понятий (обобщить пары понятий): кровь – кость, фибриноген – гемоглобин, ДНК – РНК, митохондрии – рибосомы и т.п.

Задания используются для обучения учащихся сравнивать, классифицировать. Например, рассмотреть строение животной и растительной клетки и найти сходство и различие в их строении. Рассмотреть плодовые тела шляпочных грибов и доказать сходство и различие.

Для формирования регулятивных действий используются задания типа «найти ошибки в приведённом тексте», создать терминологические диктанты (один ученик придумывает термины, чётко произносит заранее продуманный вопрос, а другие записывают на своём листе номер вопроса и ответ). При выполнении таких заданий формируется умение самостоятельно определять цель учебной деятельности.

В конце урока проводится рефлексия деятельности и результата разными способами для развития самоконтроля. Это может быть рефлексивный полилог, обозначение цветом, приемы «Плюс-минус-интересно», «Что, если...?» «Три М», «Дерево успеха и т.п.»

Эффективным приёмом является составление «синквейна» (один из приемов сворачивания материала), что требует осуществлять системный подход к обработке материала.

Таким образом, можно подчеркнуть, что развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных, определяющих становление психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер учащихся.

Формирование универсальных учебных действий на уроках биологии способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его этапе на достижение определённых, заранее планируемых учителем результатов, обеспечивают возможность применять их в практических жизненных ситуациях.

Заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте основы формирования универсальных учебных действий подчёркивают ценность современного образования, в том числе биологического, что обеспечивает становление гражданской позиции учащегося, безопасного социального включения в жизнь общества.

#### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. и др. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. - М.: «Просвещение», 2010.
2. Жукова Н.Н. Формирование и развитие общеучебных умений и навыков, учащихся на уроках биологии // Справочник заместителя директора школы, 2011 - № 6
3. Лернер Г.И. Стандарты нового поколения и формирование УУД // Биология в школе, 2011 - № 7

#### **КУХАРЕВА Л.В.**

инструктор по ФИЗО МКДОУ Детский сад «Красная шапочка» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, с. Оранжереи

### **К ВОПРОСУ О ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Как отмечают многие учёные, в настоящее время в Российской Федерации число практически здоровых детей составляет 10-15%. Катастрофическое ухудшение физического, нервно-психического, духовного здоровья подрастающего поколения не может не тревожить общество.

Двигательная активность является одним из показателей, обуславливающих здоровье и физическое развитие каждого человека, особенно ребёнка.

Как показывают многочисленные исследования, двигательная активность современных дошкольников существенно отстаёт от должных норм, и в динамике продолжает снижаться.

Учитывая чрезвычайно важное значение для здоровья и гармоничного развития оптимально организованной двигательной активности, необходим поиск методик восполнения выявленного дефицита различными средствами.

Недостаток движения в жизни детей дошкольного возраста является одной из причин нарушения осанки, ухудшения дееспособности стопы, появления избыточного веса и других нарушений в физическом развитии. Недостаточная двигательная активность снижает функции сердечно-сосудистой и дыхательной систем ребенка, в результате чего появляется неадекватная реакция сердца на нагрузку, уменьшается жизненная емкость легких, замедляется моторное развитие. Малоподвижный ребенок владеет меньшим объемом двигательных навыков, ему свойственен более низкий уровень двигательных качеств. Дети с дефицитом движений обладают меньшей силой и выносливостью, менее быстрые и ловкие, менее закалены, чаще болеют.

По данным различных специалистов (врачей-гигиенистов, педагогов, физиологов) среднесуточная двигательная активность у современных дошкольников снижена по сравнению с должной возрастной нормой в среднем на 25-30%. Это обусловлено: неупорядоченным двигательным режимом, недостаточным педагогическим и медицинским контролем за двигательной активностью детей во время занятий, необоснованным освобождением детей от физкультурных занятий, длительным пребыванием детей в условиях малой подвижности в детском саду и дома.

Движения являются биологической потребностью ребенка. Степень удовлетворения этой потребности в значительной мере зависит от уровня организации режима двигательной активности в условиях детского сада и семьи. Двигательная активность является интегральным показателем, определяющий уровень функциональных возможностей и работоспособности дошкольников.

Двигательная активность - это вид деятельности человека, при котором активация обменных процессов в скелетных мышцах обеспечивает их сокращение и перемещение человеческого тела или его частей в пространстве, это - суммарная величина разнообразных движений за определенный промежуток времени. Она выражается либо в единицах затраченной энергии, либо в количестве произведенных движений. Двигательная активность измеряется в количестве израсходованной энергии в результате какой-либо деятельности, в количестве выполненной работы, например, в количестве сделанных шагов, по затратам времени.

В детском возрасте двигательную активность можно условно разделить на три составные части: активность в процессе физического воспитания; физическая активность, осуществляемая во время обучения; спонтанная физическая активность в свободное время. Эти составляющие тесно связаны между собой. Они принадлежат к числу основных факторов, определяющих уровень обменных процессов организма и состояние его костной, мышечной и сердечно-сосудистой системы. Они связаны тесно с тремя аспектами здоровья: физическим, психическим и социальным, и в течение жизни человека играют разную роль.

Двигательная активность благотворно влияет на становление и развитие всех функций центральной нервной системы: силу, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Оказывает общеукрепляющее действие на организм ребенка, способствует закаливанию, повышает иммунитет, силу, быстроту, ловкость.

Таким образом, двигательная активность является врожденным фактором, основой всей жизнедеятельности человека. А значение движения для организма столь велико, что двигательная активность выделена как ведущий признак жизни.

Однако, врожденную способность к движению у человека необходимо развивать и формировать до культурного уровня соответствующим воспитанием. Механизм преобразования двигательной активности в регулируемые, управляемые действия способствует овладению двигательной культурой, а значит, и развитию личности ребёнка. Это позволяет рассматривать развитие двигательной активности как рычаг, воздействующий через мышцы на уровень обмена веществ и деятельность важнейших функциональных систем организма.

Активные движения благотворно влияют на становление и развитие регулирующих и координирующих деятельность различных систем организма функций нервной системы. Постоянная тренировка системы кровообращения способствует совершенствованию ее транспортной, защитной и терморегулирующей функций

Во время мышечной работы увеличивается частота дыхания, углубляется вдох, усиливается выдох, улучшается вентиляционная способность легких. Тренировка дает возможность лучше управлять своим телом, у него появляется сноровка, и тогда никакой труд не утомляет.

С началом систематического обучения детей в школе двигательная активность снижается на 50%, но потребность в движении ещё удовлетворяется. По мере перехода из

класса в класс уровень двигательной активности резко снижается. При этом 82-85% дневного времени дети находятся в статическом положении.

Малоподвижное положение за столом отражается на функционировании многих систем организма школьника, особенно сердечно-сосудистой и дыхательной. При длительном сидении дыхание становится менее глубоким, обмен веществ понижается, происходит застой крови в нижних конечностях, что ведёт к снижению работоспособности всего организма и особенно мозга: снижается внимание, ослабляется память, нарушается координация движений, увеличивается время мыслительных операций.

Отрицательные последствия гипокинезии проявляются также в снижении сопротивляемости организма простудным и инфекционным заболеваниям, создаются предпосылки к формированию слабого, не тренированного сердца и связанного с этим дальнейшего развития недостаточности сердечно – сосудистой системы. Гипокинезия на фоне чрезмерного питания с большим избытком углеводов и жиров в дневном рационе может вести к ожирению.

У малоподвижных детей очень слабые мышцы. Они не в состоянии поддерживать тело в правильном положении, у них развивается плохая осанка, образуется сутулость. Единственная возможность нейтрализовать отрицательные проявления, возникающие у дошкольников при продолжительном и напряжённом умственном труде, - это активный отдых и организованная физическая деятельность.

Двигательный режим дошкольника складывается, в основном, из утренней физзарядки, занятий физической культурой, занятий в кружках и спортивных секциях, прогулок перед сном, активного отдыха в выходные дни.

При систематических занятиях физической культурой и спортом происходит непрерывное совершенствование органов и систем организма человека. В этом главным образом, и сказывается положительное влияние физической культуры на укрепление здоровья.

Мышцы составляют от 40 до 56 % массы тела человека и вряд ли можно ожидать хорошего здоровья, если добрая половина составляющих организм клеток не получает достаточного питания и не обладают хорошей работоспособностью. Под влиянием мышечной деятельности происходит гармоничное развитие всех отделов центральной нервной системы. При этом важно, чтобы физические нагрузки были систематическими, разнообразными и не вызывали переутомления. В высший отдел нервной системы поступают сигналы от органов чувств и от скелетных мышц. Кора головного мозга перерабатывает огромный поток информации и осуществляет точную регуляцию деятельности организма.

Физические упражнения благотворно влияют на развитие таких функций нервной системы как сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Даже напряжённая умственная деятельность невозможна без движения. Вот ребенок сел и задумался над сложной задачей и вдруг почувствовал потребность пройти по комнате – так ему легче работать, думать. Если взглянуть на думающего дошкольника, видно, как собрана вся мускулатура его лица, рук, тела. Умственный труд требует мобилизации мышечных усилий, так как сигналы от мышц активизируют деятельность мозга.

Физические упражнения способствуют хорошей работе органов пищеварения, помогая перевариванию и усвоению пищи, активизируют деятельность печени и почек, улучшают работу желез внутренней секреции: щитовидной, половых, надпочечников, играющих огромную роль в росте и развитии организма.

Под влиянием физических нагрузок увеличивается частота сердцебиения, мышца сердца сокращается сильнее, повышается выброс сердцем крови в магистральные сосуды. Постоянная тренировка системы кровообращения ведёт к её функциональному совершенствованию. Кроме того, во время работы в кровотоке включается и та кровь, которая в спокойном состоянии не циркулирует по сосудам. Вовлечение в кровообращение большой массы крови не только тренирует сердце и сосуды, но и стимулирует кроветворение.



Физические упражнения вызывают повышенную потребность организма в кислороде. В результате чего увеличивается «жизненная ёмкость» лёгких, улучшается подвижность грудной клетки. Кроме того, полное расправление лёгких ликвидирует застойные явления в них, скопление слизи и мокроты, т.е. служит профилактикой всевозможных заболеваний.

Лёгкие при систематических занятиях физическими упражнениями увеличиваются в объёме, дыхание становится более редким и глубоким, что имеет большое значение для вентиляции лёгких.

Можно обобщить, что нагрузки на мышцы, активизация мышечной деятельности, создающей доминанту двигательного анализатора (А.А. Ухтомский) или функционирующих нервных центров (И.П. Павлов), прежде всего, повышает тонус центральной нервной системы. Мышечная работа изменяет функцию внутренних органов, системы кровообращения и дыхания. Дозированную мышечную деятельность при применении физических упражнений можно расценивать как фактор, способствующий восстановлению вегетативных функций, нарушенных болезнью.

Занятия физическими упражнениями также вызывает положительные эмоции, бодрость, создаёт хорошее настроение. Поэтому становится понятным, почему человек, познавший «вкус» физических упражнений и спорта, стремится к регулярным занятиям ими.

Двигательная деятельность активизирует нравственное развитие личности ребенка. Прежде всего, она способствует формированию таких положительных личностных качеств, как сочувствие, стремление к оказанию помощи, дружеской поддержки, чувство справедливости, честности, порядочности. Это ярко проявляется в играх и игровых упражнениях, выполнение которых ставит ребенка перед необходимостью вступить в контакт со сверстником, оказать помощь в выполнении двигательного задания, найти оптимальные варианты согласований действий. Педагог в процессе активной двигательной деятельности старается показать зависимость общего результата от выполнения каждым ребенком определенных действий, от доброго и справедливого отношения к товарищам (помочь товарищу, если он не может выполнить правила игры, использовать вежливые формы предложения услуг, замечаний). Наличие игрового момента способствует поддержанию у всех детей интереса к выполнению общей двигательной задачи, без чего невозможно достичь умения видеть другого, действовать с ним. Взаимная ответственность обеспечивает ребенку возможность самоутверждения, развивает уверенность, инициативность, формирует чувство товарищества.

Регулярное применение дозированных физических упражнений способствует формированию нового динамического стереотипа, устраняющего или ослабляющего патологический стереотип, что содействует ликвидации болезни или функциональных отклонений во внутренних системах. Системы физических упражнений, физические тренировки можно рассматривать как фактор, усиливающий подвижность физиологических процессов, повышающий иммунобиологические свойства организма. К подобному заключению пришли Э. Бесси и П. Фантем, Н. Тенбалл (Великобритания) - физические упражнения могут улучшить здоровье, воспрепятствовать болезни, смягчить ее воздействие.

Большое значение имеет физическое воспитание в компенсации отставания в развитии двигательных, физических качеств - быстроты, силы, координации движений, выносливости, гибкости. Мышечная нагрузка способствует активизации всех процессов в организме ребенка, благотворно влияет на центральную нервную систему. С помощью многочисленных средств и специальных методов физического воспитания можно целенаправленно воздействовать на имеющиеся аномалии двигательной и психической сферы детей.

Регулярные физические упражнения вызывают в организме человека определенные изменения (по данным биохимических и психофизиологических методов исследования). Стимулируется становление стереотипов, то есть вырабатывается потребность в совершении определенных действий. В их основе лежат физиологические действия, порожденные переживанием человеком чувства «мышечной радости» (И.П. Павлов), подъем настроения,

положительные эмоции, которые и составляют у человека основу для проявления двигательной активности.

Сущность человека, личности предполагает единство его биологической, психологической и социальной природы.

Развитие моторных функций может являться, и является на деле, одной из центральных сфер компенсации умственной недостаточности и обратно: при моторной недостаточности у детей не происходит усиленно интеллектуальное развитие. Относительная независимость функций при их единстве приводит к тому, что развитие одной функции компенсируется и отзывается на другой.

Еще И.П. Павлов установил, что форма поведения, действие не могут быть поняты до конца без рассмотрения в перспективе будущего, цели. Этот фундаментальный факт И.П.Павлов закрепил в гениальном термине «рефлекс цели». Существование препятствий создает «цель» для психических актов, то есть вводит в развитие психики перспективу будущего, а наличие этой цели создает стимул для стремления к компенсации: из способности возникает сила, из недостатков способности.

Можно сделать вывод, что двигательная активность выступает как медицинская, психологическая и педагогическая проблема, т.к. она способствует не только физическому развитию детей, но является значимым средством воспитания и коррекции нарушений. Активизация двигательной деятельности детей крайне важна для сохранения здоровья ребенка, формирования у него потребности в здоровом образе жизни.

Доказано, что слабая двигательная активность детей, особенно в период активного роста, когда интенсивное развитие скелета и мышечной массы не подкрепляется подобающей тренировкой систем кровообращения и дыхания, является одной из причин ухудшения здоровья. Открытость организма ребенка внешним влияниям, высокая чувствительность к движениям позволяют вырабатывать у него приспособительные механизмы к реальным условиям жизнедеятельности с момента появления на свет, применяя при этом целенаправленный комплекс для развития двигательной активности (В.И. Усаков).

Следовательно, необходимо построить работу в детском саду так, чтобы максимально обеспечить потребность детей в движении и стимулировать двигательную активность.

#### **Список литературы**

1. Алимova Е.К. Физиологические показатели организма здорового ребенка / Е.К.Алимova - Ростов: Росмед, 2020.
2. Алифанова Л.А. Роль двигательной активности в развитии потенциалов организма/ Л.А. Алифановой // «Педиатрия» - 2022 - № 6 - С.9-12
3. Колидзе Э.А. Психология двигательной активности ребенка. - М.: Прогресс, 1999.

**ЛАНДИНА И.А.**

музыкальный руководитель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**ДЖУМАНОВА Л.А.**

музыкальный руководитель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Ученые подсчитали, что, дети запоминают только 5% прослушанной информации, через наблюдение и слушание запоминается 25% информации. А когда ребенок видит, слышит и затем выполняет какие-либо действия, происходит 75% запоминания. Эти цифры говорят о том, что в работе музыкального руководителя необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Тем более, что в основной статье закона об образовании РФ говорится о необходимости внедрения современных инновационных технологий, а федеральные государственные образовательные стандарты

рассматривают ИКТ, как одну из составляющих развивающей среды дошкольной организации. По силе воздействия на психику современные информационные технологии не сравнимы с другими средствами.

Не секрет, что в педагогической практике ощущается огромный дефицит на интересный, современный и доступный детям наглядно-практический материал. Актуальность продиктована самой жизнью. На современном этапе просто необходимо, чтобы каждый педагог серьезно отнесся к созданию банка компьютерных дидактических и методических материалов по использованию ИКТ в развитии музыкальных способностей детей дошкольного возраста. Доступность и разнообразие же всех компьютерных технологий (анимация, видео, звук, интерактивность) позволяют использовать мультимедийное оборудование, как открытую развивающую среду для развития музыкальных способностей детей.

Дошкольный возраст - это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Чтобы добиться развивающего эффекта музыкальности детей в современной практике, необходимо использование ИКТ, активизирующие и развивающие детей. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес его не угаснет. Поэтому для формирования устойчивого познавательного интереса к музыке ставится задача сделать встречи с музыкой интересными и занимательными. То есть, видеоматериал должен содержать в себе элементы необычного, удивительного, неожиданного, вызывающий интерес у дошкольников к образовательному процессу. Ведь именно процесс удивления ведет за собой процесс понимания.

Использование видеопроектов, где бы дети могли не просто созерцать иллюстративный материал, но и участвовать в действии, отвечать на вопросы, заданные с экрана, выбирать, анализировать, то есть перевести все это в более совершенную интерактивную плоскость. ИКТ делают материал доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные. Использование мультимедийного оборудования существенно расширяет понятия в ряде музыкальных тем, делает доступным и понятным детям специфику звучания музыкальных инструментов и т.д. ИКТ становятся базой для формирования музыкального вкуса, развития творческого потенциала ребёнка и гармоничного развития личности в целом.

Видеоматериалы являются дополнением к традиционным наглядным методам и средствам обучения. Результативность музыкального развития ребенка напрямую зависит от атмосферы эмоционального подъема, которая, в свою очередь, зависит от увлеченности педагога своим трудом, от удачно подобранного музыкального материала.

Приобщение к музыке, которая обладает большим потенциалом эмоционального, психологического, социального воздействия, через ИКТ, способно оказывать мощное влияние на развитие личностных качеств детей, что в свою очередь всесторонне развивает их фантазию и инициативу. Наблюдая за происходящим на экране, стараясь подражать тому, что видел, и что его заинтересовало, ребенок получает огромное эмоциональное наслаждение. Надо отметить, что правильное использование ИКТ позволяет ребёнку реализовывать первые опыты взаимодействия с музыкой и техническими средствами обучения, обогащать индивидуальный опыт, налаживать социальные контакты и коммуникации, практиковаться в способах самовыражения, первых опытах творчества.

Видео материалы понятны детям, истоки этого лежат в природе каждого ребенка, потому что связаны с игрой. Показать или объяснить детям некоторые моменты достаточно сложно простым словесным методом. Например: как играют на инструментах в оркестре, какие бывают танцы и т.д. Занятия, на которых используются ИКТ, несомненно, гораздо больше привлекают внимание ребят. Из всего этого складывается основная цель, которая заключается в гармоничном соединении ИКТ с традиционными средствами музыкального развития ребенка. Применение ИКТ в развитии музыкальности детей решает многие задачи:

- Позволяют представлять музыкальную информацию в интересной форме с использованием рисунков, схем, звука, видеоизображения.
- Оказывают эмоциональное воздействие на ребенка, повышают интерес дошкольников к музыкальному искусству.
- Активизируют познавательную деятельность детей, развивают творческие способности воспитанников.
- Дети получают одобрение не только от педагога, но и со стороны персонажей видеопроектов в виде картинок-отгадок, призов, сопровождающихся звуковым оформлением (аплодисментами).

Чтобы заинтересовать детей при *восприятии музыки*, хорошо показать видеоряд иллюстраций к музыкальным произведениям, фрагменты мультфильмов, фрагменты видеофильмов о балете, опере, клипы.

Роль мультимедийных *музыкально-дидактических игр* огромна! Они помогают расширить и закрепить представления детей об окружающем мире, развить способности различать и воспроизводить звуки различной высоты, длительности, темпа и тембра, компонентов чувства ритма.

В *певческой деятельности* по графическому изображению разучиваются различные попевки, упражнения для голосового аппарата, по картинкам-подсказкам дети узнают и запоминают песни. Одна из сложных вокальных задач для дошкольников - «петь индивидуально и коллективно с сопровождением и без него». Первоначальные навыки пения «а капелла» развиваются на примере маленьких несложных видео песенок, способствующих формированию у детей более устойчивого ладотонального слуха. Характерным в этой работе является следующий прием: графическое изображение движения мелодии. Использование ИКТ помогает раскрыть художественный образ песни, добиться того, чтобы он дошел до каждого ребенка, увлек его.

Начальный этап обучения *музыкально-ритмическим движениям* характеризуется созданием предварительного представления о движении. На этом этапе обучения необходимо рассказывать, объяснять и демонстрировать упражнения, а дети пытаются воссоздать увиденное, опробовать, подражая педагогу или виртуальному видеоряду. Объяснение техники исполнения упражнения дополняет ту информацию, которую ребенок получил при просмотре видеоклипа. Сочетание образного слова с визуальным просмотром многократно усиливает эмоциональное воздействие на детей. Например, при выполнении плавного хороводного шага, дети могут увидеть и лебедушку, плавно плывущую по озеру, и «лебединую» походку девушек из ансамбля «Березка».

Видеопроекты для *игры на музыкальных инструментах* предполагают самое первое знакомство детей с натуральным звучанием музыкальных инструментов. Например, вряд ли в «живую» дети могут услышать звучание органа, челесты, да и всем знакомые скрипку, рожок и свирель и т.д. А вот увидеть и услышать эти инструменты, побывать в концертном зале, можно с помощью средств мультимедиа. Безусловно, видеоролик не научит детей играть на музыкальном инструменте, но зато сможет пробудить в них интерес к музыке. Но по схемам можно разучить партии в оркестре, а видеопартитуры помогают детям исполнять произведения в ансамбле или оркестре. А систематическое применение видеопроектов вызывает у детей активный интерес к музыке, способствует быстрому овладению детьми музыкальным репертуаром.

Новизна мультимедийных средств вызывает удивление и восхищение у дошкольников. Все это умножает силу воздействия как педагогических приёмов, так и самого искусства. Изучать волшебный мир музыки, оказывается, интересно и очень весело! А результат будет ожидаемым: дети станут более способными удерживать внимание на действиях, запоминание будет происходить быстрее и качественнее. Использование ИКТ поможет педагогам решить проблему дефицита наглядных, музыкально-дидактических пособий. Внедрение опыта не требует больших материальных затрат. Главное - желание педагога!

### Список литературы

1. Калинина Т.В. Новые информационные технологии в дошкольном детстве. // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2018.-№6. С. 45-55.
2. Зайцева Л.А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе. - М., 2014. – 213 с.

**ЛАРИНА Е.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**КРЕХОВСКАЯ В.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

## **ПЕСОЧНАЯ АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Рисование песком, песочная анимация, сыпучая анимация или техника порошка (англ. Sand animation, Sand art, Powder animation) - это стиль изобразительного искусства, а также технология создания анимационных фильмов. Лёгкий порошок - обычно очищенный и просеянный песок, а также соль, кофе, или что-то другое - тонкими слоями наносится на стекло; с помощью диапроектора или световой доски получающееся изображение можно передавать на экран. Обычно все действия выполняются руками, но в качестве приспособлений могут использоваться кисточки.

Изобретателем стиля является канадская режиссёр-мультипликатор Кэролин Лиф. Часто песочная анимация выполняется «вживую», когда художник сменяет картины из песка прямо перед публикой. Такое представление требует от исполнителя особенного профессионализма и осторожности, так как картина может быть легко испорчена от неверного движения.

Создание на экране мимолетных рисунков песком, динамично сменяющих друг друга, – в своем роде уникальное направление в искусстве. Самое важное здесь – художник и его руки. С помощью особой техники исполнения он создает определенные образы, которые трансформируются из одного в другой, проецируются на большой экран. Видеоряд этих песочных трансформаций сопровождается специально подобранной к сюжету анимации музыкой.

Рисование песком – это сравнительно молодой и перспективный вид искусства, который появился примерно в 1970-х годах. «Первопроходцем» в этом направлении считают американку Кэролайн Лиф (Caroline Leaf), которая создала анимационный мультипликационный фильм «Петя и Волк» по симфонической сказке Сергея Прокофьева. Это была её выпускная работа в Национальном киноцентре Канады. Фильм был сделан в совершенно незнакомой до той поры технике. Молодая художница рассыпала по стеклу чёрный порошок и пальцами создавала из него некие образы. Её технику использовали многие аниматоры, в том числе венгр Ференц Чако (Ferenc Sak). Вот как раз его удачный опыт и лег в основу нового вида искусства – рисования песком.

Наиболее известная работа Кэролайн - анимационный фильм "Улица", вышедший в 1976 г. Фильм, созданный в технике рисования маслом по стеклу под камерой "ожившей живописи", включен в десятку лучших анимационных произведений за всю историю анимации. Позднее ее опыт переняли многие аниматоры, в том числе Ференц Чако, который попробовал создать динамический песочный фильм, т.е. без монтажа, на одном дыхании. Его успешный опыт положил начало новому виду искусства - рисованию песком. Режиссёр, художник родом из Венгрии сделал песочный арт новым направлением искусства, выделив момент создания мультфильма из песка в оригинальное шоу прямо на глазах зрителей. Художнику стало в разы сложнее – он потерял право на ошибку, он в реальном времени на глазах у зрителей рисует картины тонким слоем песка. Для зрителя создание песочных рисунков стало в разы зрелищнее, фантастичнее, увлекательнее.

Техника достаточно необычная и эксклюзивная. Песок наносится на стекло, над которым расположены видеокамера, диапроектор или световая доска, а все манипуляции

художника и изображение проецируются на большой экран. Приступая к рисованию песком, важно не только уметь рисовать, но и чувствовать песок – материал, с помощью которого художник передает свое искусство зрителю. Рисование песком, обучение которому поначалу осуществлялось с применением экспериментально-исследовательских методов, постепенно становится популярным направлением во всем мире. Наверняка, многие видели завораживающее выступление украинки Ксении Симоновой, посвященное победе в Великой Отечественной войне на конкурсе.

Естественно, что рисование песком картин на глазах публики требует профессионализма и достаточного практического опыта, поскольку даже малейшее неаккуратное движение может испортить всю картину. Существуют студии рисования песком. Педагоги считают, что этот вид изобразительного искусства развивает ручную моторику ребёнка, познавательную сферу (восприятие, внимание, память, образно-логическое мышление, пространственные представления), процессы психоэмоциональной саморегуляции, формирует творческий потенциал, совершенствует коммуникативные навыки. Специалистами студий рисования песком написаны специальные программы для детей и взрослых.

Принцип взаимодействия с таким природным материалом, как песок, может быть положен и в основу арт-терапевтического метода воздействия на личность человека. К этому мнению склоняются и парапсихологи. Они утверждают, что песок, обладающий свойством пропускать сквозь себя воду, заодно поглощает и негативную психическую энергию, вредную для психического здоровья организма. Взаимодействие с песком очищает энергетику человека, стабилизирует его эмоциональное и волевое состояние.

Можно выделить как минимум три причины, из-за которых следует научиться рисовать песком:

**1. Минимум расходных материалов.** Чтобы попробовать себя в песочной анимации, из всех необходимых реквизитов потребуется только чистый просеянный песок и стекло. Вместо песка можно применять иную сыпучую субстанцию, например, подойдет манная крупа или кофе, а за неимением стекла можно пользоваться любой горизонтальной поверхностью.

**2. Красота и пластичность.** Видеоролики с песочной анимацией не оставят никого равнодушным. Легко изменяющиеся детали изображения, готовый образ плавно и динамично перетекает в следующий.

**3. Борьба со стрессогенными факторами.** У любого творчества есть побочное антидепрессивное действие. Рисованию песком оно особенно свойственно: манипулируя сыпучими материалами, человек избавляется от отрицательных эмоций. Рисуя песком, человек все больше уходит в себя – входит в легкое медитативное состояние, что дает ему определенную возможность по-настоящему расслабиться, отдохнуть, привести в порядок свои мысли и чувства.

Попробовать самостоятельно обучиться технике рисования песком можно по русскому переводу книги немецкого психолога Мариеллы Зейц (Marielle Seitz) «Пишем и рисуем на песке. Практические рекомендации». Издание знакомит читателей с различными методиками рисования на песке, которые открывают широкие возможности для развития творческих возможностей как детей, так и взрослых.

У искусства рисования песком множество названий - песочные картины, рисунки песком, песочное шоу, картины из песка, sand art, шоу песчаных картин.

Песочное шоу – это, прежде всего, самодостаточный и эффектный вид искусства, прародителем которого по праву считается песочная анимация. В мире мало людей, которые занимаются песочной анимацией на высоком уровне. К настоящим мастерам относятся Ференц Чако (Венгрия), Илана Яхав (Израиль), Джо Кастилио (Испания), Артур Кирилов (Россия), Ксения Симонова (Украина).

На всякого гения довольно простоты. Действительно: что проще этой песочной техники, однако додуматься смогла до неё только канадский аниматор Кэролайн Лиф, о

которой было сказано ранее. Помимо «Пети или Серого Волка» она создала великолепные песочные мультфильмы – «Сова, женившаяся на утке», «Улица», «Две сестры» и др.

«Девятый вал» песчаной бури, увлекшей за собой миллионы, совпало с подключением к мировой Сети самых отдалённых уголков нашей планеты. С расширением сети Интернет Sand Fantasy разлетается и по России. Просмотры роликов бьют все рекорды, соответственно, повсюду возникают новые школы рисования, появляются новые самобытные авторы и уникальные идеи. Однако, настоящих мастеров и сегодня мало. Ведь основа Sand animation – не просто умение рисовать, а ещё и слышать музыку, понимать её, рассыпать песчинки «по нотам», по закоулкам памяти и живым чувствам, не то обжигая, не то исцеляя.

Итак, песочные картины – это новое слово в изобразительном искусстве. Создание на экране мимолетных рисунков песком, сменяющих друг друга – это песочная анимация (Sand Animation, Powder Animation), молодое и, в своем роде, уникальное направление в искусстве. Самое главное здесь – художник и его руки. С помощью особой техники он создает рисунки песком, которые трансформируются из одного в другой, в реальном времени. В итоге может получиться настоящий песочный мультик.

Сюжет песочной анимации ограничивает только ваша фантазия. Вы можете овладеть искусством рисования песком и создавать свои собственные картины и мультфильмы и потом демонстрировать созданный фильм песочной анимации.

Уже доказано учеными, что рисование песком плодотворно действует на человека в целом, а в частности рисование песком улучшает память, развивает координацию, пластику, напрямую улучшает работу мозга, и вы начинаете, в прямом смысле слова, соображать быстрее и качественнее.

Создавая песочные картины, человек постепенно уходит в себя – входит в легкое медитативное состояние, что дает ему возможность по-настоящему расслабиться, отдохнуть. Именно в таком состоянии лучше всего снимаются стрессы, внутренние зажимы, неразрешенные вопросы перестают быть неразрешенными, начинает работать подсознание, которое и без вашего волевого сознательного участия справляется с подобными «неразрешимыми» проблемами. В этом и проявляется сильнейшее антистрессовое воздействие песочной терапии.

Песок обладает удивительным свойством «заземлять» негативные эмоции, благодаря этому песочные занятия имеют медитативные свойства.

Песочная анимация в данный момент становится очень популярным видом искусства. Технику песочного рисунка можно освоить на **песочных мастер-классах**, а со временем научиться создавать динамические песочные фильмы, стать песочным мультипликатором, овладеть искусством создания динамичных песочных картин и фильмов.

Для рисования песком на стекле нужно не так уж и много: песок и специальный стол с подсветкой. Особенность техники рисования песком на стекле в ее интерактивности – на глазах у восхищенной публики картинка «прорастают» одна из другой, создавая причудливый ряд. При этом очень важно не только уметь рисовать, но и чувствовать песок, чтобы не испортить картину неосторожным движением.

Как и любые другие игры с песком, рисование на стекле очень привлекает детей. Песок приятен на ощупь, легок в обращении. Кроме развития творческих способностей и пространственного мышления, песочная анимация положительно сказывается и на здоровье ребенка, развивая моторику его пальцев и снимая напряжение, избавляя ребенка от стрессов и поднимая настроение. Рисование песком успешно используется для коррекции поведения у гиперактивных и очень возбудимых детей, приводя их к внутренней гармонии. Освоить рисование песком могут даже совсем малыши, создавая на одной поверхности бесчисленное множество рисунков. У детей развивается чувство симметрии, ведь песком одновременно можно рисовать левой и правой рукой.

Для того, чтобы научить ребенка рисованию песком на стекле, не нужно проводить специального мастер-класса. Достаточно купить стол для рисования песком, кварцевый

песок и дать детской фантазии проявить себя. Если нет возможности приобрести необходимое оборудование, его можно сделать самостоятельно, а в качестве материала для рисования можно использовать обычный песок из песочницы, предварительно промыв его водой и прокалив его в духовке.

Рисование песком очень часто используется на развивающих занятиях в детском саду. Даже дети с особыми потребностями легко справляются с рисованием песком, ведь песок является для них естественным материалом, которого они не боятся и с удовольствием с ним возятся. Кроме рисования на стекле, малыши овладевают техникой рисования цветным песком. Для этого на листе бумаги наносится контур рисунка и та область, которая должна быть закрашена, сначала промазывается клеем, а затем на нее просевается цветной песок.

Рисовать цветным песком – занятие, требующее определенных навыков и усидчивости, но результат того стоит. Картины в результате получаются яркие и необычные. Песок для этих целей можно также подготовить самим, вымыв и прокалив его, а затем покрасив при помощи пищевых красителей. В отличие от песочного шоу и песочной анимации, на занятиях с детским психологом, педагогом детей учат, как создавать песочные рисунки, где акцент делается непосредственно на самом процессе творения, где дыхание ребёнка становится спокойным, его движения рук и всего тела плавными, внутреннее состояние гармоничным.

Техника рисования песком – обладает художественным и терапевтическим достоинствами. Песок способен «заземлять» негативные эмоции, он несёт в себе возможность трансформации. Этот «разговор» рук с песком даёт огромный психокорректирующий ресурсный эффект.

Сегодня специалисты уже доказали на практике эффективность применения метода песочного рисования «Sand-Art» для работы с разнообразной психологической проблематикой: разрешение семейных конфликтов, гармонизация детско-родительских отношений, стабилизация актуального психоэмоционального состояния и другие психокоррекционные задачи.

Метод «Sand-Art» успешно применяется специалистами в образовательных и развивающих целях: обучение основам чтения, письма и рисования, развитие познавательных процессов, расширение кругозора и общей осведомленности, развитие мелкой моторики и координации движений, развитие воображения и творческих способностей. Серьезный учебный процесс превращается для воспитанников в увлекательное и захватывающее занятие.

Рисование песком – занятие не просто увлекательное, для ребенка - это открытие нового волшебного мира песочных историй. Под чутким руководством педагога он учится создавать как отдельные самостоятельные картины, так и целые сюжеты. Дети с огромным энтузиазмом овладевают хитрыми премудростями метода. Они с удовольствием показывают свои песочные картины родителям и приглашают их к совместному творчеству.

Что даёт нам этот новый метод рисование песком:

– Дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, способствует расслаблению и снятию напряжения. Это возможность мягко прикоснуться к своему бессознательному, исследовать самые разные грани проявления своего Я.

– Метод помогает войти в контакт со своими чувствами. А иногда невербальное средство оказывается единственным инструментом, вскрывающим и проясняющим интенсивные чувства и убеждения, которые кажутся непреодолимыми.

– Работа с песком помогает вдохновиться, вернуть утерянную спонтанность, развить внутреннюю свободу и почувствовать забытые ощущения счастья и творчества. А главное, ощутить себя автором не только данного произведения, но и автором своей жизни. Высвобождается внутренняя энергия, приходит осознание того, Что, я хочу делать и Как.

– В этом арт-терапевтическом процессе приобретается ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие,



гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации и самоактуализации личности, а также повышению самооценки, уверенности в себе.

– Внутренние конфликты и переживания легче выражаются с помощью зрительных образов, чем вербально. Невербальные формы коммуникации могут с большей вероятностью избежать сознательной цензуры и рационализации, что ускоряет положительные изменения личности. К тому же, при переводе бессознательного в видимую и осязаемую форму, появляется реальный творческий продукт, который не может отрицать сознание человека (это уже не что-то невидимое, неосознаваемое).

– Побочным продуктом терапии искусством является удовлетворение, возникающее в результате исследования и осознания своих скрытых умений, творческого потенциала.

Преимущества метода рисования песком перед другими формами арт-терапии:

1. Процесс прост и приятен. Не требуется никаких специальных умений и навыков. И сам материал -песок- необыкновенно приятен.

2. Рисование песком дает возможность трансформации, мгновенного изменения творческого произведения без потери его красоты и, не прибегая к полной реконструкции. Это похоже на саму жизнь – все время развивающуюся и изменяющуюся. Я думаю, что это похоже и на внутреннюю жизнь человека.

3. Работая с песком на плоскости, движения становятся размеренными, синхронизируются с ритмом дыхания. А, работая с песком под музыку, задействуются одновременно зрительный, слуховой и кинестетический каналы, что позволяет полноценному восприятию этого мира, и возможностью вчувствоваться в него. Чего очень не хватает в нашей социальной жизни, где наш ум выносит о мире оценочные суждения. Это близко к медитативным техникам.

4. Техника помогает развить тонкую моторику, что особенно полезно для детей (потому что через стимуляцию пальцев рук развивается мозг) и для пожилых людей, т.к. с возрастом снижается чувствительность рук. А также для людей, работающих за компьютером.

5. Рисовать можно двумя руками симметрично, что способствует гармоничному развитию двух полушарий головного мозга, и внутреннему центрированию.

Психологические проблемы, при которых полезно применять песочное рисование в сочетании с другими методами: агрессивность, непослушание, гиперактивность. Эмоциональные проблемы: неуверенность в себе, низкая самооценка, застенчивость, тревожность, страхи, ночные кошмары. Семейные проблемы: развод, появление младшего ребенка, стрессовая ситуация, смена места жительства. Коммуникативные проблемы: поступление или смена детского садика, школы, школьная неуспеваемость, трудности в общении с другими детьми и взрослыми.

#### **Список литературы**

1. Брусянина О.В. Рисование цветным песком: пространство для творчества // <http://bosikomporaduge.ru/risovanie-cvetnym-peskom-prostranst/>

2. Мишина И.Г. «Чудеса на песке». Использование песочной анимации в работе педагога-психолога ДОУ // <http://www.maam.ru/detskijasad/-chudesana-peske-ispolzovanie-pesochnoi-animaci-v-rabote-pedagoga-psihologa-dou-159629.html>

3. Рисование песком // <http://vita-studia.com/?p=499>

4. Рисование песком – «Sand animation» // <http://smislgizni.ru/uvlecheniya-i-hobbi/risovanie-peskom-sand-animation/>

5. Техника рисования на песке // [http://mdou460chel.ucoz.ru/load/tekhnika\\_risovaniya\\_peskom/1-1-0-1](http://mdou460chel.ucoz.ru/load/tekhnika_risovaniya_peskom/1-1-0-1)

**ЛЕВИНА Т.А.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**КАРАВАЕВА Н.Л.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **ЛИТЕРАТУРА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Творческая активность оказывает благотворное влияние на способность человека принимать самостоятельные решения, ведущие к успеху, в нестандартных ситуациях. Такими ситуациями полнятся сферы повседневной жизни, области познания и созидания, учебная и профессиональная деятельность[1].

Творческая активность представляет собой сложное интегративное качество личности. Оно складывается, по крайней мере, из двух компонентов -мотивационного и операционного, то есть стремления к творческой деятельности и умения самостоятельно осуществлять любую деятельность на основе творческого подхода[2].

Под творческим подходом к деятельности мы понимаем использование мыслительных операций, позволяющих найти новое решение старой задачи, новый способ преобразования действительности, найти прием в создании нового продукта на основе комбинаторики или изменения функций предмета и так далее. Владение этими мыслительными операциями предоставляет учащимся возможность создать новый для себя продукт: текст, поделку, рисунок, мелодию, суждение. Однако, все ли ученики умеют творчески мыслить?

В педагогическом процессе довольно успешно используется эвристическое обучение. Как пишет А.В. Хуторской: «Если организовать обучение так, чтобы ученики всякий раз открывали новое, неизвестное для них, возрастет их заинтересованность к обучению» [3, С.356].

Из личностно-ориентированной дидактики Дж. Дьюи, Л.Н. Толстого и др., также известно, что в основе обучения школьников должна лежать активность ученика - его природная сущность. Обучение эффективно, когда ученик сам определяет или хотя бы осознает цели познавательной или творческой деятельности, когда проявляет активность в их достижении.

К сожалению далеко не все дети живут и учатся в соответствии с данным принципом дидактики. Одни из них целеустремленные, самостоятельные с особым желанием решают задачи открытого типа, то есть предполагающие поиск нескольких ответов; другие – неуверенные в себе, постоянно ждут подсказки, рассчитывают на указания учителя; третьи предпочитают четко и правильно выполнять учебные задания по знакомому алгоритму, то есть, когда предскажем каждый последующий шаг.

Именно поэтому необходимо создавать условия, которые способствовали бы возникновению у младших школьников интереса к познанию, желания открывать новое, творить что-то новое своими руками.

На этом положении базируется актуальность нашего исследования - развития творческой активности младших школьников во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность предоставляет учащимся широкий спектр занятий, направленных на их развитие и удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей, дает детям возможность заниматься художественным и техническим творчеством, интеллектуальной и трудовой, исследовательской и проектной деятельностью, в соответствии с их желаниями и интересами.

Известно, что воспитание детей происходит в любой момент их жизнедеятельности. Однако наиболее продуктивно оно осуществляется в свободное от обучения время. Этим и отличается внеурочная деятельность от уроков.

Занятия могут проводиться в форме круглых столов, конференций, диспутов, праздничных мероприятий, работы кружков, секций, школьных научных обществ, на базе которых организуются соревнования и олимпиады, поисковые и научные исследования. Посещая кружки и секции, школьники прекрасно адаптируются в среде сверстников; благодаря работе под руководством специалиста, глубже вникают в изучаемый материал, осваивают культурные и нравственные ценности, постигают нормы речевого этикета, открывают свои способности.

В соответствии с требованиями ФГОС внеурочная деятельность младших школьников организуется по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, интеллектуальное, общекультурное, социальное.

Развитие творческой активности третьеклассников мы осуществляли в кружковой работе средствами литературы и фольклора, развивающий и воспитательный потенциал которых неоспорим. «Поэтическое восприятие жизни, всего, окружающего нас – величайший дар, доставшийся нам от поры детства», - писал К. Паустовский. Это его высказывание послужило отправной точкой для организации занятий чтением художественных текстов, пересказом любимых произведений литературного или народного творчества, драматизации, собственного поэтического творчества.

Как и любое творчество, чтение – это интеллектуально-эмоциональная деятельность, основывающаяся на личностном восприятии и воссоздании художественных образов в собственном воображении. Создание поэтического образа на основе своего отношения к природе, к человеку, к искусству – это реализация неповторимой индивидуальности, уникальности личности. Драматизация – творческий акт, позволяющий проявить свой опыт постижения прочитанного при передаче его смыслом несколько другим языком, то есть словом плюс жестами, мимикой, пластикой всего тела.

Именно на этих достоинствах литературного чтения построили мы продуктивную творческую деятельность с детьми. По-нашему убеждению эта работа должна была не только повысить творческую активность школьников, но и помочь детям уверенно войти в мир искусства, понять, чем живет творческий человек.

Таким образом, теоретически изучив вопрос, связанный с развитием творческой активности, проведя формирующий эксперимент, мы пришли к выводу о том, что для развития этого качества у младших школьников необходимо создать ряд условий. Считаем, что ими должны быть:

- психолого-педагогическое сопровождение каждого ученика в его индивидуальном продвижении к творческому результату;
- диагностика и самодиагностика, позволяющая узнать свой творческий потенциал, затем отслеживать направленность мотивации и рост созидательных возможностей;
- использование задач открытого типа для реализации творческого потенциала;
- соблюдение систематичности в разрешении нестандартных ситуаций с постепенным повышением уровня их сложности;
- стимулирование неординарных суждений, ухода за рамки существующих знаний, понимания, принятых норм;
- приоритет коллективных и групповых видов работ, имеющих оттенок соревновательности, над индивидуальными;
- изменение роли педагога от наставничества к консультированию;
- критерием оценки при определении уровня развития творческой активности является личностное приращение самого ученика за определенный период времени.

Анализ результатов эксперимента позволяет говорить о том, что специально созданные педагогические условия способствуют развитию творческой активности у тех школьников, которые ее не проявляли. Благодаря целенаправленной работе, эти дети усвоили способы создания нового продукта, будь то толкование эпитафий или собственные поэтические строчки, участие в драматизации или реагирование на проблемную

ситуацию; научились формулировать и задавать конструктивные вопросы, отстаивать свои идеи, соглашаться по принципиальным позициям с педагогом и сверстниками.

Те учащиеся, что изначально имели склонность к проявлению активной позиции как в познавательной, так и в творческой деятельности, и которые необоснованно отвергались педагогом, как «всезнайки, мешающие работать со всем детским коллективом», оказались его первыми помощниками [4, с. 56].

Умелое использование коллективной работы, деление учащихся по группам, в которые равномерно распределялись дети с активной позицией, позволило повысить интерес к творческому самовыражению у всех детей, у многих из них пробудить потребность в творческих достижениях.

#### **Список литературы**

1. Кириллова И.В., Маткин В.В. Развитие творческой активности как предпосылка успешной социализации личности. // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2017. – 221 с.
2. Воробьев Н.Е., Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла. Монография – Волгоград: «Перемена», – 2021. – 184 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб. – 2021. – 536 с.
4. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии акад. пед. наук. – М.: Педагогика, – 1991. – 160 с.

#### **ЛЕВЧЕНКОВА Н.Ю.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область, Икрянинский район, с.Икряное

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуализация новых ценностей в образовании, кардинальные изменения в социально-экономической и культурной жизни в обществе породили устойчивый запрос на человека нового типа. Одним из ведущих приоритетов образования является создание условий для эмоционально-нравственного воспитания детей, так как развитие личности, способной к сочувствию, сопереживанию, восприятию эмоциональных проявлений других людей обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Развитие эмоций у детей дошкольного возраста является одной из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики.

В самом первом своём значении термин «эмпатия» дословно означал "вчувствоваться в..." и описывал процесс понимания людьми произведений искусства, объектов природы, а позже и человека.

Сегодня этот термин имеет десятки определений, став многозначным понятием. Одни авторы связывают эмпатию с эмоциональной чувствительностью, с альтруизмом, с терпимостью к другим людям, другие - анализируют ее как акт вчувствования и понимания. С этой точки зрения эмпатия выступает как способность человека жить с другим человеком, умением ставить себя на место другого, понимать его переживания и предсказывать поведение.

Современные исследования отечественных психологов и педагогов (Л.П. Стрелкова [6], Т.П. Гаврилова [1], Д.Иган [3]) убеждают нас в том, что *эмпатия - это:*

- способность к последовательному выражению понимания другого в речи и/или действии;
- способность к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания к искреннему выражению своих чувств.

Наиболее распространенным и доступным для понимания широкой аудитории становится классическое определение эмпатии как процесса постижения эмоционального состояния, проникновения и вчувствования в переживания другого человека.

Эмпатия неразрывно связана с эмоциональным развитием человека.

Первые эмпатийные проявления можно наблюдать уже у младенца. Они имеют форму эмоциональной идентификации, подражания, эмоционального заражения, и они пока связаны еще только с очень близкими людьми - родственниками. Согласно исследованиям Н.Л.Кряжевой ребенок сопереживает горю матери, чувствует ее состояние [5].

С двух лет, помимо сопереживания значимым взрослым, появляется отзывчивость к сверстнику на основе отождествления себя с ним, своих чувств с чувствами другого. Эти возрастные границы совпадают с началом периода активного расширения у детей раннего возраста социальных эмоций, социализацией всего процесса развития, который базируется на механизме эмоционального заражения - эмоциональной синтонии.

В дошкольном возрасте (к трем годам) данный механизм утрачивает свое влияние в связи с появлением у ребенка способности поставить себя в положение другого, с отделением себя и сверстника как самостоятельных партнеров общения и переживания. "Формирующаяся у ребенка под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали, как свои собственные, приводит, фигурально выражаясь, к аффективной децентрации, которая как бы предваряет возникновение децентрации интеллектуальной" - пишет известный отечественный психолог Александр Владимирович Запорожец [2, с.12].

В старшем дошкольном возрасте эмпатия имеет свои специфические проявления. Они связаны с преобразованием непосредственного эмоционального реагирования ребенка в форму эмпатийного переживания, обусловленного опытом нравственных ценностей и отношений.

Впервые динамику протекания эмпатийного процесса в дошкольном детстве выделил А.В. Запорожец, и выглядит она следующим образом: от сопереживания к сочувствию и к реальному содействию [2].

Многие современные исследователи рассматривают эмпатию у детей дошкольного возраста как результат социализации, определяемый наличием у ребенка совокупности трех социальных переживаний: сопереживания, сочувствия и содействия, которые необходимы дошкольнику для совместной деятельности и общения с другими людьми.

Сопереживание - это переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним.

Сочувствие - переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека.

Содействие - комплекс альтруистических актов, основанных на сострадании, сопереживании и сочувствии.

Итак, подведем некоторые итоги:

- становление эмпатии происходит на всех этапах развития личности и является одним из важных показателей социализации человека, культуры межличностных отношений;

- ориентация в эмоциональном мире людей является необходимым условием их совместной практической и духовной деятельности. Эмоционально чувствительные люди лучше прогнозируют реакции, поступки, мнения окружающих, более успешны в общении и взаимодействии с ними, обладают высоким уровнем социального творчества и самореализации;

- в дошкольном детстве сопереживание является одним из главных механизмов воспитания чувств, основой нравственного поведения ребенка;

- на ранних стадиях психического развития ребенка закладывается первый компонент эмпатийного процесса — сопереживание, проявляющийся на основе таких механизмов, как эмоциональное заражение и идентификация;

-по мере становления второго компонента эмпатийного процесса — сочувствия — доминирующую роль начинают играть когнитивные компоненты - моральные знания и социальные ориентации ребенка. Подлинная эмпатия предполагает не только эмоциональную чувствительность, но и высокий уровень понимания на основе первых двух компонентов эмпатийного процесса у дошкольников возникает импульс к содействию другим, который побуждает ребенка к конкретным поступкам.

Особенности проявления эмпатии у ребенка-дошкольника зависят они от многих психофизиологических, психологических и социальных факторов. К ним относят:

- индивидуальные особенности темперамента и эмоциональной возбудимости, психодинамические качества личности;
- характер мотивации личности;
- степень близости с объектом эмпатии и частота общения с ним;
- интенсивность стимула эмпатии, богатство эмпатийного опыта;
- симпатический дистресс;
- представления об эмоциях и чувствах, о содержании эмоциональных переживаний;
- социально-нравственные установки и требования [6].

Психолог А.Д. Кошелева указывает на то, что при эгоистической направленности ребенка в общении, то есть при удовлетворении потребности в собственном благополучии, эмпатия проявляется как сопереживание, а в случае альтруистической направленности, то есть при удовлетворении потребности в благополучии другого, - как сочувствие [4].

При всей важности указанных факторов, обуславливающих проявления эмпатии, нельзя не остановиться еще на одном, не менее важном, - это воспитание.

Развитие эмоциональной сферы дошкольника и на этой основе воспитание детских чувств является первостепенной задачей, «не менее, а в каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума» - утверждал А.В. Запорожец [2, с.78].

#### **Список литературы**

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 2015. - № 2. - с. 148-153.
2. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников. - М.: Просвещение, 2015. – 294с.
3. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа. - 2020. - № 1. – с. 25-29.
4. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников: Учебное пособие. / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А.Козловой.- М.: Академия. - 2013. - 167 с.
5. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996. - 208с.
6. Стрелкова Л.П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения.- М.: Просвещение, 2018. – 143с.

**ЛЯЛИНА Е.Ю.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ФГОС НОО**

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний заметно превосходят своих сверстников из большинства стран. Однако, их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной

форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений.

Поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвинул новые требования к результатам освоения основных образовательных программ. Формирование общеучебных умений и метапредметных компетентностей становится одним из важнейших направлений обновления содержания начального, общего и профессионального образования, придания ему нового качества. Это принципиальное новшество нашло свое законное отражение и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования нового поколения, где предлагается альтернативная традиционной ЗУНовской парадигме «деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности» [4, с.21]. В этом проявляется тенденция усиления общекультурной направленности общего образования, универсализации и интеграции знаний. На первый план начинают выходить задачи, требующие для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В формирующемся информационном обществе такие задачи становятся приоритетными. Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов заставляет включить в состав основных образовательных программ и программу формирования универсальных учебных действий. Основу развития личности ребенка составляет умение учиться – познавать мир через освоение и преобразование в конструктивном сотрудничестве с другими. Универсальные учебные действия можно определить как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса» [4, с.21].

Для учителя это означает, что в процессе обучения он должен решать задачу формирования у обучаемых умения осуществлять деятельность. Систему операций, которая обеспечивает решение задач определенного типа, называют способом действий. Таким образом, конечной целью обучения является формирование способа действий. Всякое обучение основам наук в то же время является и обучением соответствующим умственным действиям, а формирование умственного действия невозможно без усвоения определенных знаний. Поэтому первичными с точки зрения целей обучения являются деятельность и действия, входящие в ее состав, а не знания.

Учащиеся должны понимать не просто содержание очередного задания на освоение новой информации или нового способа решения задач в рамках тех или иных привычных школьных учебных предметов, изучаемых разделов и тем, а, прежде всего, систему нормативных требований к своим учебным действиям в рамках проживаемой учебной деятельности в целом. Это значит, что они должны понимать, принимать и уметь успешно применять общие способы организации и осуществления учебных действий по освоению новых знаний и умений в рамках репродуктивных и продуктивных форм мышления, строить общение, взаимодействие и коммуникацию друг с другом и с педагогом, рефлексию своих действий и учебной деятельности в целом. Для этого им необходимо освоить также в полной мере методы самопроблематизации своих наличных знаний, умений и способностей, самомотивирования и адекватного самоопределения в учебной деятельности, самостоятельной постановки учебных целей и проектирования учебных действий по их достижению, объективного самоконтроля, самокоррекции и самооценки в процессе их реализации [1].

Среди важнейших метапредметных умений, основанных на усвоении общих культурных способов организации и осуществления познавательной и коммуникативной деятельности, выделяются способность анализировать тексты, содержащие определения понятий, а также тесно и неразрывно связанная с этим способность правильно осуществлять процедуры подведения под понятия. Умение правильно формулировать, анализировать и

понимать определения понятий, оценивать правильность построения дефиниций, отличать определения понятий от описаний правил действий, или оперативных определений, от обычных толкований и разъяснений смысла слов, от имен конкретных единичных объектов и т. д., так же, как и способность правильно осуществлять процедуры подведения под понятие, являются важной базовой составной частью общей культуры мышления, которую необходимо и можно целенаправленно и успешно формировать уже в школе [2;3;4].

Для того, чтобы научить детей всему вышеизложенному, учителю необходимо реализовать технологию деятельностного подхода на уроке. Для этого учитель должен соблюдать следующую последовательность деятельных шагов:

- Самоопределение к деятельности. На этом этапе учитель организует положительное самоопределение ученика к деятельности на уроке, а именно: создаёт условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»); выделяет содержательную область («могу»).

- Актуализация знаний и фиксация затруднения в деятельности. Этот этап предполагает, во-первых, подготовку детей к проектировочной деятельности; актуализацию знаний, умений и навыков; тренировку соответствующих мыслительных операций.

- Постановка учебной задачи. На этом этапе учитель помогает детям соотносить действия с используемым способом действий - алгоритмом, понятием и т.д. Учитель организует коммуникативную деятельность учеников по исследованию возникшей проблемной ситуации в форме эвристической беседы. Завершение этапа связано с постановкой цели и формулировкой темы урока.

- Построение проекта выхода из затруднения («открытие» детьми новых знаний). На этом этапе учитель предлагает учащимся самим выбрать метод разрешения проблемной ситуации, используя коллективную деятельность детей в форме подводящего, побуждающего диалога.

- Первичное закрепление. На этом этапе учащиеся решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием установленного алгоритма.

- Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

Используются индивидуальные формы работы: самостоятельное выполнение заданий, самопроверка, пошаговое сравнение с образцом, и само- оценивание. На этом этапе развивается познавательная деятельность учащихся.

- Включение в систему знаний и повторение. На данном этапе новое знание включается в систему знаний. При необходимости предлагаются задания на тренировку ранее изученных алгоритмов и подготовку введения нового знания на последующих уроках.

- Рефлексия деятельности (итог урока). На данном этапе учитель организует самооценочную деятельность учеников их учебной деятельности на уроке. Фиксируется степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности, намечаются цели последующей деятельности.

Систематическая реализация этих этапов деятельности на уроке означает, что в образовательном процессе ставится и решается основная задача образования - создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов.

### **Список литературы**

1. Агапов Ю.В. Системно-деятельностный подход к диагностике рефлексивно-организационных метапредметных умений: Монография / под ред. Л. Г. Петерсон. - М., 2018. – 232 с.

2. Асмолов А.Г. Системно – деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика - 2011. - №4. с. 22-23.

3. Дусавицкий А.К. Урок в развивающем обучении: книга для учителя. - М., 2010.

4. Начальное общее образование: федеральный государственный образовательный стандарт. - М., 2012. – 321 с.



**МАКСАКОВА А.А.**

библиотекарь, учитель истории ГБОУ Астраханская область «Школа-интернат им.  
С.И. Здоровцева»

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ**

Вопрос о поведении детей всегда был актуален для педагогов и психологов. Теоретическое осмысление причин нарушений поведения глубоко изучалось в связи с проблемой неуспеваемости, правонарушений.

Существовало множество терминов для обозначения категории воспитанников: «трудные», «дети с трудностями в обучении», «дети группы риска», «педагогически запущенные», «неуправляемые», «исключительные». В конце 20 века появился термин «девиантное», т.е. отклоняющееся от общепринятых норм поведение, который и стал широко использоваться в психолого–педагогической литературе.

Девиантное поведение (от лат. *deviatio* –отклонение) определяется как отклоняющееся поведение, т.е. как отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам[1]

Определяя девиантное поведение как отклоняющееся от норм, следует помнить, что социальные нормы изменяются в зависимости от ситуаций. Оценивая тот или иной поступок ребенка, педагог должен учитывать обстоятельства, в которых он произошел и факторы, влияющие на его совершение.

Работая с детьми «группы риска» с точки зрения нарушений поведения (неблагополучные, асоциальные семьи; неверная тактика взаимоотношений с детьми, неумение верно реагировать на проявления подросткового возраста со стороны родителей), очень важно в условиях школы создать среду, способствующую сохранению как физического, так и психического здоровья подростков.

Ребёнок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем его мире, но и внутри собственного представления о себе, что является основанием для изменения эмоционально- ценностного отношения к себе, проявляясь в резком всплеске недовольства собой и в сочетании таких полярных качеств, как, например, самоуверенность и робость, чёткость и повышенная чувствительность, развязность и застенчивость.

Многие дети проявляют агрессию. В подростковой жизни нередко встречаются формы насильственного поведения, определяемые в терминах «задиристость», «драчливость», «озлобленность», «жестокость».

Психологи обычно говорят об агрессивном поведении, как об открытых, внешне выраженных действиях. Эти действия очень активные, часто инициативные, приносящие объекту (человеку или предмету) какой-то вред [2].

По сути дела, агрессивное поведение подростков представляет собой более или менее удачные попытки противостоять трудностям и проблемам, особенно касающимся угрозы безопасности собственному «Я». Подросток ведёт себя агрессивно, стремясь восстановить душевное равновесие в доступных границах, в определённой среде и в конкретный жизненный момент. Тем самым он пытается найти компромисс между своими стремлениями и объективными возможностями их реализации, что часто приводит к непонятным для окружающих формам асоциального поведения [1].

Поэтому для педагогов, работающих с детьми, обладающими целым «набором» черт, относимых к нарушениям поведения, очень важно добиться максимально эффективной деятельности по усвоению учебного материала, снятию напряжения, повышению работоспособности и предупреждению аффективных, агрессивных вспышек. В то время как злоупотребление приказами и запретами, психологическое давление на учеников, нежелание выслушать их мнение и навязывание своего не эффективно.

Основными задачами профилактики девиантного поведения выступают: помощь в осознании форм собственного поведения; развитие личностных ресурсов и стратегий с целью приспособления к требованиям окружающей среды или изменениям сложившихся дезадаптивных форм поведения на адаптивные формы.

Обеспечению комфорта в системе жизнедеятельности подростка способствуют здоровьесберегающие технологии, которые повышают работоспособность и снимают утомление, предупреждают аффективные проявления.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – совокупность всех используемых в образовательном процессе приемов, методов, технологий, не только оберегающих здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, но и способствующих воспитанию у учащихся культуры здоровья. Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения - обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за время обучения в школе, сформировать у него знания, умения, навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни [3].

К здоровьесберегающим технологиям, которые используют учителя при работе с подростками относятся общешкольные мероприятия, классные часы, диспуты, круглые столы и др, посвященные пропаганде здорового образа жизни.

Кроме того, на уроках учителя используют приемы, обеспечивающие эмоциональные разрядки в виде шуток, улыбок, афоризмов с комментариями. А вне уроков при беседах – ободрение, поддержку. Такие приемы способствуют формированию установки на социальное и поддерживающее поведение. Каждый человек должен иметь возможность делиться своими печалью, неудачами, радостями, ощущать поддержку близкого человека, который есть не у всех. Те люди, у которых имеется социальная поддержка (семья и друзья) способны более эффективно преодолевать стрессы, они гораздо легче справляются с возникающими проблемами [4].

При организации урока обращается внимание на плотность занятия, т.е. количество времени, затраченного воспитанниками на учебную работу.

При наступлении утомления обучающихся, а значит снижения учебной активности проводятся динамические паузы, отличающиеся по содержанию и форме в зависимости от возраста учащихся. Такие паузы положительно влияют на аналитико-синтетическую деятельность мозга, активизируют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, улучшают кровоснабжение внутренних органов и работоспособность нервной системы [3].

Для подростков целесообразно проведение физкультурминуток в виде упражнений «гимнастики для мозга», психогимнастики.

Организация здорового образа жизни является важнейшей формой профилактики девиантного поведения. Она исходит из представлений о личной ответственности за свое здоровье, гармонии со своим телом и окружающим миром. Особенно ценным при внедрении идей здорового образа жизни считается умение личности достигать нормального нравственного, психического и физического состояния и успешно противостоять неблагоприятным факторам окружающей среды. Здоровьесберегающие технологии создают безопасные условия пребывания, воспитания и обучения в образовательном учреждении при помощи разумной организации педагогического процесса и соответствия физической и учебной нагрузки возрастным особенностям подростков.

Здоровьесберегающие технологии, используемые для профилактики нарушений поведения направлены на решение задач укрепления физического здоровья подростков, обогащение потенциала здоровья с помощью установки на результативное благоприятное отношение к окружающему миру, стремления вести здоровый образ жизни; физической подготовки, искоренению вредных привычек. Они способствуют минимизации неблагоприятных факторов на здоровье ребенка, формированию протективных факторов социально-действенного и здорового поведения, поведенческих стратегий, личностно-средовых ресурсов у подростков. В данном случае происходит снижение вероятности

проявления многих форм девиации, например, агрессивность, употребления химических веществ, суицидальное поведение и др. [4].

При организации работы с внедрением здоровьесберегающих технологий происходит информирование учеников о последствиях девиантного поведения, что в сочетании с развитием тактик и навыков адаптивных видов поведения, помогает сформировать у него образ жизни, который способствует сохранению здоровья.

Таким образом, деятельность школы по профилактике девиантного поведения с помощью здоровьесберегающих технологий обеспечивает установку на постепенное изменение дезадаптивных форм поведения, мотивацию нормализации жизнедеятельности.

#### **Список литературы**

1. Баркова Ю.А., Глозман Ж.М. Групповая коррекция нарушений поведения у детей разного возраста - //Психологическая наука и образование. - 2022.-№3.
2. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учеб. пособие / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Изд. «Речь», 2016.
3. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения. Методические рекомендации. / Под ред. Безруких М.М., Сонькина В.Д. – М., 2022.
4. Кузнецова А.А. Профилактика девиантного поведения посредством установки на здоровый образ жизни/ Социально –педагогические исследования [Электронный ресурс]: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023363>

#### **МАКСУТОВА К.Ш.**

музыкальный руководитель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

#### **ФАЙРУШИНА М.А.**

музыкальный руководитель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

### **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ**

Музыка всегда наградит слушателя, подарив ему новые чувства, новое настроение. Музыка пронизывает всю жизнь детского сада, является источником особой детской радости. Ребенок открывает для себя красоту музыки, ее волшебную силу.

Музыкальное воспитание дошкольников положительно влияет на развитие личности, формирование творческих способностей, поэтому в ДОУ необходимо уделять данному направлению особое внимание. Основные функции по музыкальному воспитанию в ДОУ реализует музыкальный руководитель, однако для наиболее эффективной реализации этого направления необходимо тесное сотрудничество с воспитателями и другими специалистами дошкольного учреждения.

Музыка – это искусство, которое посредством сложного сочетания звуков вызывает у слушателей разнообразные переживания, эмоции, настроения. Мир музыкальных звуков безграничен. Он таит в себе несметные богатства.

Практика работы современного детского сада показывает, что основные вопросы музыкального развития дошкольников решает музыкальный руководитель, а его первый помощник – это воспитатель.

Существуют традиционные способы взаимодействия – это непосредственно на музыкальном занятии и на утренниках и развлечениях. Если говорить о музыкальном занятии, то у воспитателя должна быть основная цель – оказывать помощь детям в преодолении трудностей, возникающих при занятии различными видами музыкальной деятельности, наблюдение и контроль за индивидуальными особенностями своих воспитанников! Для чего? Для того, чтобы при необходимости доработать с ребёнком то, что у него не получилось. Это ещё один принцип работы по стандарту – мы обязаны создать для

всех детей ситуацию Успешности! Это дополнительная индивидуальная работа музыканта и воспитателя вне музыкального занятия.

Увы, нередко воспитатель считает своей обязанностью всего лишь присутствовать на музыкальном занятии - с целью поддержания дисциплины. А некоторые не считают нужным даже, и присутствовать - мол, за это время они смогут сделать какие-то дела в группе. Между тем, без активной помощи воспитателя продуктивность музыкальных занятий оказывается гораздо ниже возможной. Осуществление процесса музыкального воспитания требует от педагога большой активности. Воспитывая ребенка средствами музыки, педагоги - «дошкольники» должны хорошо понимать ее значение в гармоничном развитии личности. Для этого надо ясно и отчетливо представлять, какими средствами, методическими приемами можно закладывать основы правильного восприятия музыки. Наиболее эффективно образовательные задачи решаются, если педагоги учитывают принцип интеграции образовательных областей, что и подразумевает взаимодействие музыкального руководителя и воспитателей.

Педагогическое взаимодействие между воспитателем и музыкальным руководителем необходимо рассматривать как субъект-субъектные отношения, характеризующиеся единством цели, в качестве которой выступает музыкальное развитие ребенка как главного объекта педагогических отношений. Практика показывает, что готовность воспитателя к музыкальному развитию детей в ДОУ проявляется во всех формах организации музыкальной деятельности: воспитатели активны на музыкальных занятиях, проводят хоры с пением на прогулке, музыкально-дидактические игры, используют музыкальные произведения на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим.

Такая деятельность способствует развитию музыкальности детей, сближает воспитателя и ребенка, позволяет музыкальному руководителю сосредоточиться на исполнительском мастерстве в процессе развития у дошкольников музыкального восприятия. Все это возможно при успешности осуществления взаимодействия воспитателя и музыкального руководителя. Успешное и планомерное взаимодействие музыкального руководителя и воспитателя детского сада в осуществлении задач музыкально-художественного воспитания дошкольников позволяет добиться цели и задач, поставленных программой в образовательной области «Музыка», сформировать предусмотренные программой умения и навыки (восприятие музыки, пение, музыкально-ритмические движения), в полной мере развить соответствующие возрасту интегративные качества каждого ребёнка.

#### **Взаимодействие воспитателя и музыкального руководителя на музыкальном занятии**

В 1-й части занятия воспитатель участвует в показе всех видов упражнений. Это позволяет детям одновременно развивать своё зрительное и слуховое восприятие. Во 2-й части занятия при слушании музыки воспитатель личным примером воспитывает у детей умение слушать музыку, в нужных случаях тихо делает замечания детям, следит за дисциплиной.

**При пении:** а) в распевании не участвует, чтобы не сбить детей. Упражнения с разными группами детей в разных тональностях поёт с ними; б) при разучивании новой песни поёт с детьми, показывает правильную артикуляцию, правильное произношение слов (на мелодии). Но ни в коем случае не учит слова до знакомства с мелодией. При совершенствовании разучивания песни на 2-м этапе первые занятия поёт песни с детьми, на 4-5-м занятиях только подпевает в трудных местах, может петь «без голоса» - артикуляционно, показывает кивком головы правильное вступление. При выразительном исполнении детьми песни, находящейся на 3-ем этапе разучивания, воспитатель не поёт, так как задачей этого этапа является самостоятельное, эмоционально-выразительное пение без поддержки голоса взрослого. Исключение – пение песен с детьми младших групп, где зачастую ещё нет опыта хоровой деятельности, и разучиваемый материал не достигает третьего этапа исполнения без помощи взрослого.

**В процессе музыкально-ритмических движений воспитатель:**

а) в играх несюжетных даёт разъяснения, указания, замечания по ходу игры, может включиться в игру при первом её исполнении или тогда, когда игра требует равного количества пар детей. С малышами играет на всех этапах разучивания игры.

б) В сюжетных играх является или только наблюдателем, делает указания, или (в сложной игре, проводимой 1-2-й раз, а также в группах младшего возраста) берёт на себя одну из ролей. Игру детей прерывать не следует. После того, как игра окончится, воспитатель даёт необходимые разъяснения, указания и дети играют вторично. Воспитатель, наблюдая игру детей, помогает музыкальному руководителю советом, говорит, что неудачно получается, какие движения следует вынести на упражнения для дальнейшего её совершенствования.

**Необходимо участие воспитателя при разучивании танцев.** Новую пляску парную, тройками, элементы которой дети разучили в процессе упражнений, воспитатель показывает вместе с музыкальным руководителем (мелодия напеваётся ими) или с ребёнком (музыкальный руководитель играет). В пляске хороводной 1-2 раза воспитатель танцует вместе с детьми, затем дети танцуют самостоятельно. Воспитатель же делает указания в процессе исполнения пляски детьми, так как его внимание охватывает большее количество детей, чем внимание музыкального руководителя, сидящего у рояля. В плясках-импровизациях, проводимых с детьми старших возрастов, воспитатель не участвует, так как эти пляски проводятся в целях развития творческой инициативы детей. Он только записывает последовательность сочинённых детьми движений, и в конце пляски может одобрить их. Воспитатель может по согласованию с музыкальным руководителем симпровизировать пляску, а детям предложить выполнить её по-своему. В плясках с участием взрослого, где его действия зафиксированы автором воспитатель всегда, во всех возрастных группах танцует вместе с детьми. В 3-й части занятия воспитатель обычно активно не участвует (за исключением занятий в младших группах), так как оценку занятия даёт музыкальный руководитель. Но воспитатель делает замечание и указание детям при перестроении на марш, наблюдает за дисциплиной.

Какие же способы работы можно предложить воспитателям в течение дня?

В группе должны быть музыкальный и театральный уголки. К ним существуют определённые требования: музыкальный уголок должен быть доступен ребёнку, оснащён музыкальным центром для воспроизведения аудиоматериала, набором музыкальных инструментов, соответствующих возрасту, причём он должен наполняться нетрадиционными инструментами (бутылочками, шуршалками, погремушками, желателен изготовленными самими детьми совместно с родителями), небольшая ширма. Хорошо, если уголок для занятий театральной деятельностью находится рядом с музыкальным. Это создаёт условия для интеграции двух видов искусств, что вполне естественно. Театральная деятельность сочетает в себе развитие речи, творчество, музыку, танцы, умение выразить голосом эмоции, передать образ, ребёнок играет роль, он раскрепощается, потому что именно играет. Рассказывание, пересказывание, драматизацию можно сделать намного полезнее и интереснее для ребёнка, если соединить рассказывание сказки с музыкой. Озвучьте это традиционными и нетрадиционными музыкальными инструментами, звучащими предметами быта и сразу будет выполнено огромное количество педагогических задач, в том числе и экспериментирование со звуками.

Игра детей в музыкально-театральной зоне должна быть внимательно отслежена воспитателем. Нужно побуждать детей к осмысленным действиям в данной зоне. Можно помочь детям организовать сюжетно-ролевые игры: «Оркестр», «Концерт», «Репетиция», и т.д. Дети проявляют творчество, одни играют роль артистов, режиссёров, музыкантов, другие – роль зрителей. Поручите ребёнку, который лучше знает песенку или играет на инструментах, провести репетицию перед концертом, и дети с удовольствием в этом поучаствуют, при этом, они используют полученные умения и навыки, а заодно и помогут другим детям повторить или лучше освоить песни, танцы и игру на инструментах.

### **Взаимодействие воспитателя и музыкального руководителя на утреннике**

Накануне праздника ведущий в присутствии музыкального руководителя проверяет готовность участвующих с ним воспитателей, уточняет всё, что связано с их совместной деятельностью. Ведущий отвечает за художественное и педагогическое содержание всей праздничной программы. Воспитатели, не выступающие в каких-либо ролях, находятся с детьми своей группы. Они поют вместе с детьми, подготавливают детали костюмов, атрибуты, помогают при проведении игр, танцев, если это необходимо. Помощники воспитателя должны активно участвовать в праздничном оформлении помещения, помочь одеть детей перед праздником. Слаженная работа коллектива детского сада обеспечивает проведение праздника на высоком художественном и организационном уровне. Только при таких условиях праздник - яркое, запоминающееся событие в жизни сада, имеющее большое воспитательное значение.

#### **Роль воспитателя в процессе музыкального воспитания.**

- 1) Развивать самостоятельность, инициативу детей в применении знакомых песен, хороводов в различных условиях (на прогулках, утренней гимнастике, занятиях), содействовать тому, чтобы дети отражали музыкальные впечатления в творческих играх;
- 2) Развивать мелодический слух, чувство ритма детей в процессе проведения музыкальных дидактических игр;
- 3) Углублять музыкальные впечатления детей путём многократного слушания магнитофонных записей.
- 4) Знать все программные требования по музыкальному воспитанию, весь репертуар своей группы и быть активным помощником музыкального руководителя на музыкальных занятиях;
- 5) Проводить регулярные музыкальные занятия с детьми своей группы в случае отсутствия музыкального руководителя (болезнь, отпуск).

**Музыкальный руководитель обязан:** Проводить работу с педагогическим коллективом детского сада с целью его ознакомления с основами музыкального воспитания, практическим музыкальным материалом, формами и методическими приёмами внедрения музыки в повседневную жизнь детского сада; проводить групповые (2-4 чел.) и индивидуальные консультации, на которых воспитатели знакомятся с очередными задачами музыкальной работы в группе, намечают содержание индивидуальной работы с детьми.

Хорошие взаимоотношения музыкального руководителя с воспитателями и специалистами ДОУ благотворно влияют на детей и создают здоровую творческую атмосферу, поэтому проблема поиска новых, эффективных способов взаимодействия является актуальной.

#### **Список литературы**

1. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду. – М., 2017. – 212 с.
2. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А.Деркунская. М.: Издательский центр “Академия”, 2015. – 123 с.
3. Зимина А.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М., 2013. – 98 с.
4. Радынова О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М., 2018. – 88 с.
5. Торяник Т.Ю. Формирование у будущих воспитателей готовности к деловому сотрудничеству с музыкальным руководителем дошкольного образовательного учреждения. - М., 2019. – 189 с.

**МАЛИНКИНА Е.М.**

воспитатель 1 категории МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МАТЕМАТИКИ**

На современном этапе модернизации дошкольного образования особое внимание уделяется обеспечению качества образования в дошкольном возрасте, что вызывает необходимость поиска способов и средств развития логических приемов умственных действий, учитывая потребности и интересы дошкольников.

Одним из важнейших показателей социально-экономического благополучия общества является состояние интеллектуального развития детей, поскольку дети составляют важнейший резерв страны, который будет определять уровень ее экономического и духовного развития, состояние науки и культуры. Поэтому проблема интеллекта занимает особое место в психологической науке. С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования к детям: неуклонно растет объем знаний, которые им необходимо усвоить. Педагоги хотят, чтобы усвоение этих знаний было не механическим, а осмысленным.

В основе интеллекта лежит развитое мышление. Процесс развития мышления методически состоит в формировании и развитии обобщенных приемов умственных действий (сравнение, обобщение, анализ, синтез, сериация, классификация, абстрагирование, аналогия и др.), что является общим условием функционирования самого мышления как процесса в любой области познания, в том числе и в математике. Безусловным является то, что сформированность умственных действий является абсолютной необходимостью для развития математического мышления, не случайно эти умственные действия именованы также приемами логических умственных действий. Их формирование стимулирует развитие математических способностей ребенка. Одним из самых значительных исследований в этой области явилась работа швейцарского психолога Ж. Пиаже «Генезис числа у ребенка», в которой автор достаточно убедительно доказывает, что формирование понятия числа (а также и арифметических операций) у ребенка коррелятивно развитию самой логики: формированию логических структур, в частности формированию иерархии логических классов, т.е. классификации, и формированию асимметричных отношений, т.е. качественных сериаций. Классификация, сериация являются приемами умственных действий, формирование которых невозможно без предварительного развития у ребенка операций сравнения, обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования, аналогии и систематизации [4].

Математическое содержание оптимально для развития всех познавательных способностей (как сенсорных, так и интеллектуальных), приводит к активному развитию математических способностей ребенка.

Итак, математика - это особый язык и даже особый мир, в который мы, тем не менее «наведываемся» по сотне раз на дню - когда ходим в магазин, готовим обед, звоним по телефону, моем полы, купаем ребенка и т. д. Более того, стоит нам вытянуть вперед руки и взглянуть на пальцы, мы уже оказываемся в мире математики.

Таким образом, еще до того, как ребенок выучит первую цифру, он уже знает довольно много о базовых математических понятиях, таких как величина, количество, прибавление и убавление, сравнение, множество и т. д.

Развитие интеллекта идет через формирование представлений о количестве. К двум годам ребенок наверняка знает, что у него есть «одна рука и вторая рука», а нос только один, что у него ладошки маленькие, а у мамы большие, что бывает много и мало игрушек, что можно взять (налить, принести) «еще», «еще немного», «еще больше». Можно взять (забрать) всё, а можно только часть (не всё), и т. д. Дайте ему набор геометрических фигур, вырезанных из картона, и спросите, из чего лучше сделать кузов, а из чего кабину, и малыш, скорее, всего в первом случае выберет прямоугольник, а во втором - квадрат (хотя возможны

варианты). Если вы попросите его положить в один конверт треугольники, а в другой - круги, то, скорее всего, он справится и с этим. Если же нет, он наверняка сумеет разложить по разным кучкам ботинки и перчатки, шапки и шарфики и т.д. А если вы поручите ему помочь вам накрыть на стол, он быстро поймет, что значит «чашек столько же, сколько блюдец», «ложек столько же, сколько тарелок», «одно блюдо лишнее», «одной ложки не хватает». Игра с матрешками или разноцветными стаканчиками поможет закрепить знания о том, что такое «больше, меньше (выше, ниже), большой, маленький (высокий, низкий), самый маленький, самый большой») и т.д. На детской площадке, бегая по скамеечкам, ребенок поймет, что значит широкий и узкий, а обнимая деревья - что значит толстый и тонкий. Если вы считали с ним пальчики на руках, ступеньки на лестнице, чашки на столе, картошку в мойке, уток в пруду и т. д., то вполне вероятно, что он умеет считать до 5 или до 10. Но это уже сверх программы. Психологи и специалисты по развитию детей не требуют таких знаний от двухлетних детей [1;2;3;5].

Таков «математический багаж» «среднего» двухлетки. Как же идет развитие дальше?

В возрасте двух-трёх лет ребёнок учится:

- различать понятия «много» и «один», использовать эти слова при ответе на вопрос «сколько?»;
- сравнивать количества предметов в двух группах;
- уравнивать количества предметов в двух группах двумя способами: добавляя их в меньшую или убирая из большей;
- понимать вопросы «чего больше (меньше)?», осознанно использовать при ответах слова «больше», «меньше», «поровну» и др.;
- сравнивать предметы по размеру и выражать результат сравнения словами «больше-меньше», «длиннее-короче», «шире-уже», «выше-ниже»;
- распознавать и называть круг, квадрат, треугольник;
- осуществлять простейшую ориентировку в пространстве (слева - справа, вверху - внизу, впереди - позади) и во времени (день - ночь, утро - вечер).

В возрасте четырёх-пяти лет ребёнок учится:

- освоению количественного (сколько?) и порядкового (который по счету?) счета в пределах пяти с опорой на наглядный материал;
- сравнению чисел («четыре больше, чем три») на основе сравнения соответствующих групп предметов;
- сравнению предметов по размеру (одновременное сочетание сравнения по длине и ширине), упорядочиванию группы предметов по размеру (в порядке возрастания и убывания);
- умению распознавать и называть прямоугольник;
- дальнейшей дифференциации пространственных и временных представлений.

В возрасте пяти-семи лет ребёнок учится:

- считать до 10 (в прямом и обратном порядке);
- понимать образование каждого числа из предыдущего ( $5 = 4 + 1$ ) и из следующего ( $4 = 5 - 1$ );
- составу чисел первого десятка;
- решению простых задач, при их решении осознанному выбору арифметических действий сложения (+) и вычитания (-) с опорой на наглядный материал;
- умению измерять и сравнивать размер предметов (длину, ширину, высоту) с помощью условной мерки;
- делению простейших геометрических фигур на 2,4 равные части, пониманию отношений между целым и частью;
- умению разбивать геометрические фигуры на части и составлять из нескольких фигур одну большую [1;2;3;5].

Овладение этими умениями к моменту поступления в школу является залогом успешного овладения математикой в начальной школе.



### **Список литературы**

1. Белошистая А.В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики. - М., 2014. – 244 с.
2. Интеллектуальное воспитание детей дошкольного возраста. / Под ред. Н.Н.Поддьякова, Ф.А. Сокина. - М., 2014. – 112 с.
3. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М., 2022. – 241 с.
4. Пиаже Ж. Генезис числа у ребёнка. - М., 2023. – 229 с.
5. Савенков А.И. Обучение мышлению. - М., 2019. – 120 с.

### **МАМБЕТОВА А.С.**

учитель начальных классов МКОУ «Мумринская СОШ» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, с. Мумра

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Исходя из социально-экономических условий и жизненной необходимости подготовки школьников к труду и выбору профессии, а также потенциальных возможностей детей, можно сформулировать задачи профориентационной работы школы следующим образом:

1. Расширение представлений учащихся об отраслях и профессиях, о потребностях в работниках местных предприятий, бизнесе, учреждений и учебных заведений.
2. Убеждение в необходимости развития способностей, необходимых для получения избираемой профессии, с учетом потребностей общества в кадрах.
3. Практическая подготовка учащихся к выбору сферы труда и профессии, развитие творческих способностей каждой личности.
4. Дифференцированная помощь учащимся в профессиональном самоопределении в зависимости от интересов, склонностей и способностей, состояния здоровья, пола и возраста и других индивидуальных особенностей школьников.

Для решения данных задач школа располагает огромными возможностями.

Одним из инновационных методов профориентационной работы является метод проектов.

Организация проектной деятельности обучающихся становится всё более популярной в современной образовательной практике. Новую актуальность метода проектов связывают с обновлением содержания образования, основанным на идеях компетентного подхода, заложенного в ФГОС НОО, поиском продуктивных форм познавательной деятельности школьников. Смысл этой новой концепции заключается в том, что содержание образования формируется «от результата», на основе выделения компетентностей, которые признаются значимыми за пределами системы образования.

Проектная деятельность - это уникальная деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определённого результата/цели, создание определённого, уникального продукта или услуги.

Проектная деятельность учащихся - совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности (А.В.Леонтович).

Обязательным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана реализации проекта) и реализации.

Выделяют следующие задачи проектной деятельности:

1. Обучение планированию (ребенок должен уметь четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели, на протяжении всей работы);
2. Формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (учащийся должен уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
3. Умение анализировать (креативность и критическое мышление);
4. Умение составлять письменный отчет (презентацию) (учащийся должен уметь составлять план работы, презентовать четко информацию, оформлять сноски, иметь понятие о библиографии);
5. Формировать позитивное отношение к работе (учащийся должен проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).

Существуют принципы организации проектной деятельности:

1. Проект должен быть посильным для выполнения;
2. Создавать необходимые условия для успешного выполнения проектов;
3. Вести подготовку детей к выполнению проектов (проведение специальной ориентации для того, чтобы у учащихся было время для выбора темы проекта, на этом этапе можно привлекать учащихся имеющих опыт проектной деятельности);
4. Обеспечить руководство проектом со стороны педагогов - обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения) и ведение дневника, в котором учащийся делает соответствующие записи своих мыслей, идей, ощущений - рефлексия. Дневник должен помочь учащемуся при составлении отчета в том случае, если проект не представляет собой письменную работу. Учащийся прибегает к помощи дневника во время собеседований с руководителем проекта.
5. В том случае, если проект групповой, каждый учащийся должен четко показать свой вклад в выполнение проекта. Каждый участник проекта получает индивидуальную оценку.

6. Обязательная презентация результатов работы по проекту в той или иной форме.

К важным факторам проектной деятельности относятся:

1. повышение мотивации учащихся;
2. развитие творческих способностей;
3. формирование чувства ответственности;
4. создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимся.

Проект может быть групповым и персональным. Каждый из них имеет свои неоспоримые достоинства.

Современная классификация учебных проектов сделана на основе доминирующей (преобладающей) деятельности учащихся:

- практико-ориентированный проект (от учебного пособия до пакета рекомендаций по восстановлению экономики страны);
- исследовательский проект - исследование какой-либо проблемы по всем правилам научного исследования;
- информационный проект - сбор и обработка информации по значимой проблеме с целью ее презентации широкой аудитории (статья в СМИ, информация в сети Интернет);
- творческий проект - максимально свободный авторский подход в решении проблемы. Продукт - альманахи, видеофильмы, театрализации, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства и т.п.
- ролевой проект - литературные, исторические и т.п. деловые ролевые игры, результат которых остается открытым до самого конца.

Основной этап состоит из трех важных шагов.

1. Подготовительный - анализ способов и целей работы в группах. Он включает в себя: выявление исходного уровня; разработку проекта; подготовку к предстоящему исследованию.

2. Практический - поиск источников необходимой информации; сбор материала; анализ возможных трудностей; освоение проектной технологии; организация мониторинга; создание условий;

3. Обобщающий – подведение итогов. Обработка данных исследования, обсуждение; соотнесение результата исследования с поставленными целями; корректировка гипотезы; оформление и описание хода и результатов исследования.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны, то есть надлежащим образом оформлены (видеофильм, альбом, бортжурнал «путешествий», компьютерная газета, альманах).

Виды презентации проектов: научный доклад; деловая игра; демонстрация видеофильма; экскурсия; телепередача; научная конференция; инсценировка; театрализация; игры с залом; диалог исторических или литературных персонажей; спортивная игра; спектакль; путешествие; реклама; пресс-конференция.

Целесообразность включения в систему профориентации проектной деятельности обусловлено ее комплексным характером - от выявления проблем до получения и анализа практических результатов.

Использование возможностей коллективной проектной деятельности младших школьников позволяет реализовать ситуацию выбора предпочтительного для каждого ребенка содержания и вида деятельности. Проектная деятельность используется в качестве основы диагностики интересов и возможностей детей. При этом необходимость обеспечения интересов и потребностей всех учащихся выдвигает задачу построения системы практико-ориентированной деятельности в соответствии с разнообразием предметов труда: природа, техника, знаковая система, человек, художественный образ.

Свободный выбор и выполнение предпочтительных профессиональных функций в процессе коллективной проектной деятельности могут служить основанием для самоидентификации младших школьников и выявления направлений последующего образовательного развития в соответствии с личными интересами и способностями детей.

Каким образом возможно объединить в одном проекте деятельность в различных сферах? Проекты разбиваются на составляющие (модули в определенной сфере деятельности) с конкретными задачами, при решении которых реализуется общая цель деятельности. Важно определить приоритетные направления работы в проектах для всех участников в соответствии с их способностями, интересами и склонностями.

Ученики могут пробовать себя в двух-трех областях деятельности внутри одного проекта, что помогает им определить соотношение профессиональных притязаний и уровня личностных характеристик. Тематика проектов, выполняемых в различных сферах деятельности, может быть объединена общей идеей коллективного проекта, в который индивидуальные и групповые проекты входят в качестве составных частей.

Комплексные творческие проекты позволяют создать условия, моделирующие реальную практическую деятельность для достижения детьми объективного восприятия себя в определенной профессиональной роли, обеспечивая тем самым социально-профессиональные пробы младших школьников в различных сферах и областях деятельности. Характер и содержание проектной деятельности предполагают создание условий дополнительного образовательного развития учащихся. В этой связи решаемые в ходе выполнения проектов задачи должны носить субъективно новый, достаточно сложный характер, предусматривающий актуализацию познавательной активности учеников и необходимость приобретения дополнительных знаний.

Проблемы, решаемые в процессе проектной деятельности, должны быть актуальными, носить комплексный характер и обеспечивать заинтересованность всех его участников. Содержание и организация выполнения проектов должны приводиться в соответствие с приоритетами детей, когда на ведущие позиции выходят потребности личности. Проектная деятельность предполагает сочетание различных видов деятельности, связанных с реализацией определенных профессиональных ролей (исследователя, менеджера,

конструктора, технолога, рабочего, оператора и др.). Актуальность тематики, широта задач и продолжительность коллективной практической деятельности создают благоприятные условия для выявления интересов и возможностей учащихся. Снижение творческой составляющей, сокращение времени на выполнение проектов, решение несложных практических задач понижают уровень проектов и возможность функционального разделения труда, а, следовательно, диагностики предпочтений и успешности детей в различных видах деятельности.

В целом, требования к организации проектной деятельности в системе профориентационной работы с детьми могут быть представлены в следующем виде.

1. Направленность действий педагогов на выявление интересов и профессионально важных качеств учащихся в процессе проектной деятельности.

2. Актуальность, то есть обеспечение личной, общественной и педагогической значимости целей проектной деятельности на основе интересов и потребностей младших школьников, ориентация на высокий уровень их достижений.

3. Целостность системы проектной деятельности в соответствии с разнообразием предметов труда, то есть реализация системы проектов во всех сферах социально-трудовой деятельности (человек - природа, человек - техника, человек - знаковая система, человек - художественный образ, человек - человек).

4. Гармоничность структуры проектов в системе областей трудовой деятельности. Выполнение каждого проекта на основе единства материального, информационного, технического, социального и художественно-эстетического аспектов достижения поставленной цели.

5. Соответствие современному уровню науки и техники, этапу развития системы образования и социально-экономического состояния общества. Осуществление проектной деятельности с учетом современного состояния и перспектив развития общества и производства.

6. Обеспечение образовательного развития детей. Взаимодействие предметной и проектной деятельности с учетом «зоны ближайшего развития» младших школьников. Развитие потребности приобретения новых знаний в процессе проектной деятельности.

7. Комплексная реализация различных составляющих проектной деятельности. Взаимодействие познавательной, коммуникативной, преобразовательной, эмоциональной и волевой составляющих деятельности на основе творческого решения практических задач в системе базового, дополнительного и самостоятельного образования учащихся.

8. Разносторонний характер проектной деятельности с учетом многообразия целей и структуры профессионального разделения труда. Выполнение проектов в соответствии с классами профессий на основе дифференциации и интеграции различных видов деятельности с целью выявления и развития индивидуальных интересов и предпочтений учащихся.

9. Адекватность содержания проектной деятельности уровню подготовки. Соответствие проектной деятельности возрастным и образовательным возможностям детей.

10. Открытость системы проектной деятельности. Координация процесса проектной деятельности в соответствии с конкретными условиями, интересами и возможностями детей.

Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения может быть организована на разных этапах развития детей, во всех сферах и видах учебной и внеучебной деятельности, общественно-полезного труда учащихся.

Итак, выбор профессии не является для учащихся в начальной школе главной задачей, но в ходе целенаправленной и систематической профориентационной работы происходит расширение кругозора младших школьников о мире профессий. Поэтому целью проектной деятельности по профориентации в начальной школе является расширение знаний о мире профессий, стимулирование интереса к трудовой деятельности, выявление способностей к той или иной сфере социально-трудовой деятельности.

### Список литературы

1. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. - 2013. - № 2. - С.130–136.
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 112 с.
3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2018. — 176 с.
4. Профессиональное самоопределение молодежи: [Научное сообщение сотрудников института профессионального самоуправления молодежи РАО]// Педагогика. – 1993. - № 5. – С.33-36.

**МАРКОВА О.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**ТИМОФЕЕВА В.Ю.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

### К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из задач, на решение которых направлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, принятый в 2013 году, является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)». В связи с этим возникает острая потребность в применении технологий успешной подготовки дошкольника к обучению в школе, создающие равные стартовые возможности при поступлении в нее для любых детей.

Процесс обучения чтению самый интересный, но трудный и ответственный. Если дети будут правильно, бегло, выразительно читать, они смогут овладеть грамотным письмом, научатся решать задачи. Научить детей читать – значит, подготовить их к самостоятельной работе с текстом, привить любовь к чтению. Следовательно, овладение навыками чтения - это и средство, и одно из условий общего развития детей. Процесс чтения очень сложен, поскольку в нем участвуют мышление, речь, восприятие, память, воображение, слуховые и звуковые анализаторы.

Проблема обучения чтению имеет как сторонников, так и противников даже сейчас, когда социальные запросы общества, школы, семьи говорят в пользу обучения и практически не вызывают ни у кого сомнения. На наш взгляд, система раннего развития ребенка, в том числе и обучения чтению, может и должна иметь положительный аспект, если смотреть на нее не как на рецепт «выращивания гениев», а как на одно из средств познания мира ребенком, профилактики и коррекции речевых нарушений. Суть вопроса не в целесообразности обучения чтению, а в том, как лучше, эффективнее это сделать.

Если использовать в решении этой задачи императивный подход, то цель теряет смысл, а гуманный подход выстроит обучение с учетом того, что дети больше всего любят учиться, «даже больше, чем есть конфеты», но учение — это игра, которую нужно прекращать прежде, чем ребенок устанет от нее. Главное, чтобы он был «недокормлен» и вставал из-за «стола знаний» с ощущением постоянного «голода», чтобы у него не иссякала жажда познания. Прежде чем говорить об обучении чтению, уточним, что мы понимаем под чтением-

**Чтение** — это сложный процесс, состоящий из ряда операций: опознание буквы, ее связи с фонемой, слияние букв в слоги, слогов в слова. Качество чтения характеризуется способом чтения, его скоростью (беглое или послоговое), осмысленностью.

*Причинами затруднений* являются:

1) педагогическая запущенность (возникает из-за отсутствия личностно-ориентированного подхода), вызванная:

- форсированностью темпов обучения, когда темп подачи материала превышает индивидуальные возможности ребенка по его усвоению;
- многочисленными пропусками занятий;
- недостаточным контролем за усвоением знаний ребенком;
- пассивностью педагогов в оказании индивидуальной помощи;
- низкой квалификацией специалистов или их недобросовестностью;
- равнодушием семьи, ее низким культурным уровнем и др.;

2) предрасположенность, которая может долго находиться в скрытой форме, но при неблагоприятных условиях бурно «расцветает».

Чем раньше ребенок овладевает грамотой, тем меньше проблем у него с обучением в школе, тем успешнее оно протекает, дает больше положительных эмоций, реже возникают трудности. И даже в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, обучение чтению дает возможность более продуктивно использовать потенциальные возможности ребенка в коррекционной педагогике. Рассмотрим позитивные аргументы в пользу вышесказанного:

- буква, в отличие от звука, имеет постоянный образ (легче автоматизировать поставленные фонемы в слогах, словах, фразе);
- развивается аналитико-синтетическая деятельность, звукобуквенный анализ;
- уточняется, обогащается словарь (ребенок легче овладевает практическими навыками словообразования и словоизменения);
- появляется уверенность в себе, исчезает негативное отношение к школе, страх неудачи, опасение получить плохие оценки, нейтрализуются возникающие из-за этого внутрисемейные конфликты;
- совершенствуются коммуникативные связи.

Для обучения чтению чрезвычайно важно сформировать психологическую готовность. У дошкольников следует развивать те качества, которые будут необходимы при обучении чтению. Существенное внимание нужно уделять психотерапевтической работе, которая помогает формированию адекватной самооценки, повышению уверенности, нормализации отношений со сверстниками и др.

Ежедневная аутогенная тренировка вырабатывает у детей способность в короткие сроки мобилизоваться, возможность произвольно сосредоточиться и расслабиться, преодолеть логофобию (страх перед речью) и др. Из методов групповой психотерапии наиболее простыми, доступными и эффективными являются психотерапевтические беседы, методикой которых должен владеть каждый педагог, и логоритмические занятия.

При выборе адекватной методики обучения чтению для детей, имеющих речевые нарушения, сталкиваясь с трудностями в общении (в контакт вступали с трудом, очень осторожно), для большинства были характерны эмоциональная незрелость, внушаемость, недостаточная способность к осознанию собственных проблем. Поэтому, прежде чем предпочесть какой-то метод, уточняется доминирующий тип восприятия у ребенка (аналитический или синтетический) и затем строится коррекционно – развивающая работа на основе личностно-ориентированного подхода. Одни дети быстрее усваивают материал поэлементно с последующим синтезом, другие легче овладевают новым материалом глобально или полу глобально (слово, слог) и только потом выделяют элементы: делят речевой поток на фразы, предложения - на слова, слова - на слоги, слоги - на звуки, то есть итогом является звукобуквенный анализ.

Таким образом, при обучении грамоте детей, имеющих речевые нарушения, ведущим является аналитико-синтетический метод. Помимо уточнения доминирующего типа восприятия выясняется, какой из анализаторов у ребенка функционально сильнее:

зрительный, слуховой, кинестетический или тактильный. Учет компенсаторных, произносительных возможностей помогает выстроить лично-ориентированный подход, грамотно спланировать и осуществить коррекционно-профилактическую работу в целом. Индивидуализировать нужно не только методы, но и темп обучения, так как несоответствие темпа подачи материала индивидуальному темпу усвоения приводит к неполноценному овладению навыками, тормозит процесс обучения, снижает у детей уверенность в своих силах, вызывает педагогическую запущенность.

Помимо традиционных методов в своей работе по автоматизации поставленных фонем широко используем многократное проговаривание, чтение, включая региональный компонент. Региональный компонент, кукло и сказкотерапия компенсируют неполноценность слуховых фонематических образов за счет сохранности кинестетической дифференциации, столь необходимой при быстрой смене артикуляционных укладов в спонтанной речи.

Чтобы сформировать у детей стабильный графический образ буквы, предлагается не только выкладывать буквы из палочек, но и преобразовывать их, используя наиболее целесообразный способ. Для развития зрительно-пространственной ориентировки проводим сравнение сходных по написанию букв, выделяем общие элементы, разницу в их расположении, что позволяет избежать смешения букв, резко снижает количество оптических ошибок. Эффективны приемы, развивающие мускульную память, обведения контура буквы пальцем, приемы дермолексии (рисование буквы на ладони), тактильное опознание букв (дидактические игры типа «Чудесный мешочек») и целый ряд других.

Трудности при выработке навыков слогослияния у детей с речевой патологией значительно быстрее преодолеваются, если учитывать специфику обучения дошкольников грамоте и произносительные возможности каждого ребенка. Дети легче овладевают чтением обратных слогов, затем прямых. Не задерживаясь на чтении слогов, надо переходить к чтению односложных слов с закрытым слогом, что окрыляет детей и вселяет уверенность в своих силах. Затем вводится чтение 2-3-сложных слов с прямым слогом и, наконец, со стечением согласных. На начальных этапах широко используются дидактические игры: «Буквы ходят в гости», «Окошечки», затем слоговые таблицы Н. Зайцева и т. д.

Определенные трудности у детей вызывает деление слов на слоги, т.к. затруднено усвоение гласных (сколько в слове гласных, столько и слогов). Для их преодоления используется цветовая маркировка слогов, деление на слоги с помощью вертикальных черточек, игры «Телеграф», «Помоги Незнайке», преобразование слов путем смены одного слога. Широко используется «чтение с окошечком» (несколько модификаций окошечек помогают детям избежать многих ошибок, поверить в свои силы).

Пока дети находятся на слогово-аналитическом этапе чтения, когда восприятие и осмысление прочитанного еще разобщены, используются различные игры, которые убеждают ребенка в том, что он уже читает, понимает смысл короткого задания. Наиболее эффективны такие игры, как «Следопыт», «Разведчики». Ребенок получает карточку, на которой написано слово или фраза, в зависимости от его читательских навыков - («На шкафу», «Лежит в ящике» и т.д.). Малыш читает, выполняет инструкцию и находит сюрприз. По мере того, как он овладевает качеством чтения, текст усложняется: появляется двухступенчатая инструкция. Правильно прочитав ее, ребенок достигает намеченной цели и получает от этого огромное удовольствие. Успехи его поощряются. В процессе обучения чтению, на первоначальных этапах, используем книги с иллюстрациями, одноцветный и многоцветный текст, тексты, придуманные детьми.

Наиболее слабым звеном в устной и письменной речи (при чтении) у дошкольников является просодическая сторона речи, ее выразительность. Чтение отличается монотонностью, отсутствием пунктуационной интонации, логического ударения. Для коррекции просодической стороны речи используется кукольный театр, игры-

драматизации (кукло, сказкотерапию и др.), разрабатываются серии дидактических игр, различные виды карточек, которые позволяют скорректировать вышеназванные недочеты в индивидуальной и подгрупповой работе с детьми.

Таким образом, в дошкольном возрасте при обучении чтению важно воспитывать у ребенка уверенность в собственных силах, успешность, желание использовать приобретенные навыки в повседневной жизни (нахождение знакомых букв, чтение афиш, заголовков в газетах и т.д.). Любое занятие важно заканчивать теми упражнениями, которые доступны ребенку, что стимулирует обучение, способствует его успешности. При обучении чтению важно дозировать объем материала, индивидуализировать темп его подачи, учитывать произносительные возможности ребенка.

#### **Список литературы**

1. Бугриенко Е.А., Цукерман Г.И. Чтение без принуждения. - М., 2017. – 129 с.
2. Буре Р.С. Готовим детей к школе. - М., 2017. – 212 с.
3. Венгер Л.А., Дьяченко О.О. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. - М., 2019. – 111 с.
4. Волина В.В. Занимательное азбуковедение. - М., 2011. – 321 с.
5. Газмин О.С. Харитоновна Н.Е. В школу с игрой. - М., 2011. – 119 с.
6. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. - М., 1998. – 123 с.
7. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. - М., 2015.
8. Колесникова Е. Развитие интереса и способностей к чтению у детей 6-7 лет. - М., 2018. – 145 с.
9. Марцикевич Г.Ф. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Саратов, 2022. – 123 с.
10. Чердынцева Т.Н. Сказки на уроках обучения грамоте. Воронеж, 2017.
11. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. - М., 1996. – 213 с.

#### **МАРМЕНТЬЕВА И.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Журавушка» Астраханская область,  
Икрянинский р-н, п. Ильинка,

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОРУЧЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего ответственностью, что находит отражение в Конституции Российской Федерации, в Законе Российской Федерации «Об образовании», других нормативных документах Российской Федерации. Ответственность является значимым базовым качеством личности, которое во многом определяет успешность жизнедеятельности человека.

Ответственность – одно из самых сложных нравственно-волевых качеств в теории социально-нравственного воспитания. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, волевой и мировоззренческой сторонами развития личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности, а также готовность давать отчет за свои действия перед обществом и самим собой. Ответственный человек осознает себя как причину совершаемых им поступков, он инициирует изменения в собственной жизни и готов отвечать за то, к чему они приведут.

В толковом словаре С.А.Кузнецова ответственность трактуется как положение, при котором лицо, выполняющее какую-нибудь работу, обязано дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за все могущие возникнуть последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей, обязательств.



С позиции этики ответственность – это определенность, надежность, честность в отношении себя и других; это осознание и готовность признать, что результат, который ты получаешь, и есть следствие твоих поступков.

С точки зрения дошкольной педагогики ответственность старших дошкольников – это нравственно-волевое качество, формируемое у детей, которое проявляется в способности отвечать за свои действия и поступки, самостоятельно и заинтересованно заботиться об успешном выполнении поручений и заданий. Таким образом, ответственность – это неотъемлемое качество личности, которое надо воспитывать с самого раннего возраста. Дошкольное образование является первым уровнем системы современного российского образования. В период дошкольного детства происходит становление личности ребенка, формирование предпосылок ее дальнейшего социально-нравственного развития.

Процесс формирования личности ребенка сложен и многообразен. Воспитание ответственности – одна из сторон этого процесса. В дошкольной педагогике сложилась и упрочилась тенденция сведения ответственности детей, в основном, к обязанности что-либо делать. На сегодняшний день в дошкольных образовательных учреждениях реализуются образовательные программы нового поколения. В них особое внимание уделяется развитию воображения, образного мышления, творческого начала, инициативности, активности, сопереживания. Все они предусматривают разные подходы к организации педагогического процесса. Однако, в образовательных программах дошкольного образования не ставится отдельной задачи по воспитанию ответственности у дошкольников. Данная задача выделена в примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в рамках трудового воспитания дошкольников, в процессе выполнения трудовых поручений, при оказании помощи взрослым (участие детей в расстановке и уборке инвентаря и оборудования для занятий). При этом в программе нет никаких конкретных указаний на то, какие формы, методы, средства и приемы необходимо использовать для воспитания ответственности у дошкольников.

Среди показателей проявления ответственности детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности выделяются:

- направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (ребенок вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и др.);
- эмоциональное переживание задания, его характера, результата (беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других и т.п.);
- осознание необходимости держать ответ за выполнение поручения.

Дети старшего дошкольного возраста уже способны к элементарной ответственности за порученное дело, преодолению небольших трудностей в работе. Тем самым у детей формируется положительное отношение к труду, соответственно и ответственность за выполненную работу.

Как показывают исследования В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, К.А. Климовой, Р.С.Буре, З.Н. Борисовой, Л.А. Порембской и др., трудовые поручения включают в себе большие воспитательные возможности.

Актуальность исследования проблемы воспитания ответственности у детей старшего дошкольного возраста обусловлена тем, что, несмотря на множество работ, посвященных изучению становления ответственности личности как отечественных авторов (Л.И.Божович, З.Н.Борисова, В.А.Горбачева, Л.И.Дементий, К.А.Климова, В.С.Мухина, В.П.Прядеин и др.), так и зарубежных ученых (Л.Колберг, Ж.Пиаже, Дж.Роттер, Ф.Хайдер и др.), вопрос о становлении данного качества личности в дошкольном возрасте остается нерешенным в педагогической науке.

Между тем, воспитание ответственности детей старшего дошкольного возраста должно происходить осознанно. Следовательно, нужны знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности ответственности, необходимости этого

качества и преимущества овладения им. Таким образом, процесс воспитания ответственности детей старшего дошкольного возраста очень сложен, предполагает сознательное и гибкое применение педагогом богатого арсенала различных средств, одним из которых являются трудовые поручения.

Поручения в детском саду многообразны. Индивидуальные и коллективные поручения дают возможность решить ряд задач: развитие самой трудовой деятельности, воспитание коллективизма, умение сообща выполнять определенные поручения, воспитание трудолюбия, ответственности, привычки к повседневному трудовому усилию.

Повседневная жизнь ребенка в детском саду наполнена трудовой деятельностью: приготовить рабочее место к занятию, убрать за собой игрушки по окончании игры, убрать после сна постель и т.д. Все это требует от ребенка трудовых усилий, а от воспитателя - постоянного внимания к тому, насколько тщательно и своевременно выполняют все эти дела его воспитанники, какое отношение при этом проявляют к вещам, порядку, сверстникам. Воспитание ответственности - важное дело, требующее терпения, педагогического мастерства.

Как показали исследования Я.З.Неверович, Е.И.Радиной, В.Г.Нечаевой, В.В.Кондратовой, поручения, как форма организации трудовой деятельности детей дошкольного возраста, дают возможность воспитателям повседневно, систематически приобщать детей к посильному труду, создают в группе деловую атмосферу. Для того, чтобы поручения служили действенным средством воспитания ответственности, они всегда должны содержать конкретную цель и воспитательную задачу.

Правильно отмечала А.Т.Шатова, что лишь в процессе активного участия детей в труде, только после многократных упражнений может развиваться у них способность к трудовому усилию. Важно научить детей выполнять поручения, в которых ребенок отчетливо представляет цель, умеет планировать, достигает полезного результата. Именно поручения в старшем дошкольном возрасте способствуют подготовке ребенка к выполнению определенной работы в строго установленное время. Шаг за шагом, овладевая простыми, ежедневно повторяющимися видами детского труда, ребенок узнает цену заботам о себе, учится уважать себя и других, приобретает умение оказывать помощь взрослым и детям.

По мнению Р.С. Буре, особое значение приобретает позиция педагога, в основе которой лежит признание им дошкольника субъектом деятельности. Такая позиция обуславливает использование методов руководства деятельностью детей, всемерно учитывающих детские предложения, их поиск самостоятельных решений; не прямое указание «делать так» или «смотри, как я», а предложение, совет, вовлечение в совместное обсуждение, поддержка любых проявлений детской активности. Главная цель педагога – воспитание у дошкольников позитивного отношения к труду, развитие желания стать самостоятельным, умелым, способным справляться с возникающими затруднениями. Решение этих задач окажет большую помощь в воспитании ответственности.

Руководство поручениями имеет свои особенности. Всегда исходя от взрослого, поручения содержат в себе несколько последовательных действий, которыми ребенок владеет, они выполняются ребенком индивидуально, он сам планирует их последовательность, действует в свойственном ему темпе, получает результат, оцениваемый воспитателем.

Воспитатель использует в большей степени индивидуальный подход, напоминание, совместную работу с детьми. В совместной деятельности воспитатель имеет возможность осуществлять контроль незаметно, пользуясь при этом приемами показа и объяснения. Однако, по мере накопления опыта самостоятельного выполнения задания, целесообразно перейти к словесному напоминанию (подсказать, как действовать) или активизировать детей вопросами. Постепенно воспитатель может переключать детей на индивидуальные поручения не одному, а сразу нескольким детям, показывая приемы работы одновременно всем детям. Добиваясь положительного результата, воспитателю важно использовать оценку содержания деятельности ребенка (чаще всего положительную, доброжелательную), чтобы

вызвать у детей интерес к выполнению поручения. Выполнение поручения должно быть связано у ребенка с положительными эмоциональными переживаниями успеха. Положительная оценка педагога вызывает желание подражать сверстнику, поведение которого одобряет взрослый, и число детей, готовых охотно откликнуться на просьбу педагога, увеличивается.

Организуя поручения, воспитатель должен стремиться равномерно привлекать детей к выполнению заданий. При этом все дети приобретают необходимые трудовые навыки и умения, у них появляется привычка к труду. В.Г. Нечаева предлагает вести листок учета поручений по следующей форме: *фамилия и имя ребенка; поручения, связанные с игрой; поручения, связанные с занятиями; поручения, связанные с бытовой деятельностью; помощь малышам.*

В старших группах основной целью индивидуальных поручений является формирование у детей самостоятельности, целеустремленности, настойчивости, осознания своей ответственности за порученное дело. Кроме того, выполнение поручений требует от ребят самоорганизации: они уже должны владеть и соответствующими навыками, и умением организовать свою деятельность, контролировать и оценивать ее. Они не нуждаются в подробном разъяснении последовательности выполнения задания. Предъявление поручения уже носит более категоричный характер.

Важную роль в старших группах играет организация общих поручений. Их содержание становится все более разнообразным, требующим распределения общего задания между участниками, и само объединение принимает вид «общего труда». Некоторые способы распределения общих заданий детям уже знакомы. Но в то же время им должна быть понятна необходимость выработки общего решения, без чего результат не может быть достигнут. Каждый день воспитатель организует 2-3 общих поручения. Их содержание и число участников в течение учебного года значительно увеличивается. Это позволяет сформировать у детей достаточный опыт самостоятельных совместных решений, проявления доброжелательного отношения к партнерам. Законченная работа должна получить оценку. Воспитатель подчеркивает ее важность, приводит примеры, в которых отражается стремление детей к качественному выполнению поручения.

Дети старшего дошкольного возраста овладевают правилами организации и выполнения различных трудовых поручений.

Правила, помогающие ребенку организовать свою деятельность:

- сначала внимательно выслушай задание, а потом начинай его выполнять;
- приготовь все, что нужно для работы;
- если работа закончена, скажи об этом взрослому.

Правила, соблюдение которых повышает качество работы:

- нельзя отвлекаться (убегать, играть, отвлекаться, когда трудишься);
- любое задание старайся выполнять хорошо, аккуратно.

Овладев этими правилами, дети могут действовать целенаправленно в первых несложных поручениях: приготавливать все необходимое для работы, достигать качественного результата рациональными способами. Затем следует ставить детей в условия, при которых необходимо самостоятельно обдумывать предстоящий процесс труда.

Выполнение поручения усложняется, когда воспитатель предлагает детям выполнить его вдвоем-втроем. В подобных ситуациях они должны не только выполнять дело, но и договариваться между собой, кто что будет делать. Важно не торопить детей подсказывать очередность действий. Навык верного выполнения действий позволяет формировать самостоятельность, исполнительность, в которой можно усмотреть начало ответственности, первые проявления самоконтроля.

Интерес детей к выполнению трудовых поручений обусловлен, прежде всего, их содержанием. Определение содержания поручения зависит от интересов и склонностей воспитателя, от условий жизни детского сада и группы, от имеющегося опыта детей, от постановки трудового воспитания в данном дошкольном учреждении и, конечно,

географических условий. Содержание поручений определяется также педагогическими принципами организации труда детей, т.е. тем, что оказывает воздействие на достижение ребенком конечного результата. От количества действий, трудовых операций зависит сложность заданий. Иногда одно и то же поручение можно усложнить или облегчить, в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.

Самым высоким критерием оценки выполнения поручения является осознание детьми обязанности и постоянства заботы об окружающих. Такое поведение детей связано с проявлением инициативы и самостоятельности в выполнении трудовых заданий, в добровольном нахождении для себя дела и самостоятельном его выполнении, в готовности сделать что-то приятное для окружающих. Это важно для формирования у детей умения выполнять обязанности.

Таким образом, воспитывающая и развивающая роль трудовых поручений в воспитании ребенка наиболее успешно проявляется лишь при условии организации его и руководства со стороны взрослого.

#### **Список литературы**

1. Безруких М.М., Логинова Е.С. Возрастные особенности структуры саморегуляции деятельности у детей 4-5 лет // Мир психологии. 2012. - №1. - С. 121-126.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. - М.: Мозаика-синтез, 2011. - 65 с.
3. Василькина Ю.В. Воспитание ответственности // Мама и малыш. - 2011. - №11. - С. 63-71.
4. Воспитание дошкольника в труде // под ред. В.Г.Нечаевой. - М.: Просвещение, 2012. – 75 с.
5. Горбачева В.А. Формирование поведения детей в детском саду. - М.: Академия, 2015. - 160 с.
2. Данькова Е.Н. Изучение ответственности детей дошкольного возраста в теории и практике образования // Мир детства и образование. - 2013. – 92 с.
3. Климова К.А. О формировании ответственности у детей. – М.: Просвещение, 2013. – 353с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования // Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 333 с.
5. Примерная образовательная программа дошкольного образования Детство / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. - СПб.: Детство-Пресс, 2014. - 280 с.

#### **МЕЛЬШИНА Н.В.**

учитель истории, обществознания, МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

#### **КУРМАШЕВА Э.Б.**

учитель истории, обществознания, МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

Изменения, происходящие в общественной жизни современной России, требуют развития новых способов образования, внедрения педагогических технологий, направленных на индивидуальное развитие личности, творческой инициации, навыка самостоятельного движения в информационных полях. Акцент в обучении переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у учащихся способности самостоятельно мыслить, получать и применять знания, чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов организации образовательной деятельности. Одним из

таких способов являются технологии на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Проектирование как метод деятельного познания был разработан еще в работах выдающегося русского философа Н.Ф. Федорова (1828-1903). В его учении был обоснован принцип единства теоретического знания и практического действия. Н.Ф. Федоров полагал, что человек может познать им самим сотворенный мир, мир, каким он должен быть согласно проектной гипотезе, проверяемой при её практической реализации. Он признавал познание «не как чистое только мышление, а как проект дела...» [6]. И далее: «Идея вообще не субъективна, но и не объективна, она проективна» [5].

Основой проектного обучения выступает теория деятельности для исследования сложившегося положения дел в конкретном фрагменте обучения (диагностика), а затем – для разработки проекта развития этого фрагмента (психолого-педагогическое проектирование учебной деятельности) и, наконец, для эволюционного процесса реализации данного проекта и «выращивания» в соответствии с проектом конкретной деятельностной системы саморазвития ученика. «Есть надежда на то, что успешное проектирование в сфере образования, с одной стороны, позволит расширить и уточнить наше понимание устройства и путей развития данной сферы социальной практики и функционирующего в ней общественного и индивидуального сознания, с другой стороны – углубит и усовершенствует способы деятельного подхода не только к образованию, но и другим сферам практики» [2].

Теоретико-методологическая база проектной учебной деятельности была обоснована в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина. Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Теория деятельности выступает как инструментальная система проектирования.

Цель проектной деятельности – развитие и закрепление теоретических знаний и практических навыков, полученных в обучении (в урочной и внеурочной познавательной деятельности) при разработке познавательного персонифицированного проекта, отличающегося вариативностью, индивидуальной степенью сложности, неограниченности во времени исполнения, различным уровнем обученности учащегося.

Каждый проект должен отвечать трем основным методическим требованиям, он предполагает наличие трех специфических моделей:

- 1) цель обучения (для чего учить);
- 2) содержание обучения (чему учить);
- 3) процесс усвоения (как учить).

Рассмотрим вариант проекта «Политическая газета» в 11 классе

Цель проекта: создание учебного оригинального пособия по изучаемому периоду, способствующее развитию зрительной памяти, образного мышления, развивающее интерес к изучению истории, стремление нестандартно подходить к решению учебных задач. Проект реализуется в рамках изучения темы «Идеология либерального и демократического режима», курс всеобщая история (11 класс). Проект предусматривает несколько этапов:

- формирование творческих групп;
- подбор материала для газеты по обозначенной тематике;
- разработка оригинал-макета газеты: название газеты; девиз и эмблема газеты; название статей и их подбор; размещение материала, подбор иллюстраций;
- защита политической газеты;
- подведение итогов и выставление оценок.

Реализация проектной технологии на данном уроке переводит ученика с позиции пассивного усвоения отдаленного от его субъектного опыта материала в позицию активного исследователя. В процессе выполнения проекта у учащегося формируются навыки исследовательской деятельности: умение отобрать материал, трансформировать научное содержание материала в публицистическое, а это возможно только при глубоком

проникновении в сущность транслируемой проблемы, оформить материал иллюстрациями, придумать название статей, защитить свою работу.

Практический опыт организации проектной деятельности исследовательского типа позволяет утверждать, что данная технология обладает большим педагогическим потенциалом и, соответственно, высокой степенью эффективности.

Педагогический потенциал исследовательской и проектной деятельности обусловлен следующими факторами:

- высокой степенью мотивации учащихся к самостоятельному получению результата;
- личной значимостью результата, обусловленной как интересом к самой теме, так и осознанием ее «научной новизны», ощущением собственной успешности, получением положительных эмоций при работе над темой;
- возможностью сверять результаты своей работы и собственные успехи с работой «коллег», что усиливает механизмы самообразования и самовоспитания.

Результативность исследовательских проектов заключается в том, что деятельность такого рода обеспечивает ее участникам:

- формирование устойчивого интереса к самостоятельной творческой (исследовательской) деятельности, а зачастую и исследовательского типа мышления;
- сформированность большинства общеучебных информационных умений и навыков;
- освоение ряда специальных умений работы с исторической информацией (анализ и сопоставление различных точек зрения историков, выявление оснований для исторических «разночтений» и др.) и историческими источниками различного типа;
- более осознанный подход к выбору профессии и мировоззренческих ценностей, жизненных установок.

Организация обучения на уроках истории по методу проектов создает оптимальные условия превращения учащихся в «субъектов» деятельности. Каждый школьник становится равноправным членом творческого коллектива, работа в котором способствует развитию социальных ролей, воспитывает обязательность и ответственность при выполнении заданий в намеченные сроки, взаимопомощь в работе. В проектную деятельность вовлечены чувства, отношения, мысли и действия школьников.

#### **Список литературы**

1. Бехтенова Е.Ф., Зверева К.Е., Хлытина О.М. Проектная деятельность школьников на уроках региональной истории: методическое пособие. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2014. - 52 с.
2. Белобородов Н.В. Социальные творческие проекты в школе: практическое пособие. - М.: АРКТИ, 2016. - 168 с.
3. Стрелова О. Ю. Разработка регионального компонента общего образования в условиях ФГОС: концепция развития региональной информационно-образовательной среды // Преподавание истории и обществознания в школе. -2018. - № 8. - С. 28-35.
4. Тагиров Ф.Р. Проектная деятельность как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся основной школы // Филологическое образование в период детства. - 2016. - № 23. - С. 164-167.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2011. - 48 с.
6. Татарченкова С.С., Телешов С.В. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: учебно-методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2018. - 160 с.

**МИХАЙЛОВА Н.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Подсолнушек» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, с. Икряное

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Театрализованная деятельность направлена на целостное воздействие на личность, его раскрепощение, развитие ведущих психических процессов; она способствует самопознанию и самовыражению личности; создаёт условия для социализации, усиливая адаптационные способности, корректирует коммуникативные качества, помогает осознанию чувства удовлетворения, радости, успешности.

Театрализованная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость, помогает в становлении адекватной самооценки.

Занятия театральной деятельностью требуют от ребенка решительности, терпения и настойчивости в достижении цели, что способствует формированию волевых черт характера. У ребенка развивается умение «рисовать» собственные образы, развивается интуиция, смекалка и изобретательность, вырабатывается способность к импровизации. Занятия театральной деятельностью и выступление перед зрителями требует реализации душевных сил, способностей и это всегда оценка твоих действий другими. Чередование ролей исполнитель-зритель, помогает ребенку демонстрировать собственную позицию, отношения к герою и себе. Действия ребенка – актёра на сцене происходят не в реальной, а в вымышленной ситуации. Кроме того, средства выразительности (*жесты, мимика, движения*) не могут быть случайными, а должны соответствовать тому или иному сценическому образу.

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (*дружба, доброта, честность, смелость и др.*). Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с полюбившимся образом позволяет педагогам через театрализованную деятельность оказывать позитивное влияние на становление его самооценки. По сути дела, во многих случаях ребенок решает свои проблемы опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать застенчивость и дает первичный опыт рефлексии.

С целью коррекции нарушений самооценки используется метод куклотерапии, позволяющий в игровой форме, с помощью кукол, безопасно для ребенка, воссоздать, проиграть травмирующую ситуацию и снять травмирующий фактор. Куклотерапия эффективно развивает нужные навыки, природные способности, выступая как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого. С помощью данного метода происходит изменение отношения ребенка к себе, накопление положительного эмоционального опыта, полученного при общении с куклой как представителя замещающего реальную опасность или переживание.

Использование кукол и масок позволяет ребенку моделировать различные реальные жизненные ситуации в условно-игровом плане. В рамках куклотерапии существуют различные направления, например, куклотерапевтическая методика драматической психоэлевации (авторы Медведева И. Я. и Шишова Т. Л.) В действии участвуют определенные кукольные персонажи, изображающие реальных людей из социума ребенка (в том числе и его самого) как непосредственно, так и опосредованно – по ассоциации из мира

животных и сказочных персонажей. Соответствующие этюды проигрываются детьми их реальной практики и можно увидеть глубоко спрятанные страхи, неудовлетворенность собой. Происходит это в ходе театрализованного действия, спонтанно придуманного ребенком или предложенного взрослым.

Учитывая, что оценить себя дошкольнику труднее, чем сверстникам, игдраматизация как бы постепенно подводит ребенка к анализу поведения героев и необходимости сравнения других с этими героями. Удалось ли сверстнику воплотить в жизнь роль и как он это сделал. Трудности еще и в том, что ребенку дошкольнику трудно отделить свои умения в театрализации от собственной личности в целом. Для него признать то, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит, признать, что он вообще хуже сверстников. Поэтому дошкольник, понимая, что поступил или сделал что-то плохо, часто не в состоянии это признать. Он понимает, что хвастать некрасиво, но стремление быть хорошим, выделиться в среде других детей настолько сильно, что ребенок часто идет на уловки, чтобы косвенно показать свое превосходство. Он ищет аргументы, чтоб доказать, что конкретная деталь роль или умение у него развито лучше или удалось ему лучше.

Театр помогает детям ощутить единение с другими, дать понять, что ребенок не одинок. Бывает так, что у ребенка уже есть негативный опыт общения или публичного выступления и ему приходится заново учиться доверять другим. Театральное пространство помогает ускорить и обезопасить этот процесс.

С помощью театрализации можно помочь ребенку понять, что он сам может быть успешным. Моделируя жизненные ситуации, пьеса, драматизация, любая фрагментарная этюдная постановка дает бесценный опыт и может научить гордиться собой, пережить те трудности, с которыми можно встретиться в реальной жизни, поможет почувствовать внутреннюю силу и сформировать целеустремленность.

В процессе театрализованной игры дети учатся правилам хорошего тона, в них культивируется культура общения, закладывается основа уважения к себе как к личности и понятие, что право на уважение имеет каждый. С каждой новой постановкой и каждым новым этюдом закладывается по маленькому кирпичику потребность в самовыражении, саморепрезентации. В любом случае на сцене может произойти что-то непредвиденное, и он должен принять самостоятельное решение.

Еще одна особенность театрализованной деятельности – это возможность установить контакт со сложными детьми. Любому ребенку можно поручить пусть не сразу роль, но участие в спектакле (рассказчик, режиссер, суфлер и т.п.).

Очень важно, какой персонаж выбирает ребенок для себя, каким характером наделяет или какими чертами дополняет, какое придумывает выражение лица. Далее исполнение роли. Ребенок может механически воспроизводить текст, а может импровизировать мимикой, жестами. Но можно обойтись и совсем без заучивания ролей детьми, если предложить, например, вылепить фигурки персонажей так, чтобы можно было с их помощью разыграть сказку по памяти.

Вместо уже привычной инсценировки литературного произведения можно предложить детям изобразить отдельные эпизоды прочитанного произведения, например, такие, которые подробно в тексте не описываются, не раскрываются. Детям важно продумать поведение персонажей, их диалоги, реплики, а затем – проиграть. Это интересно и будит фантазию. В другом случае можно предложить выбрать по желанию любой понравившийся ребенку эпизод и разыграть его молча. Задача зрителей – угадать эпизод, догадаться, о чем идет речь. Можно сопровождать свои выступления, показы музыкальными фрагментами. Еще один вариант - предлагать участникам меняться ролями, чтобы каждый мог прочувствовать не только своего персонажа, выбранного согласно со своими внутренними симпатиями, но и других, с иными качествами, характерами и поведением, для того чтобы лучше понять и всесторонне оценить проблему, поставленную в произведении. Здесь могут раскрыться дети застенчивые и имеющие дефекты речи.

Видя оценку зрителей, дети учатся переживать успех, радость от совместной



прекрасно выполненной деятельности. У них развивается ответственность, волевая регуляция, навыки сознательной дисциплины. Дети учатся воспринимать и передавать информацию, ориентироваться на реакции собеседников, зрителей и учитывать их и, следовательно, формируется адекватная самооценка.

В театрализованной деятельности существует множество приемов для формирования самооценки. Например, проводится беседа по литературному произведению, выделение героев с различными чертами характера и идентификация себя с одним из персонажей. Для этого во время драматизации дети могут смотреться в «специальное» зеркало, которое позволяет видеть себя в различные моменты театрализованной игры и с успехом используется при проигрывании перед ним различных эмоциональных состояний и своей мимики, когда они сердятся, ругаются радуются.

Если необходимо ввести проблемные игровые ситуации, то театрализованные игры могут проводиться в двух вариантах: с изменением сюжета, сохранив образы произведения или с заменой героев, сохранив содержание сказки.

При использовании театрализованной деятельности в развитии личности ребенка, а самооценка является важнейшим компонентом, по мнению Т.Н.Дороновой, действуют следующие правила:

Правило индивидуальности. Драматизация – это не просто пересказ сказки, в ней нет строго очерченных ролей с заранее выученным текстом. Дети переживают за своего героя, действуют от его имени, привнося в персонаж свою личность. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребенком, будет совсем не похож на героя, сыгранного другим ребенком. Да и один и тот же ребенок, играя во второй раз, может быть совсем другим.

Правило всеобщего участия. В драматизации участвуют все дети. Если не хватает ролей для изображения людей, зверей, то активными участниками спектакля могут стать деревья, кусты, ветер, избушка и т.д., которые могут помогать героям сказки, могут мешать, а могут передавать и усиливать настроение главных героев. Главное, чтоб каждый желающий играть, не почувствовал себя обделенным.

Правило свободы выбора. Каждая сказка проигрывается неоднократно. Она повторяется (но это будет каждый раз другая сказка – см. правило индивидуальности) до тех пор, пока каждый ребенок не проиграет все роли, которые он хочет.

Правило помогающих вопросов. Для облегчения проигрывания той или иной роли после знакомства со сказкой и перед ее проигрыванием необходимо обсудить, «проговорить» каждую роль. В этом вам помогут вопросы: что ты хочешь делать? Что тебе мешает в этом? Что поможет сделать это? Что чувствует твой персонаж? Какой он? О чем мечтает? Что он хочет сказать?

Правило обратной связи. После проигрывания сказки проходит ее обсуждение: Какие чувства ты испытывал во время спектакля? Чье поведение, чьи поступки тебе понравились? Почему? Кто тебе больше всего помог в игре? Кого ты хочешь теперь сыграть? Почему?

Атрибутика к драматизациям. Атрибутика (элементы костюмов, маски, декорации) помогает детям погрузиться в сказочный мир, лучше почувствовать своих героев, передать их характер.

Она создает определенное настроение, подготавливает маленьких артистов к восприятию и передаче изменений, происходящих по ходу сюжета. Атрибутика не должна быть сложной, дети изготавливают ее сами. Каждый персонаж имеет несколько масок, ведь в процессе развертывания сюжета эмоциональное состояние героев неоднократно меняется (страх, веселье, удивление, злость и т.д.)

При создании маски важным оказывается не портретное сходство ее с персонажем (насколько точно, например, нарисован пятачок), а передача настроения героя и нашего отношения к нему.

Правило мудрого руководителя. Соблюдение и сопровождение педагогом всех перечисленных правил драматизации, индивидуальный подход к каждому ребенку.

Таким образом, использование театрализованной деятельности создаёт предпосылки формирования адекватной самооценки, а именно:

- обеспечивает безоценочность ситуации, что позволяет каждому ребенку более полно и адекватно выражать собственные чувства, не опасаясь оценки и сравнения;
- позволяет создавать ситуацию импровизационного действия, которая дает участникам высокую степень свободы самовыражения;
- создает ситуацию вынужденного успеха, способствует самовыражению, позволяя каждому ощутить себя в качестве успешного субъекта деятельности;
- создает атмосферу коллективного эстетического переживания, что является значимым фактором успешности, обеспечивая благоприятный эмоциональный фон.

Таким образом, театрализованная деятельность выступает условием и средством формирования оценки детьми своих возможностей и успехов в сравнении не только и не столько с другими, как с самим собой (не получалось – получилось лучше, все хлопали! и т.п.). В общем спектакле у каждого своя роль, но все артисты зависят друг от друга и, следовательно, ребенок, оценивая свои возможности, стремится не подвести всех. Наконец, театрализованная деятельность -интересная, волшебная, волнующая игра, которая близка, понятна и важна для ребенка.

#### **Список литературы**

1. Доронова Т.Н. Использование игровых методов и приемов при обучении детей от 2 до 7 лет (часть 1) / Дошкольное воспитание. – 2014. - № 4. – С.12-19.
2. Лебеденко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Вып. 2. Кто Я? Методическое руководство. – М.: Прометей; Книголюб, 2012. – 54 с.
3. Метпигир Ш.В. Проект «Театр и дети» / Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — №2. — С. 32-35.
4. Мигунова Е.В. Театральная педагогика в детском саду. - М.: Сфера, 2019. - 128 с.
5. Чурилова Э. Методика организации театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. - М.: Владос, 2014. - 160с.

#### **НАУМОВА Н.В.**

педагог дополнительного образования МКОУ «Икрянинская НОШ» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, с. Икряное

### **ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ**

Зарубежные педагоги и классики много внимания уделяли изучению педагогических воззрений народа и его педагогического опыта. Педагоги-классики полагали, что народная педагогика обогащает науку о воспитании, при известных условиях может служить её основой.

Ян Амос Коменский (1592-1670) обобщил опыт домашнего воспитания в трудовых семьях, опираясь на него, выдвинул и разработал идею «материнской школы». Эта идея глубоко народна: в её основе - народный опыт, народные интересы. Все семьи поднять до уровня лучших семей, где разумнее всего поставлено воспитание, - такую цель преследовал Коменский, разрабатывая свою программу «материнской школы». Я.Коменский предполагает, что дети должны воспитываться в материнской школе, т.е. в каждом доме. Отмечая на необходимость воспитать детей на добрых примерах родителей, он писал: «Особенно детский возраст вообще побуждается и направляется к действию больше примерами, чем правилами. Если ты что-то предписываешь детям, то это слабо к ним прививается; если же ты показываешь, как делают что-либо другие, то этому они подражают и без всяких приказаний».

Родители должны быть хорошими, указывал он, их педагогическая культура - фактор воспитания подрастающего поколения. «Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей. Ведь дети - это обезьяны: что бы они не видели - хорошее или дурное, они стремятся этому подражать даже без всякого внешнего побуждения. Таким образом, они учатся раньше подражать, чем познавать. Я имею в виду при этом примеры, как взятые из жизни, так и из истории, и, прежде всего, - взятые из жизни, потому что они ближе и производят более сильное впечатление. Итак, пусть, прежде всего, сами родители строго блюдут домашнюю дисциплину, а учителями пусть будут самые лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью, - вот наиболее действенное замечательное средство к тому, чтобы побудить учеников к самой честной жизни». Коменский наставлял, что приобретённые в семье пороки ведут позже к мучительным трудностям в школах, церквях и общественной жизни.

Патриотическая преданность родному народу побудила Я.А. Коменского к внимательному изучению народных традиций воспитания. «Начав просветительскую деятельность как собиратель произведений устного творчества чешского народа, как исследователь его традиций и обычаев, - отмечает Д.Е. Егоров, - Я.А. Коменский обобщал народный опыт воспитания. Народные педагогические традиции являлись краеугольным камнем его теории, многие афоризмы чешского народа о воспитании служили великому педагогу своеобразными научными постулатами. Более того, величие педагога-гуманиста состоит и в том, что он учил народ, постоянно сам учаь у него».

Ж.-Ж. Руссо - философ, писатель стоит в ряду величайших педагогов всех времён. Под естественным воспитанием он понимал природосообразное, с учётом возраста ребёнка формирование на лоне природы. Контакт с природой должен был физически укрепить ребёнка, обеспечить свободное развитие.

В произведении «Эмиль, или О воспитании» Руссо придаёт большое значение роли родителей в воспитании детей. «Хотите каждого вернуть к своим первейшим обязанностям - начинайте с матерей», «Прелесть домашней жизни - лучшее противоядие дурным нравам», «Когда дом есть только печальная пустыня, повеселиться приходится идти в другое место». Он восклицает «Как может хорошо воспитать ребёнка тот, кто не был хорошо воспитан!».

Таким образом, мы видим, что родители должны обладать педагогической культурой. Огромное значение уделяет Руссо любви. «Первое чувство ребёнка есть любовь к самому себе, а второе, вытекающее из первого, - любовь к тем, кто его окружает, ибо при том состоянии слабости, в котором он находится, он знакомится с другими лишь через помощь и уход, который получает». Руссо придавал матери большую роль, ибо «Нет матери, нет и дитя. Дитя должно любить свою мать прежде, чем будет знать, что должно её любить».

Швейцарский педагог-демократ Иоганн Генрих Песталлоцци отмечает природосообразность воспитания, т.е. воспитание должно строиться в соответствии с особенностями человеческой природы, законами её развития. Он тоже придавал большое значение роли родителей в воспитании. В «Лебединой песне» он писал о роли матери в воспитании детей. «Материнская сила и материнская преданность природосообразно развивают в младенце ростки любви и веры. Эта сила и эта преданность призваны подготовить и заложить основы благотворного влияния отцовской силы, братского и сестринского чувства и таким образом постепенно распространить дух любви и доверия на весь круг семейной жизни. Физическая любовь к матери и чувственная вера в неё вырастает таким путём до человеческой любви и человеческой веры. Исходя из любви к матери, этот дух любви и доверия находит в себе выражение в любви к отцу, братьям и сестрам, и в доверии к ним... Так ребёнок под руководством матери природосообразно поднимается от чувственной веры и физической любви к любви человеческой, к человеческому доверию». «Влияние же семейной жизни побуждает его возвыситься и возвышает его до сокровенной сущности нравственных сил, является предпосылкой всего человеческого мышления и всякого деяния».

Польский педагог, врач Януш Корчак в книге «Как любить детей» пишет: «Если хочешь быть надзирателем, можешь ничего не делать. Для внешнего порядка, внешних хороших манер, дрессировки напоказ нужны лишь твёрдая рука и многочисленные запреты... чем скуднее духовный уровень, чем бесцветнее нравственный облик, тем больше забота о собственном покое и удобствах, тем больше запретов и приказаний, продиктованных мнимой заботой о ребёнке».

Отмечая роль педагогической культуры родителей, Корчак советует изучить воспитывающую среду. «Воспитывающей средой я называю тот дух, который царит в семье; отдельные члены семьи не могут занимать по отношению к нему произвольной позиции», «Традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон, необходимость как жизненный императив».

Значение семьи в воспитании детей во многом зависит от новых социально-экономических отношений в обществе, которые складываются в обществе в последние десятилетия. Семья как социальный институт общества особенно чувствительна к различным социальным переменам. Поэтому сегодня требуется научное осмысление социальных процессов, в том числе и процессов, происходящих в семье, в семейном воспитании и обучении на основе научных подходов.

В.А. Сухомлинский писал: «Тонкость ощущений человека, эмоциональная восприимчивость, впечатлительность, чуткость, чувствительность, сопереживание, проникновение в духовный мир другого человека - все это постигается, прежде всего, в семье, во взаимоотношениях с родными».

В зависимости от материального положения, характера внутрисемейных отношений, уровня образованности и воспитанности родителей, количества членов семьи и т.д., семьи отличаются различными воспитательными возможностями (потенциалом). Естественно, от этих возможностей и от того, насколько обоснованно и целенаправленно родители их используют, зависят результаты домашнего воспитания. В создании и оптимальной реализации воспитательного потенциала семьи образовательное учреждение должно помочь родителям, опираясь на достижения психолого-педагогической науки, труды таких выдающихся педагогов и мыслителей, как Я.А.Коменский, Д.Локк, И.Г.Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, П.Ф.Каптерев, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, Е.Н. Водовозова и др. За последние десятилетия появились новые подходы к семейному воспитанию: системно-структурный, структурно-функциональный, аксиологический, личностно ориентированный, такие концепции, как социокультурная, идеально-типичная, ориентированная на отношения родства, супружества, родительства, социально-приемлемые потребности, нормы, образы семейного поведения.

Идеально-типичная модель включает в себя оценочные суждения, социальные ценности семьи, ее идеалы в обществе переходного периода. В переходный период общества семья не может сохранить свои ценности в неизменном виде в ориентации на рождение и воспитание детей, в удовлетворении материально-бытовых, интимных и других потребностей через супружество, родство, имеющих в своей основе специфические духовно-нравственные принципы.

Проблемы образования, воспитания касаются каждого гражданина страны. В странах, стремящихся к демократическому устройству, идут непрерывные поиски механизмов широкого включения общественности в управление образованием. Для этого уже недостаточны имеющиеся формы участия в виде советов, собраний родителей, ограниченных локально-школьными делами. Речь идет о реальном участии общественности в разработке образовательной политики на общенациональном уровне. Общественный механизм определения стратегий образования, как свидетельствует мировая практика, весьма разнообразен по своим формам и может реально ограничить всевластие и произвол чиновничества, когда стратегически важные для страны вопросы решаются высокопоставленными лицами, озабоченными лишь своими политическими играми, по принципу «нравится - не нравится».

Локально-школьные дела, в первую очередь, касаются родителей. Участие родителей в школьных делах может принимать различные формы. Так, из истории начальной школы в Англии в четвертой четверти 19 века известно, что на основе закона о начальном образовании были созданы школьные комитеты, которые избирались населением. Они имели право открывать школы, устанавливая в них размер платы за обучение или же вводить бесплатное обучение, вводить в своем районе обязательность обучения детей от 7 до 11 лет. Родительский контроль за деятельностью начальных школ привел к небывалому их расцвету. О формах и средствах оказания помощи родительской общественности в улучшении деятельности общеобразовательных школ в городских и сельских условиях написано немало.

Сегодня образование ставит сложнейшие задачи подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях, непривычных и чуждых для большинства населения страны. Образование должно стать необходимым условием и средством воспроизводства культуры народа, тесно связав в содержании обучения и воспитания такие понятия, как культура, духовность, национальные и общечеловеческие ценности. Для этого оно должно опираться на социокультурный опыт, стать культуросообразным. Это требует подготовки и переподготовки педагогических кадров, способных воедино соединять дошкольное и семейное воспитание на основе формирования педагогической культуры, как воспитателей, так и родителей.

Под педагогической культурой мы понимаем компетентность родителей в разных сферах образовательно-воспитательной деятельности. Уровень этой культуры зависит от многих факторов, к которым относятся эффективность работы педагогических коллективов в этом направлении, ее целенаправленность, системность, потребностно-ориентированность и т. д. Этот уровень также зависит от самообразовательной деятельности родителей, их осознания необходимости и важности повышения педагогической культуры, от образовательно-воспитательного потенциала микрорайона дошкольной организации и умелого его использования.

#### **Список литературы**

1. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начала XX века). Учебное пособие. - М.: Форум, 2018. – 223 с.
2. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. - М.: Педфакультет, 1998. – 120 с.

#### **НЕДОСУГОВА Д.Д.**

воспитатель 1 категория МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 37»

### **РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР**

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Неудивительно, что проблема игры привлекала и привлекает к себе внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, этнографов, биологов.

Существует целый ряд теорий, которые рассматривают игру с двух точек зрения:

- игра как деятельность, в которой ребенок развивается целостно, гармонично, всесторонне;
- игра как средство приобретения и проработки знаний.

В настоящее время общепризнано, что игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста и особой формой общественной жизни дошкольников, в которой они по желанию объединяются, самостоятельно действуют, осуществляют свои замыслы, познают мир. Самостоятельная игровая деятельность способствует физическому и психическому развитию каждого ребенка, воспитанию нравственно-волевых качеств, творческих способностей.

Напомним, что психолог А.Н. Леонтьев считал ведущей деятельностью такую, которая оказывает в данный возрастной период особое воздействие на развитие ребенка. Для детей раннего возраста ведущей является предметная деятельность, для детей младшего и старшего дошкольного возраста ведущей деятельностью становится игра.

Сюжетно-ролевая игра ребенка в своем развитии проходит несколько стадий, последовательно сменяющих друг друга: ознакомительная игра, отобразительная игра, сюжетно-отобразительная игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация.

В начале второго года у детей складываются элементы сюжетно-ролевой игры, однако ее можно назвать лишь отобразительной.

Бытовые действия с сюжетными игрушками дети воспроизводят на протяжении всего периода дошкольного детства. Но при этом дети 3-5 лет и старше устраивают из каждого действия «многозвеньевой ритуал». Перед едой кукле вымоют руки, завяжут салфетку, проверят, не горяча ли каша, кормить будут ложкой, а пить дадут из чашки. Всего этого на втором году нет. Ребенок просто подносит миску ко рту куклы. Аналогично он поступает и в других ситуациях. Этими особенностями объясняется простота подбора сюжетных игрушек и атрибутов к ним.

На третьем году жизни ребенка игра носит процессуальный характер, главное в ней – действия. Они совершенствуются с игровыми предметами, приближенными к реальности. Постепенно появляются действия с предметами-заместителями, формируются предпосылки сюжетно-ролевой игры, развивается умение играть рядом, а затем и вместе со сверстниками.

В возрасте 3-4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным. Взрослый становится для ребенка не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

Главной особенностью игры является ее условность: выполнение одних действий с одними предметами предполагает их отнесенность к другим действиям с другими предметами. Основным содержанием игры младших дошкольников являются действия с игрушками и предметами-заместителями. Продолжительность игры небольшая. Младшие дошкольники ограничиваются игрой с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами в этом возрасте только начинают формироваться.

В игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые взаимодействия. Они указывают на то, что дошкольники начинают отделять себя от принятой роли. В процессе игры роли могут меняться. Игровые действия начинают выполняться не ради них самих, а ради смысла игры. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий детей.

Дети шестого года жизни уже могут распределять роли до начала игры и строят свое поведение, придерживаясь роли. Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли. Речь, сопровождающая реальные отношения детей, отличается от ролевой речи. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся для них более привлекательными, чем другие. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Наблюдается организация игрового пространства, в котором выделяются смысловой «центр» и «периферия». (В игре «Больница» таким центром оказывается кабинет врача, в игре «Парикмахерская» – зал стрижки, а зал ожидания выступает в качестве периферии игрового пространства.) Действия детей в играх становятся разнообразными.

В сюжетно-ролевых играх дети подготовительной к школе группы начинают осваивать сложные взаимодействия людей, отражающие характерные значимые жизненные ситуации, например, свадьбу, рождение ребенка, болезнь, трудоустройство и т.д.

Игровые действия становятся более сложными, обретают особый смысл, который не всегда открывается взрослому. Игровое пространство усложняется. В нем может быть несколько центров, каждый из которых поддерживает свою сюжетную линию. При этом дети способны отслеживать поведение партнеров по всему игровому пространству и менять свое поведение в зависимости от места в нем. Так, ребенок уже обращается к продавцу не просто как покупатель, а как покупатель-мама или покупатель-шофер и т.п. Исполнение роли акцентируется не только самой ролью, но и тем, в какой части игрового пространства эта роль воспроизводится. Например, исполняя роль водителя автобуса, ребенок командует пассажирами и подчиняется инспектору ГИБДД. Если логика игры требует появления новой роли, то ребенок может по ходу игры взять на себя новую роль, сохранив при этом роль, взятую ранее. Дети могут комментировать исполнение роли тем или иным участником игры.

Итак, мы все знаем, как важна игра для детей дошкольного возраста, все мы осознаем тот факт, что развитие детей в дошкольном учреждении неэффективно вне игры.

И тем не менее мы вынуждены констатировать что игра «уходит» из детского сада. К сожалению, наши дети стали меньше играть. Игру зачастую сворачивают в угоду занятиям. Не во всех дошкольных учреждениях соответствующим образом организована предметно-развивающая игровая среда. В частности, проведенное в Москве обследование пятилетних детей показало, что у ребят отсутствует игровой опыт и умение развивать игровой сюжет. К этому следует добавить и позицию родителей, которые считают игру ненужным, пустым времяпрепровождением и, невзирая на советы специалистов, стараются начать обучение своих ребятишек как можно раньше.

В обыденной жизни со словом «игра» люди связывают что-то несерьезное, развлекательное. Однако о значении игры для своевременного и полноценного развития дошкольника свидетельствует тот факт, что Организация Объединенных Наций провозгласила игру неотъемлемым правом ребенка. А ученые всего мира заняты специальным изучением детских игр, их классификацией, обучением родителей, педагогов, психологов и даже врачей игровому взаимодействию с детьми. Такое пристальное внимание к детской игре связано с тем, что именно в ней происходят глубокие изменения во всей психике ребенка-дошкольника и появляются важнейшие психические новообразования возраста: образное мышление, воображение, ориентация в задачах и мотивах человеческой деятельности, способность взаимодействия со сверстниками и многое другое.

Результаты специальных исследований ученых всего мира свидетельствуют о том, что недостаток игры наносит невосполнимый ущерб развитию детей в целом и отрицательно сказывается на их готовности к школе.

Существует большое количество детских игр, и ученые их классифицируют по-разному. Но все единодушны в одном: наибольшим развивающим эффектом обладают сюжетные игры.

В игре все условно, «понарошку». Благодаря этому можно преодолеть неприязнь, страх, получив взамен внутренний эмоциональный комфорт. А научившись управлять собой через воображаемую ситуацию – приобрести способность к реализации собственных намерений в реальной жизни. Именно поэтому специалисты считают, что сюжетная игра обладает определенным психотерапевтическим эффектом.

Безусловно, никто не отрицает воспитательное и развивающее значение обучающих и подвижных игр: они служат естественной формой передачи детям знаний и умений, обогащают социальный опыт и являются основой развития творческих игр. Но всем хорошо известно, что самой эффективной формой игры является самостоятельная сюжетно-ролевая игра.

В нашем детском саду самостоятельным играм отводится значительное место в режиме дня. В поле зрения педагогов постоянно находится обновление предметно-развивающей среды, тщательный отбор игрового оборудования, детской художественной литературы. Но этого еще недостаточно, чтобы дети много и хорошо играли. Многолетняя практика показала, что пока ребенок не очень самостоятелен, он не умеет и не любит играть.

Поэтому мы в любом виде детской деятельности, разумно опекая, предоставляем ребятам как можно больше возможностей проявлять свою самостоятельность. Естественно, мы не навязываем своим воспитанникам игру, но и не оставляем ее без руководства.

Прежде чем повлиять на ход игры, мы каждодневно не только наблюдаем детские игры, но и учимся «видеть игру». Нам важно знать, во что играют и как играют. А играют они в «солдат будущего», сооружают «макробазы», осваивают «космос» и «подводный мир» с помощью компьютерной техники, устраивают «конкурсы красоты». В играх ярко проявляется стремление дошкольников жить общей со взрослыми жизнью, невзирая на то, что общественная значимость отдельных ее сторон им пока недоступна.

Из опыта работы воспитателя и педагога-психолога

Вот подгруппа дошкольников затеяла сюжетно-ролевую игру «**Улицы нашего города**». Мальчики построили автодорогу, расставили дорожные знаки, установили светофор, разметили пешеходные дорожки. «Дорожный инспектор» занял свое место в центре, недалеко от пешеходной дорожки. Игра началась. Машинами управляли «шоферы» (Даня, Андрей, Тимофей). Они перевозили «ценный груз». Периодически останавливались у «бензоколонок», расплачиваясь непременно «валютой».

Далее у ребят возникает идея построить подземный гараж, в котором можно оставить машины, сделать ремонт. «Механик» Егор за ремонт машин тоже требовал «валюту». Тех, кто не соглашался с такими требованиями, лидеры исключали из игры. Повторялись одни и те же действия... Игра постепенно начинает мальчикам надоедать, и на второй день сюжет исчерпывается.

Оставить без внимания такую игру? Тогда она не выполнит своих воспитательных функций, прежде всего – нравственных.

Самостоятельность даже старших дошкольников в игре относительна, игровая культура (умение перенести знания, навыки в свои игры) не всегда высока. Поэтому детям нужна поддержка в развитии замысла, уточнение игровых действий, распределении ролей. Причем не стоит педагогу прибегать к прямым указаниям в построении сюжета или в подборе игрушек. Но нет лучшего способа, чем самому воспитателю стать играющим партнером.

Проиграв мысленно варианты входа в игру, мы (воспитатель и психолог) останавливаемся на одном из них. Из напольного строительного материала сооружаем «бензоколонку» для грузового и общественного транспорта. На листе плотной бумаги изображаем бензоколонку для легковых машин и устанавливаем ее неподалеку. Не было еще ни одного случая, чтобы дети не заметили играющего воспитателя и не подошли бы к нему с вопросами. Завязывается диалог, помогающий вступить в игровые отношения.

Теперь самое время подключить фантазию. Говорим: «Закончилось строительство новой автодороги. По ней из аэропорта в Москву пойдет поток автомашин, понадобится много бензина для заправки: вот и устанавливаем бензоколонки, чтобы всем машинам хватило бензина и они не скапливались бы в одном месте. А теперь повесим объявление о приеме сотрудников для работы на бензоколонке». Мы не сомневались, что Егор предложит свою кандидатуру на роль бензозаправщика. «Да, – отвечаем, – у тебя есть опыт, но мы боимся, что у твоей бензоколонки никто не остановится: ты же не принимаешь для оплаты наши рубли». После небольшой дискуссии, в которой выяснилось, что же такое валюта, Егор был утвержден на роль бензозаправщика.

Тут же у детей возникает организовать пост ГАИ. Артем пригласил к себе в помощники еще двух «дорожных инспекторов». В игру включились почти все мальчики. Девочки – Настя и Ксюша – сделав себе бумажные шапочки с эмблемой такси, помчались свои автомашины по дороге. Пост ГАИ среагировал немедленно, остановил нарушителей и потребовал у водителей права. Девочки растерялись. Поняв ситуацию, «подъезжаем» к водителям и советуем им сдать экзамен по правилам дорожного движения. Так сюжет дополнился «Школой молодого водителя», где роли экзаменаторов исполняли и мальчики, и девочки.



Позже появилось «кафе». Поварами были Лиза и Варя – они умело справлялись с работой, придумывали вкусные обеды. Чувствовалось, что дома они помогают своим мамам. Официантками стали Кристина и Лиля – эти девочки, кстати сказать, любят дежурить по столовой. Лида и Маша, прикрепив к ширме вырезанный из бумаги красный крест, готовили к открытию «медпункт».

Игра, обрстая все новыми и новыми сюжетами и участниками, продолжалась в течение месяца.

Трудно предусмотреть, а тем более заранее спланировать совместную игру: она возникает подчас стихийно, под влиянием огромного потока информации.

Возьмем, к примеру, игру **«Конкурс красоты»**: переизбыток впечатлений привел к поверхностному отображению внешней стороны данного события. Но не надо забывать, что игра – своеобразный способ размышления ребенка об окружающем мире, а поразмышлять вместе полезно и интересно: это сближает педагога с детьми.

Например, придумываем такой ход: в изоуголке присаживаемся у мольберта и, рисуя модели платьев, ведем диалог с сидящей рядом куклой: «Нравится тебе такое платье?» «Не очень, – говорим за куклу, – надо же придумать необыкновенное, очень-очень красивое платье, ведь оно для конкурса красоты». Собравшаяся вокруг небольшая группа ребятшек начинает рассуждать: «Я знаю, лучше всех шьет Зайцев, я видела платья на его моделях по телевизору», «Моя мама сама шьет себе и мне, смотрит журналы и шьет». «А как вы думаете, – обращаемся к детям, – если мы оденем нашу Соню (куклу) в красивое платье, она победит на конкурсе? Может быть, надо еще что-то уметь делать, чтобы стать королевой красоты?»

Тема пришлась по душе и возобновила знакомую детям игру **«Ателье»**. Ситуация обычная: заказчики приходят в ателье, закройщик выбирает фасон, снимает мерки, швея шьет платье, готовое изделие возвращают заказчику. Игра однотемная, персонажей не более трех-пяти. Воспитатель-партнер может расшатать знакомый сюжет, частично его расширить. Приходит воспитатель, «мама-заказчик», в ателье с сыном. Что делать? Дети делятся своими проектами, договариваются, кто и какие роли будет исполнять, готовят необходимые атрибуты – игра по сути продолжается. Срочно приглашается «закройщик мужского платья».

А вот еще сюжет: в ателье нет подходящих тканей. Открываем рядом «Магазин тканей». В нем дети – продавцы, модельер, покупатели. А где можно купить готовое платье? Конечно, в салоне одежды (роли: заведующая салоном, модельер, швея, покупатели).

Таким образом, с помощью играющего взрослого партнера развивается содержание ролевых игр. Ребенок выходит за пределы привычных сюжетов. Игра становится много-сюжетной, много-персонажной. В ней принимают участие, как лидеры, так и малоинициативные дети. У ребят наблюдается устойчивый интерес к игре: одна игра может продолжаться от нескольких дней до нескольких месяцев.

Если вы читали книгу Е. Кравцовой «Разбуди в ребенке волшебника», то наверняка вас затронула мысль о том, что «...в одном взрослом сидят по крайней мере два субъекта. Один – «взрослый как взрослый». Он много знает, с ним интересно, ему можно задать вопросы. Другой – «взрослый как ребенок». Он – идеальный партнер по играм и шалостям, он – прекрасный актер, он взрослый – как равный».

Эти два взрослых – оба – очень важны для ребенка. Если занять позицию «взрослый как взрослый», то хочется сказать: «Признайте ПРАВО ребенка на игру!» А с позиции «взрослого как ребенка» - сказать самое главное: «ПОЙМИТЕ нас, и мы ПРИМЕМ вас в волшебную страну под названием «ИГРА».

### Список литературы

1. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2018.
2. Играют взрослые и дети: из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России / сост. Т.Н. Доронова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2016.

3. Недопасова В.А. Растем играя: Сред. и ст. дошк. возраст : Пособие для воспитателей и родителей / В.А. Недопасова. – М.: Просвещение, 2012.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
5. Разноцветные игры: По материалам Московской городской недели «Игра и игрушки» в государственных дошкольных учреждениях г. Москвы / Авт.-сост.: Белая К.Ю., Сотникова В.М. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2017.
6. Скоролупова О.А., Логинова Л.В. ИГРАЕМ?.. ИГРАЕМ!!! Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста. – М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2016.

### **НИКУЛИНА С.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Сказка» с. Никольское» Муниципального образования «Енотаевский муниципальный район Астраханской области»

## **ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время игровой деятельности детей дошкольного возраста придается большое значение. Игра занимает важное место в жизни ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, являясь ведущим видом их деятельности. Успешная игровая деятельность детей дошкольного возраста является необходимой для развития отдельных психических процессов и функций, и овладения социальным опытом.

Проблема игры стала привлекать внимание ученых в конце 19- начале 20 века. Этот интерес не угас и до настоящего времени.

К. Гроссом была сформулирована первая теория игры, которая получила широкое распространение и признание во многих странах в первой половине 20 века. Согласно этой теории, игра является явлением, неразрывно связанным с жизнедеятельностью человека.

В мировой науке существует множество направлений, изучающих особенности игры детей. Авторы классических концепций детского развития, а также представители смежных направлений посвящали свои исследования теории и практике игры (З. Фрейд, А. Фрейд, К.Фабри, Ж. Пиаже, Й. Хей-зинга, Д. Винникот, Э. Берн, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, И.Е. Берлянд, Б. Саттон-Смит и многие др.).

В более поздних исследованиях авторы (П. П. Блонский, Ш. Бюлер, Л.С.Выгодский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтев, С.Л.Рубинштейн, Ж.Пиаже, Д.Б.Эльконин, Э.Эриксон и др.) обращают внимание на психологические аспекты игры и ее значение в развитии ребенка (в частности развитие отдельных психических процессов и функций и овладение социальным опытом) [2].

Известный в нашей стране педагог А.С. Макаренко так характеризовал роль детских игр: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в дальнейшем и в работе.

Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как Гальперин П.Я., Данилова В.Л., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.

Всякая игра есть, прежде всего, свободная деятельность и она имеет свои особенности. Во-первых, игра по приказу уже не может являться игрой. Во-вторых, игра не есть «обыденная» жизнь и жизнь как таковая. Она скорее выход из рамок этой жизни во временную сферу деятельности. Третья отличительная особенность игры заключается в том, что игра обособляется от «обыденной» жизни местом действия и своей продолжительностью.

В-четвертых, одной из особенностей игровой деятельности является наличие явления «заигрывания», когда ребенок не может вырваться из «плена» игры.

В-пятых, особенно заметны различия девочек и мальчиков дошкольного возраста в игровой деятельности. Миры мальчиков и девочек в чем-то похожи, но в чем-то отличаются. Игры девочек опираются на ближнее зрение. Они раскладывают свои игрушки возле себя. Игры мальчиков опираются на дальнее зрение. Они бегают друг за другом. Бросают предметы в цель. Если пространство ограничено, то они осваивают его вертикально: лезут на лестницу, тумбочку.

Поэтому мальчикам необходимы спортивные вертикальные уголки или большие просторные комнаты для игр.

Мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпимы, неуверенные в себе и более агрессивны, чем девочки. Девочки дошкольного возраста «социальные» и более внушаемы, чем мальчики. Девочки лучше справляются с простыми, рутинными задачами, тогда как мальчики с более сложными познавательными процессами.

На девочек больше влияет наследственность, а на мальчиков – среда. У девочек больше развито слуховое, а у мальчиков – зрительное восприятие. Однако, по мнению ученых, здесь также очень много спорного, проблематичного и неясного.

В 5 лет идет интенсивный процесс формирования ребенка как личности в социальном, интеллектуальном, эмоциональном и физическом плане.

В 6-7 лет ребенок с удовольствием еще играет с пластилином, этот мягкий материал - средство его самовыражения.

Наблюдая за игрой ребенка, можно многое узнать о его жизни, потому что все свои чувства, переживания он переносит на игрушки. Через игру можно узнать о взаимоотношениях в семье. Через наблюдения за игрой можно узнать об интересах и склонностях ребенка. Игра - элемент созидательного творчества, элементы которого должны присутствовать в жизни человека. поддержания его духовной гармонии. Игра - это творческий процесс. Значит, место для игры - это зона творчества. Эта зона должна быть активной, но не вызывать у ребенка агрессию. Зная эту особенность игры, в случаях дидактических затруднений, можно ввести в обучение игровые моменты, в ходе которых дети незаметно осваивают то, что было трудным ранее.

Несмотря на всё многообразие игр, их можно разделить на две большие группы.

Одни игры создаются самими детьми под руководством воспитателя – это творческие игры; другие созданы заранее, имеют готовое содержание и определённые правила - это игры с правилами. В свою очередь игры с правилами подразделяются на подвижные и дидактические игры.

Первая группа - это игры, где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении.

Активность детей (при условии сформированности определённого уровня игровых действий и умений) имеет инициативный, творческий характер - ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, разработать замысел игры и найти нужные способы решения игровых задач.

В самостоятельных играх создаются условия для проявления детьми инициативы, которая всегда свидетельствует об определенном уровне развития интеллекта. Игры этой группы – это сюжетные и познавательные, особенно ценны своей развивающей функцией, имеющей большое значение для общего психического развития каждого ребёнка.

Вторая группа - это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры или объясняя конструкцию игрушки, даёт фиксированную программу действий для достижения определённого результата. В этих играх обычно решаются конкретные задачи воспитания и обучения; они направлены на усвоение определённого программного материала и правил, которым должны следовать играющие.

Активность детей в обучении играм носит в основном репродуктивный характер: дети, решая игровые задачи с данной программой действий, лишь воспроизводят способы их

осуществления.

Они могут затевать самостоятельные игры, в которых будет больше элементов творчества. В группе игр с фиксированной программой действия относятся подвижные, дидактические, музыкальные, игры - драматизации, игры - развлечения. Нельзя не отметить, что игры имеют существенное преимущество перед специально организованными занятиями в том плане, что в них складываются более благоприятные условия для проявления активного отражения в детской самостоятельной деятельности общественно сложившегося опыта.

В понятие «творческая игра» входят сюжетно-ролевые игры, строительно-конструктивные и театрализованные. В данных играх отражаются впечатления детей об окружающей жизни, глубина понимания ими тех или иных жизненных явлений.

Свобода, самостоятельность, самоорганизация и творчество в этой группе игр проявляются с особой полнотой.

Сюжетно-ролевая игра - основной вид игры ребенка дошкольного возраста, ей присущи все основные черты игры в наибольшей полноте. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей. Сюжет игры - ряд событий, объединенных жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры. В сюжете используется два вида действий: оперативные и изобразительные «как будто», соответствующие действиям взятой роли.

Сюжетно-ролевой игре присущи специфические мотивы: общий мотив - стремление ребенка к совместной социальной жизни со взрослым; частный мотив - интерес к событиям, действиям с предметами, стремление к совместной деятельности, желание стать субъектом своей деятельности.

С возрастом игры меняются, возрастает богатство сюжетов. Условно все сюжетные игры можно разделить на три группы в зависимости от сюжета: бытовые игры, игры на тему труда, игры с общественной тематикой.

Игра - основной вид деятельности ребенка в дошкольном возрасте, играя, он познает мир, людей, играя, ребенок развивается.

С помощью дидактической игры ребенок может приобретать и новые знания: общаясь с воспитателем, со своими сверстниками, в процессе наблюдения за играющими, их высказываниями, действиями, выступая в роли болельщика, ребенок получает много новой для себя информации. И это очень важно для его развития.

Сюжетно-ролевая игра в жизни ребенка, особенно дошкольника, играет особую роль, она позволяет дошкольнику представить себя врачом, парикмахером, мамой или папой, позволяет развить воображение, мышление, пофантазировать. В сюжетно-ролевых играх ребенок старается как можно ярче проявить себя, применить весь накопленный опыт, все свои знания и умения.

Таким образом, рассмотрев особенности игровой деятельности детей можно сделать вывод, что целенаправленное обучение детей игре, обеспечивает активизацию психической и двигательной сферы, развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, навыков общения с взрослыми и сверстниками. Развитие игры происходит в воспитательно - педагогическом процессе, при условии систематичности игра для детей является мощным средством коррекции психофизического развития, социализации ребенка в обществе.

#### **Список литературы**

1. Бачурина В. 500 самых лучших игр. Развивающие игры. - М.: Эксмо, 2016.
2. Водченко Нина Львовна (сост.) Играя, учимся. Выпуск 3. Пособие для занятий с детьми. - М.: 2015.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - 4-е изд., стер. - М.:Академия, 2012. - 416 с.
4. Печора К., Ширванова О., Перунова. Учим играть детей раннего

**ОДИНЦОВА И.Г.**

воспитатель 1 категории МБДОУ г Астрахань «Детский сад № 37»

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Слово «Технология» имеет греческие корни и в переводе означает науку, совокупность методов и приёмов обработки или переработки сырья, материалов, изделий и преобразования их в предметы потребления. Современное понимание этого слова включает и применение научных и инженерных знаний для решения практических задач. В таком случае, информационными и телекоммуникационными технологиями можно считать такие технологии, которые направлены на обработку и преобразование информации.

Значение использования ИКТ в процессе развития дошкольников.

В условиях современного развития общества и производства невозможно себе представить мир без информационных ресурсов, не менее значимых, чем материальные, энергетические и трудовые. Современное информационное пространство требует владение компьютером не только в начальной школе, но и в дошкольном детстве.

На сегодня информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения. Возможности использования современного компьютера позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей ребёнка.

В отличие от обычных технических средств обучения, информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребёнка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующих образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Использование ИКТ на занятиях помогает детям:

Ориентироваться в информационных потоках окружающего мира.

Овладеть практическими способами работы с информацией.

Развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Применение ИКТ на занятиях усиливают:

1) Положительную мотивацию обучения.

2) Активирует познавательную деятельность обучающихся.

Использование ИКТ на занятии позволили в полной мере реализовать основные принципы активации познавательной деятельности:

1. Принцип равенства позиций

2. Принцип доверительности

3. Принцип обратной связи

4. Принцип занятия исследовательской позиции.

Тысячу лет назад человек четырьмя средствами коммуникаций – устной речью, музыкой, живописью и письменностью. В XX в. широко распространяются телевидение, магнитопись, видео, компьютерные системы, оперативная полиграфия, космическая связь. Причём, к концу XX в. на первое место вышли электронные средства массовой коммуникации, значительно потеснив письменные.

Современные информационные и коммуникационные технологии привели к изменениям в образовании. Основная цель использования данных технологий как инновационного подхода в образовании заключена в максимальном развитии способностей детей – это формирование целостной естественно-научной картины мира, творческого развития личности и познания особенностей, потребностей и возможностей человека.

ИКТ – это «проникающая» технология. Иными словами, применение компьютера не должно становиться самоцелью, а быть эффективным инструментом развития навыков и умений.

Грамотное использование современных информационных технологий позволяет существенно повысить мотивацию детей к обучению, что способствует наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности

Сегодня ИКТ позволяет:

- Показать информацию на экране в игровой форме, что вызывает у детей огромный интерес, так как это отвечает основному виду деятельности дошкольника – игре.
- В доступной форме, ярко, образно, преподнести дошкольникам материал, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста.
- Привлечь внимание детей движением, звуком, мультипликацией, но не перегружать материал ими.
- Способствовать развитию у дошкольников исследовательских способностей, познавательной активности, навыков и талантов.
- Поощрять детей при решении проблемных задач и преодолении трудностей.

Дети старшего дошкольного возраста с интересом узнают название частей компьютера, учатся использовать в работе клавиатуру и «мышь», осуществляют необходимые операции при работе за компьютером. Данные занятия позволяют заранее готовить ребёнка к взаимодействиям с информационными технологиями образования в школе.

Воспитательные занятия с использованием современных средств информационных технологий: мультимедийного проектора и интерактивной доски помогают ярче проиллюстрировать изучаемый материал, сделать его интерактивным.

С помощью компьютерных технологий в обучении можно научить рисовать, считать, читать, узнавать много нового и интересного. Появилась неплохая возможность с помощью определенных обучающих программ подготовить ребёнка к школе. И пытливый ум ребёнка испытывает истинное наслаждение в познании окружающих явлений и получении знаний.

Информатизация образования открывает педагогам новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательного, образовательного процессов.

Таким образом, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности.

Кроме того, в процессе замысла, создания новых заданий для коррекционно-развивающих занятий с использованием компьютера и мультимедийного проектора, развиваются и совершенствуются креативные качества педагога, растёт уровень его профессиональной компетентности. Желание взрослого разнообразить деятельность детей, сделать занятия ещё более интересными и познавательными, выводит их на новый виток общения, взаимопонимание, развивает личностные качества детей, способствует отличной автоматизации полученных на занятии навыков на новом коммуникативном этапе педагогического взаимодействия. Таким образом, информатизация образования открывает воспитателям новые пути и средства педагогической работы.

#### **Список литературы**

1. Комарова Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. — М., 2011. – 125 с.
2. Чайнова Л.Д. «Развитие личности ребенка в компьютерно-игровой среде» Детский сад от А до Я. – 2013. - № 1. с. 67-76.
3. «Управление инновационными процессами в ДОУ». – М.: Сфера, 2018.
4. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – М., 2015. – 123 с.

**ОНИЩУК Т.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**МУРТАЗАЕВА Ф.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Экологическое воспитание является частью нравственного воспитания, под которым понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. Целью экологического воспитания является формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на основе экологического сознания, экологических представлений.

Слово «экология» и его производные прочно вошли в наш каждодневный словарь. Обычно под «экологическим воспитанием» понимают воспитание любви к природе. Действительно - это составная часть такого воспитания, но нередко приёмы, которыми воспитывают такую любовь, очень сомнительны. Например, с этой целью в неволе содержат диких животных или без должного ухода - морских свинок и хомячков, которые страдают на глазах у детей. И дети привыкают не замечать их мучений. Часто в воспитательных целях во время летних прогулок детям предлагают собирать цветы или ловить бабочек, стрекоз и других насекомых. Ребёнку ничего не остаётся, как оторвать крылья, затем лапки и наконец голову своей жертве или живьём наколоть её на иголку. Такие занятия становятся постоянной летней забавой ребятишек. Таким образом, подобные воспитательные мероприятия учат детей не любить, а уничтожать живое, причём довольно жестоко.

Существуют разночтения в понимании терминов «экология», «экологическое воспитание (образование)» в определении целей, задач, содержания и методики экологического образования и воспитания. Что такое экология?

Как особое направление науки экология возникла в XIX столетии. В то время она была лишь частью зоологии и рассматривала взаимоотношения животных, сообществ между собой и с окружающей средой. Само слово «экология» было введено немецким натуралистом Эрнстом Геккелем. Она определялась как наука о взаимоотношениях живых организмов с окружающей средой и друг с другом. В переводе с греческого языка «экология» - это наука о доме, жилище («ойкос» - дом, «логос» - наука). Сейчас это направление называется биологической, или классической экологией. Конечно, экология — наука непростая. Но, чтобы ее понять и осмысленно работать в области экологического образования, для начала нужно запомнить четыре закона, сформулированных в популярной форме американским ученым Барри Коммонером:

- все связано со всем;
- все куда-нибудь девается;
- все что-нибудь да стоит (ничто не дается даром);
- природа знает лучше.

Эти законы во многом определяют наше существование, хотя мы об этом часто и не подозреваем. Экологическая информация все чаще входит в нашу жизнь, но нам не всегда хватает знаний, чтобы правильно ее оценить. Иногда обычная информация о количестве различных выбросов в окружающую среду или предупреждение об усилении загрязнения атмосферы в безветренные дни вызывает панику и множество самых разных слухов, не относящихся к реальной ситуации. В то же время мы живем рядом с источниками экологической опасности, не зная об их влиянии на наше здоровье, выращиваем овощи рядом с автотрассами, где велико загрязнение среды выбросами транспорта, купаемся и ловим рыбу в реках рядом с трубами сточных вод, обрабатываем свой огород большим количеством ядохимикатов, сами создаем свалки рядом со своими домами и делаем многое другое, чего делать ни в коем случае нельзя. Одновременно мы считаем, что повлиять на состояние окружающей среды может только правительство, но никак не мы сами, и что от

нас ничего не зависит. Такая точка зрения во многом объясняется тем, что длительное время в большинстве образовательных учреждений не находилось места для экологии. Более того, воспитывалось именно потребительское отношение к природе, стремление ее завоевать и улучшить по своему усмотрению. Взрослым людям, воспитанным на таких позициях, сейчас очень трудно изменить свои взгляды на окружающую среду. Надежда - на подрастающее поколение, которое мы должны воспитывать по-новому.

По мере развития общества экология все больше приобретала социальное значение и в нашем столетии вышла за рамки естественных наук. В середине XX века экология обрела широкую известность среди всех людей, независимо от их специальности. Она стала наукой, которая должна помочь людям выжить, сделать их среду обитания приемлемой для существования. К сожалению, общество осознало это, когда уже стали видны отрицательные последствия потребительского отношения людей к природе, когда на планете практически не осталось уголков нетронутой природы, когда состояние среды обитания уже отрицательно сказалось на здоровье огромного количества людей.

В последние годы бурно развиваются новые направления экологии - социальная экология, рассматривающая взаимоотношения общества и природы, прикладная экология, экология человека, видеоэкология и другие. От проблемы «организм - среда» экология подошла к проблеме «человек - природа». Именно на этом этапе развития мы осознали роль и необходимость экологического образования, начиная с самого раннего возраста. Существование различных направлений экологии учитывается и при отборе содержания экологического образования дошкольников. Нельзя забывать и о мировоззренческом значении экологии, а значит, и о ее связи со всеми сторонами жизни - историей, культурой, географией и т.п. В то же время не следует и размывать границы этого понятия, применяя его в качестве модного направления без всякого на то основания. В наши дни слово «экология» стало необычайно популярным, причем, как правило, оно употребляется в сочетании с такими не очень приятными для нас словами, как «катастрофа», «опасность», «кризис». Кроме того, это понятие приобрело новый, зачастую совершенно далекий от первоначального значения смысл в выражениях «экология души», «экология музыки», «экология речи», «экология культуры», о чем я уже упоминала выше. Конечно, каждый из этих терминов несет свою смысловую нагрузку, но слово «экология» нередко употребляется лишь ради моды, красивого звучания. Так, занимаясь проблемами «экологии души» (то есть проблемами нравственности, морали), педагоги затрагивают очень важный воспитательный аспект - формирование личности, в том числе, и отношения ребенка к природе, окружающему миру. Но экология как наука здесь ни при чем. Несомненно, что нравственное начало очень важно для экологического воспитания ребенка, но это только один из его аспектов, хотя и очень значимый. Более того, не все законы природы нравственны с точки зрения человека. Человек может обладать прекрасными моральными качествами, но, не зная законов природы, будет совершать антиэкологические поступки. Например, следуя законам человеческой морали, ребенок, пытаясь спасти выпавшего из гнезда птенца, берет его в руки. После этого в большинстве случаев птенец гибнет. Следовательно, моральные качества должны сочетаться с элементарными экологическими знаниями, только тогда поведение человека по отношению к природе будет экологически целесообразным.

Часто можно услышать выражения «плохая («хорошая», «ужасная») экология». Однако, следует помнить, что экология как наука не может быть плохой или хорошей (мы же не говорим «плохая» физика или математика). Оценивать можно только экологическую ситуацию, обстановку (нормальная, плохая, опасная, безопасная и т.п.). Немного о терминах.

Занимаясь экологическим воспитанием, педагоги сталкиваются с необходимостью понимания ряда терминов. Опыт показывает, что зачастую эти термины трактуются педагогами достаточно вольно, поэтому мы приведем ниже адаптированные нами определения некоторых из них. При работе с детьми они используются выборочно, исходя из возраста и особенностей процесса обучения детей.

Биосфера - одна из оболочек Земли, в которой обитают живые организмы. Она



включает нижнюю часть атмосферы, гидросферу и часть литосферы. Определение биосферы было дано В.И. Вернадским. В биосфере все живые организмы тесно связаны между собой.

**Ноосфера.** Этот термин встречается в ряде программ экологического образования дошкольников. Ноосфера - это биосфера, измененная человеком, «сфера разума», по В.И.Вернадскому. Ученый верил, что разум человека создаст особую среду, в которой человек сможет жить в относительной гармонии с природой. Однако, в настоящее время многие специалисты сомневаются в реальности такого исхода.

**Экосистема.** Это устойчивое сообщество живых организмов и его среда обитания, которые тесно связаны между собой. Экосистемы могут быть очень разными - от огромных экосистем тропических лесов до небольших экосистем пня, аквариума. Термин предложен английским экологом А.Тэнсли. Экосистемами являются и отдельный биоценоз, и биосфера в целом.

**Окружающая среда.** В методической литературе природу иногда не отделяют от окружающей среды, хотя сделать это несложно: окружающая среда включает как природную, так и искусственную (созданную человеком). В окружающей среде природа развивается не только по своим законам, но и под воздействием человека.

**Местообитание.** В природе каждый вид имеет свое местообитание. Для медведя местообитание - лес, для щуки - река, для муравьев - небольшая опушка. Иногда местообитанием называют нору животного. Это неверно, так как понятие включает всю территорию, на которой живет, охотится, передвигается животное.

**Экологические факторы** (факторы среды) - это, во-первых, условия (температура, обеспеченность водой, освещенность, соленость воды) и, во-вторых, ресурсы (все то, что организм потребляет или использует для своего существования, например, пища). Экологическая ниша. Употребление в этом словосочетании слова «ниша» приводит к тому, что многие педагоги представляют себе экологическую нишу, как некое углубление, укрытие. На самом деле, это определенное место в пространстве, пища, которой питается животное или растение, время, когда он это делает (например, по образу жизни различают ночных и дневных птиц, зверей, насекомых).

**Сообщество (биоценоз).** Этот термин часто употребляется в программах по дошкольному образованию, в методической литературе. Биоценоз - совокупность живых организмов, обитающих на определенном пространстве. Примеры биоценозов: лес, луг, водоем. Выделяют фитоценоз (сообщество растений) и зооценоз (сообщество животных).

**Биогеоценоз.** Этот термин также иногда употребляется в методических рекомендациях для педагогов, однако, его нередко путают с биоценозом. Биогеоценоз - это совокупность на известном протяжении земной поверхности однородных природных явлений (атмосферы, горных пород, гидрологических условий, растительности, животного мира, мира микроорганизмов и почвы). То есть, помимо живых организмов, биогеоценоз включает и связанные с ними компоненты неживой природы.

Современная экологическая ситуация в мире требует изменения поведения человека, смены его ценностных ориентиров. Что меняют эти идеи в нашей с вами жизни? Мы должны соблюдать законы природы, изменить свое потребительское отношение к ней на признание ее самоценности. То есть, с одной стороны, должны быть учтены интересы людей, их желание создать для себя приемлемые условия существования, с другой - человеческие устремления следует ограничить рамками природных законов. Чтобы реализовать эти принципы на практике, в повседневной жизни, нужны люди с новым мышлением. Именно поэтому во всем мире в последнее время все больше внимания уделяется образованию в области окружающей среды.

Воспитывая детей, мы должны уделять особое внимание следующим вопросам:

- пониманию самоценности природы;
- осознанию ребенком себя как части природы;
- воспитанию у него уважительного отношения ко всем без исключения видам, вне зависимости от наших симпатий и антипатий;

- формированию эмоционально-положительного отношения к окружающему миру, умения видеть его красоту и неповторимость;
- пониманию того, что в природе все взаимосвязано и нарушение одной из связей ведет за собой другие изменения, происходит как бы «цепная реакция»;
- пониманию того, что нельзя уничтожить то, что не можем создать;
- формированию у детей желания сохранить окружающую среду, осознание ими взаимосвязи между собственными действиями и состоянием окружающей среды (например: если я выброшу мусор в речку, вода загрязнится и рыбкам станет плохо жить);
- усвоению азов экологической безопасности;
- усвоению первоначальных сведений о рациональном использовании природных ресурсов на примере использования воды, энергии в быту.

Формулировка цели, задач во многом определяет и содержание образования. Как справедливо отмечает известный специалист в области экологического образования И.Д. Зверев, до настоящего времени «нет однозначного и приемлемого определения главной цели экологического образования». И.Д. Зверев предлагает рассматривать экологическое образование как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды». Он подчеркивает, что педагогические задачи экологического образования касаются: обучения (овладение знаниями о взаимосвязи природы, общества и человека; формирование практических умений по разрешению экологических проблем); воспитания (ценностные ориентации, мотивы, потребности, привычки активной деятельности по охране окружающей среды); развития (способности анализировать экологические ситуации; оценивать эстетическое состояние среды).

Г.А. Ягодин неоднократно указывал на мировоззренческий характер экологического образования, так как оно «должно развить мировоззрение индивида до уровня, на котором он способен принимать на себя и разделять ответственность за решения жизненно важных, для своей популяции и всего биоразнообразия в целом, вопросов». Он подчеркивает, что экологическое образование - это образование человека, гражданина Вселенной, способного жить безопасно и счастливо в будущем мире, не подрывая при этом основ развития и жизни следующих поколений людей.

#### **Список литературы**

1. Голубев И.Р., Новиков Ю.В. Окружающая среда и ее охрана - М.: Экология, 2018. – 221 с.
2. Зверев Н.Д. Экологическое образование и воспитание /Дополнительное образование. - 2011.-№12. с. 45-56.
3. Мамедова Н.М. Экологическое образование: концепции и методические подходы – Волгоград: Перемена, 2016. – 125 с.
4. Степановских А.С. Общая экология - Курган: Зауралье, 1999. - 512 с.
5. Экологическая азбука для детей и подростков / под ред. Т.В. Потаповой, Н.Г.Рыбальского – М., 2020. – 444 с.

**ОРЛЫШЕВА Ф.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

**ВАГАПОВА Л.Г.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Одной из важных задач дошкольного образования во все времена является задача ознакомления детей с окружающим миром. Ребенок старшего дошкольного возраста по отношению к окружающему миру занимает открытую позицию исследователя и деятеля. Этому способствует его природная любознательность, активность, наблюдательность. Позиция “исследователя” характеризуется освоением физических качеств, свойств, материалов; позиция “деятеля” - приобретением способностей творческого общения с миром, где ребенку в наглядной форме собственной деятельности открываются ценности окружающего мира. Анализ современной ситуации развития детей показывает, что представлений об окружающем мире у современных детей, несмотря на свою широту, бывают, как правило, несистемными, разрозненными, не всегда глубоко осознанными, а иногда и ошибочными. Психологи, педагоги актуализируют ситуацию амплификации, а не акселерации детского развития (А.В. Запорожец, Е. О. Смирнова и др.), поэтому так важно уже на ступени дошкольного образования сформировать у детей прочную систему научных, верных представлений об окружающем мире. И пусть эта система будет *«наукой до науки»* (В.Ф. Одоевский), но данные представления должны положить начало формированию основ мировоззрения и ценностей ребенка, которые доступны его пониманию и интересны ему.

Сам процесс познания предметов и явлений окружающего мира требует активной, сосредоточенной умственной деятельности. На это обращали свое внимание древнегреческие философы (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит), ученые, педагоги и психологи последующих поколений (Я.А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, А.С.Макаренко, В.А. Сухомлинский и мн.др.).

В условиях реализации ФГОС, содержание основной программы, на современном этапе, включает совокупность образовательных областей, которые должны обеспечивать разностороннее развитие детей с учетом их возраста по основным направлениям – *физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому*. В программе нет привычных предметных областей – развития речи, развития элементарных математических представлений, рисования, лепки и т. д. Все это заложено в образовательные области.

В тексте ФГОС не употребляется слово «занятие», но это не означает переход на позиции «свободного воспитания» дошкольников. Взрослые не перестанут заниматься с детьми в российских детских садах. Но такая форма образовательной деятельности как занятие не соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста.

В современной теории и практике понятие «занятие» рассматривается как занимательное дело, без отождествления его с занятием как дидактической формой учебной деятельности (Меремьянина О.Р.).

В соответствии с комплексно-тематическим принципом построения образовательного процесса ФГОС предлагает для мотивации образовательной деятельности не набор отдельных игровых приемов, а усвоение образовательного материала в процессе подготовки и проведения каких-либо значимых и интересных для дошкольников событий.

Обучение через систему занятий будет перестроено на работу с детьми по «событийному» принципу. Такими событиями являются Российские праздники (Новый год, День семьи и др.), международные праздники (День доброты, День Земли и др.). Праздники – это радость, дань уважения, память. Праздники – это события, к которым можно готовиться, которых можно ждать. Проектная деятельность станет приоритетной. Критерием

того, что данный принцип заработает, станет живое, активное, заинтересованное участие ребенка в том или ином проекте, а не цепочка действий по указанию взрослого. Ведь только активный человек может стать успешным.

Решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей (образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности и образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов) и самостоятельной деятельности детей (изменяется способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка – это наиболее естественный и эффективный контекст развития в дошкольном детстве).

Из образовательного процесса исключается учебный блок, но исключается не процесс обучения, а меняется форма занятий. В совместной деятельности детей и взрослых появляется новая форма – непосредственно образовательная деятельность, наполненная новым содержанием. Если раньше была позиция - учебная деятельность и игра, то сегодня - игра и другие виды детской деятельности. Решать поставленные цели и задачи теперь нам предлагается в совместной деятельности взрослого и детей (НОД и режимные моменты) и самостоятельной деятельности детей. Для этого нам рекомендуется использовать: игровые приёмы, частую смену видов деятельности, разнообразные игровые задания, которые позволяют создавать положительный эмоциональный фон, атмосферу непринужденности, добиваться поставленных целей. И именно для этого делают акцент на интеграцию образовательных областей. Следующая отличительная особенность – меняется стиль поведения взрослого (педагога): от административно-регламентирующего к непринужденно-доверительному партнёрскому.

Таким образом, развитие познавательного интереса на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, в непосредственной образовательной деятельности, в условиях реализации ФГОС, имеет свои особенности:

- использование разнообразных видов детской деятельности (игровая, проектная, исследовательская и т. д.).
- включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми (не «над», не «рядом», а «вместе»);
- добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения), а чтобы этого достичь, нужно максимально заинтересовать детей (мотивация);
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);
- открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе).

Партнерская позиция педагога способствует развитию у ребенка активности, самостоятельности, умение принять решение, пробовать делать что-то, не боясь, что получится неправильно, вызывает стремление к достижению цели, благоприятствует эмоциональному комфорту.

Основные формы работы с детьми при организации НОД – рассматривание, наблюдения, экспериментирование, исследования, коллекционирование, реализация проектов, мастерская и т.д. Здесь процесс усвоения детьми новых знаний является более эффективным, потому что опирается на личный опыт ребенка и зону его интересов. Нельзя обязать ребёнка понять что-либо, его нужно заинтересовать. Поэтому задача педагога так построить НОД, чтобы максимально удержать внимание ребенка, его интерес, увлеченность учебной деятельностью.

Третья отличительная особенность – структура занятия (НОД). И первоначально нужно продумать мотивацию, с которой начинается непосредственно образовательная деятельность. Мотивация бывает разная: *практическая, игровая, познавательная*. Она должна содержать то, что вызовет интерес, удивление, изумление, восторг детей, одним

словом то, после чего дети захотят «этим» заниматься. Перед тем как перейти к структуре НОД, мне хочется сделать акцент вот на чём.

Одной из основных особенностей НОД является *системно-деятельностный подход* к её организации. Или просто «деятельностный подход» – организация и управление педагогом деятельностью ребенка при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики (Л.Г. Петерсон). В условиях деятельностного подхода ребёнок-личность выступает как активное творческое начало, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. И именно с позиции *технологии деятельностного подхода* необходимо соблюдать принципы построения, или структуру НОД для развития познавательного интереса.

Структура занятия (НОД)

Вводная часть НОД, особенности работы по созданию игровой мотивации на разных возрастных этапах.

*Младший возраст:* вы сообщаете детям, что у каких-то игровых персонажей что-то случилось, обращаетесь к детям с вопросом, согласны ли они оказать требуемое содействие, исподволь предлагаете детям свои варианты выхода из сложившейся ситуации...

*Средняя группа:* можно привести персонаж т.к. в этом возрасте детьми уже освоены роли, или дети принимают на себя роль и действуют в ней. Для этого педагог предлагает детям поиграть. Затем совместно с детьми, действующими в роли, ставится вначале игровая задача (необходимо что-то сделать), а затем учебная (научимся это делать).

*Старшая группа:* главное не персонажи, а сюжеты, сюжетосложения (самого персонажа нет, а есть письмо). Сюжеты могут быть продолжительными (путешествие на машине времени). В ходе непосредственно образовательной деятельности может использоваться небольшая атрибутика, установленные роли, меняющиеся роли.

В *подготовительной группе* потребность в создании игровой мотивации сохраняется, но здесь уже можно добавить проблемные ситуации. Проблемная ситуация – спланированное, специально задуманное педагогом средство, направленное на пробуждение интереса у детей к обсуждаемой теме. Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой ребёнок хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать. Правильно созданная проблемная ситуация способствует тому, что ребенок: сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует правильность этого решения.

Также в качестве мотивации можно использовать игры с правилами, дети следят за выполнением правил. Используется игра-соревнование с установкой на выигрыш (используются фишки). Дать возможность каждому ребёнку побывать в ситуации выигрыша и проигрыша. При отсутствии мотивации, нет развития логики.

*Правила построения мотивации:*

- учёт возраста (в старшем возрасте познавательный интерес вытесняет игровую мотивацию);
- мотивация должна быть экономной (2-3 мин), она не должна доминировать, иначе теряется познавательный интерес;
- завершённость ситуации, персонаж должен проявляться в течение непосредственно образовательной деятельности.

Основная часть НОД.

Наметив задачу для совместного выполнения (дети выбирают себе цель или несколько целей, целеполагание), взрослый, как равноправный участник, предлагает всевозможные способы ее реализации. В самом процессе деятельности исподволь он «задает» развивающее содержание (новые задания, способы деятельности и пр.); предлагает свою идею или свой результат для детской критики; проявляет заинтересованность в результате других; включается во взаимную оценку и интерпретацию действий участников; усиливает интерес ребенка к работе сверстника, поощряет содержательное общение, провоцирует взаимные оценки, обсуждение возникающих проблем.

Ответы детей не оценивать, принимать любые. В процессе деятельности воспитатель всегда спрашивает детей «Зачем, почему ты это делаешь?», чтоб ребенок осмысливал каждый шаг. Если ребенок делает что-то не так, дать ему возможность самому понять: «что именно не так», можно на помощь отправить более смышленного ребенка.

Заключительная часть НОД.

Итоги и рефлексия.

Прежде всего, данную часть характеризует «открытый конец»: каждый ребенок работает в своем темпе и решает сам, закончил он или нет исследование, работу. Оценка взрослым действий детей может быть дана лишь косвенно, как сопоставление результата с целью ребенка: что хотел сделать – что получилось.

Не спрашивать у детей: понравилось или нет? Спросить надо: «Зачем вы все это делали?», чтоб понять, осознал ли ребенок цель... Или «А для чего вам это нужно было?», «Может ли вам это пригодиться когда-нибудь?»...

Найти, кого за что похвалить, не только за результат, но и за деятельность в процессе работы.

При организации непосредственно образовательной деятельности профессиональная позиция педагога состоит в *заведомо уважительном отношении* к любому высказыванию дошкольника по содержанию обсуждаемой темы. Нужно заранее продумывать, как обсуждать детские «версии»: не в жёстко-оценочной форме (правильно – неправильно), а в равноправном диалоге. Только в этом случае дети будут стремиться быть «услышанными» взрослыми. При этом в течение всей НОД ребёнок попадает в ситуацию, в которой ему необходимо аргументировать, возражать, высказывать просьбу и оценку, вступать в другие виды коммуникации, т.е. говорить. И ещё некоторые нюансы в организации НОД по ознакомлению с окружающим миром:

1. Педагог должен быть эмоциональным, артистичным, использовать максимум наглядности, элементы сказки, сюрприза, множество игровых моментов.

2. Дети не должны сидеть за столами, только при работе в тетрадях или с раздаточным материалом. Они должны перемещаться в групповом пространстве (педагог использует для этого динамические, релаксационные паузы, пальчиковые игры, логоритмику, игротренинги, физминутки, игры-хороводы, *связанные общей темой*).

3. И, конечно же, *интеграция НОД*, которая предполагает смену видов детской деятельности (драматизация сказки с конструированием из строительного материала, изготовление атрибутов к какой-либо игре с театрализацией; слушание музыкального произведения с чтением стихов, рассматриванием произведений изобразительного искусства и рисованием и т.д.).

Преимущества интегрированных НОД заключается в смене, взаимопроникновению в различные области, что способствует повышению мотивации обучения, во время которого какое-либо явление рассматривается с нескольких сторон, формируя познавательный интерес.

Подталкивая воспитанников к мыслительной деятельности, интегрированная НОД в детском саду учит детей получать информацию, мысля нестандартно, сравнивать и обобщать ее, делать выводы. Вы прекрасно знаете, что переключение на разнообразные виды деятельности помогает удерживать внимание детей, что повышает эффективность НОД, снимает утомляемость и перенапряжение. Дети занимаются с большим интересом.

И вот теперь, выявив кардинальные различия между занятием по старинке и занятием - НОД, мы можем сделать вывод, что занятие - НОД – это занимательное дело, которое основано на одной из специфических детских деятельностей (или нескольких – интеграции), осуществляемых совместно со взрослым, и направлена на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей (интеграция содержания образовательных областей).

Занятия НОД должны обеспечить активность детей, деловое взаимодействие и общение, накопление детьми определенной информации об окружающем мире, поиск и экспериментирование. И хотя занятие переходит в другую форму, процесс обучения

остаётся. Педагоги продолжают «заниматься» с детьми. Но обучают детей так, чтобы они об этом не догадывались. Это главный постулат новых преобразований.

Между развитием интереса ребёнка и его знаниями об окружающем мире существует взаимная связь. С одной стороны, интерес побуждает ребёнка к приобретению знаний. С другой стороны, знания побуждают ребёнка к размышлению. Прочные знания – основа активности ребёнка. Они способствуют проявлению живого интереса к действительности. Недаром народная мудрость гласит: «Любить – значит знать». Как показывают исследования (Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, Г.О. Люблинской, Р. Керта), возникновение у детей интереса к предметам и явлениям окружающего мира непосредственно зависит от тех знаний, которые имеет ребёнок в той или иной отрасли, а так же от тех способов, которыми воспитатель открывает для него «меру его незнания», т. е. то новое, что дополняет его знание о предмете. Ведь именно взрослый человек является для ребёнка основным источником знаний и об окружающей действительности, и о способах её познания.

Таким образом, выполняя требования программы по умственному воспитанию детей, по развитию познавательной активности детей воспитатель должен не только обеспечить усвоение ребятами определённой для них системы знаний об окружающей действительности. Предметом его специальной заботы должны быть приёмы и способы при помощи, которых дети усваивают знания, ищут ответы на вопросы, выполняют указания, решают разнообразные задачи, и то отношение, которое у них складывается к выполнению заданий воспитателя, те склонности и интересы, которые в процессе воспитательной работы из года в год воспитываются и укрепляются.

То есть, основной целью организации процесса познания с целью его развивающего влияния на ребёнка, должен стать поиск такого способа организации жизни детей в группе, чтобы мир перед ними открывался в живых красках, ярких и нежных цветах, сказках, фантазиях, играх, через неповторимое детское творчество. Необходимо пробудить в каждом ребёнке источник мышления и речи, чтобы каждый ощутил себя исследователем и мудрым мыслителем, чтобы собственное достижение вызывало трепет сердца и закаляло волю.

Если такую систему работы начать с младшего возраста, развивающий эффект образовательно-воспитательного процесса будет реализован. Центральным моментом можно обозначить активно-познавательное отношение ребёнка к окружающему миру, интерес к поисковой деятельности.

Дошкольный возраст – возраст почемучек. Он наиболее благоприятный для познавательного развития детей. Вместе с тем, если не созданы соответствующие условия для реализации познавательного интереса, природные возможности, как утверждает ряд учёных, нейтрализуются: ребёнок становится пассивным в восприятии окружающего мира, теряет интерес к самому процессу познания.

#### **Список литературы**

1. Аксенова Т.А. Развитие дошкольника в познавательско-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО // Молодой ученый. - 2016. - №12.6. - С. 1-6.
2. Баранова Э.А. Формирование у дошкольников познавательного интереса как интегративного психического образования /Э. А. Баранова// Интеграция образования. –2016. –№ 3. – С. 124–128.
3. Венгер В.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. — М., 2012.
4. Куликова Т. Воспитание познавательных интересов и любознательности / Т.Куликова // Воспитателю о работе с семьей / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М., 2019. – С. 160 – 175.
5. Маневцова Л.М. О развитии познавательных интересов детей / Л.М. Маневцова // Дошкольное воспитание. – 2018 - №11. – С. 26-29.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г.

**ПАВЛОВА Л.А.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Подсолнушек» Астраханская область,  
Икрянинский р-н, с. Икряное

**ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема формирования межличностных отношений в дошкольном возрасте – одна из актуальных проблем психологов и педагогов дошкольных учреждений. Благоприятные отношения со сверстниками рождает у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе. Если же их нет, то возникают состояния напряженности и тревожности, приводящие к возникновению чувства неполноценности и подавленности, а иногда к агрессивности.

Выполним анализ педагогического опыта некоторых практических педагогов дошкольного образования.

А. Кириллова решает проблему формирования межличностных отношений у старших дошкольников следующим образом. Работа с детьми направлена на реализацию следующих задач [1]:

1. Формирование у детей представления о внутреннем мире человека, о его месте в окружающем мире.
2. Воспитание интереса к окружающим сверстникам, развитие умения чувствовать и понимать другого.
3. Развитие умения эмоционально выражать свои чувства.
4. Воспитание желания помочь, поддержать, посочувствовать, порадоваться за другого.
5. Развитие творческих способностей и воображения, любознательности и наблюдательности.
6. Развитие способности к индивидуальному самовыражению детей.
7. Сплочение детского коллектива.

А. Кириллова опирается на положение о том, что потребность ребенка в общении со сверстниками возникает несколько позже, чем его потребность в общении со взрослыми. Но именно в дошкольный период она уже выражена очень ярко и, если она не находит своего удовлетворения, то это приводит к неизбежной задержке социального развития. Создает наиболее благоприятные условия правильного воспитания и развития, именно коллектив сверстников, в который ребенок попадает в детском саду. Ее работа основывается на данных мониторинга. Она разработала критерии наблюдения, направленного на диагностику межличностных отношений в группе:

- общительность ребенка с детьми;
- умеет ли организовывать детей в игру;
- умеет ли без конфликта играть с другими детьми;
- охотно ли делится игрушками;
- сочувствует ли другому ребенку, утешает ли;
- часто ли обижает других;
- как реагирует на обиду со стороны сверстника;
- всегда ли бывает справедливым во взаимоотношениях со сверстниками.

В своей работе по формированию межличностных отношений А. Кирилловых использовала как традиционные методы, так и инновационные.

Традиционные методы, которые прошли проверку временем и широко применяются:

1. Наглядные (наблюдения). В зависимости от характера познавательных задач в практической деятельности педагог использовала наблюдения разного вида:



– распознающего характера, в ходе которых формируются знания о свойствах и качествах предметов и явлений;

– за изменением и преобразованием объектов;

2. Словесные (беседы, опросы, анкетирование, консультации).

3. Практические методы. Большое значение придавалось ведущей форме деятельности детей – игре, как средству сплочения детского коллектива, а также социометрические методики, метод проблемных ситуаций, метод исследования внутрисемейных отношений, метод диагностики детско-родительских отношений и т. д.

Использование инновационных технологий воспитания и обучения дошкольников.

В процессе экспериментирования применяет компьютерные и мультимедийные средства обучения, что стимулирует познавательный интерес дошкольников. Как видно, педагог комплексно подходит к решению проблемы формирования межличностных отношений дошкольников.

Е.Г. Марачевская опирается в своем проекте по налаживанию доброжелательных отношений дошкольников старшего возраста на сюжетно – ролевую игру, главным этапом работы считает, проведение коррекционной работы, направленной на развитие эмоциональной и коммуникативной сферы. В качестве основных методов и приемов вовремя непосредственно образовательной деятельности, а также в свободной игровой деятельности, в различной последовательности используются:

-коммуникативные игры,

-беседы на различные темы,

-разыгрывание и решение “трудных ситуаций”,

-ритмические и интонационные игры со словом,

-чтение и обсуждение художественных произведений;

-обыгрывание эмоционального состояния

Для преодоления двигательного беспокойства излишне подвижных детей с эмоциональными трудностями в общении со сверстниками использовался прием [4] включения их в длительную сюжетно-ролевую игру коллективного характера. Следует отметить, что перечисленные компоненты сюжетно-ролевой игры становились эффективными лишь при их комплексном использовании в качестве системы взаимосвязанных воздействий. Использование этих приемов, как показало исследование, необходимо было сочетать с решением задачи устранения негативного отношения сверстников к таким детям. Копылова М.Ф. на протяжении нескольких лет подтверждает эффективность своей технологии опыта по формированию межличностных отношений старших дошкольников. Целью её педагогического опыта является разработать и внедрить систему активных методов оптимизации межличностного взаимодействия старших дошкольников [2].

Работа проводится с обязательным учетом необходимых принципов.

1. Принцип ведущего вида деятельности. Ведущий вид деятельности – деятельность, в наибольшей степени способствующая психическому развитию ребенка в данный период его жизни. Ведущий вид деятельности дошкольника – игра.

2. Принцип партнерства. Взгляд на ребенка, как на полноправного, значимого для взрослого партнера в условиях сотрудничества.

3. Принцип активного деятеля. Обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности ребенка.

4. Принцип диалогичности общения.

Он предусматривает равноправное субъект – субъектное взаимодействие взрослого и ребенка при совместном решении познавательных и практических задач.

М.Ф. Копыловой на протяжении года планируются занятия с детьми, направленные на формирование межличностных отношений. Ю.С. Кравцова в своей методической работе обращается к такому актуальному в современном обществе аспекту, как развитие межличностных отношений детей в поликультурной среде. Педагог также отдает

предпочтение среди средств формирования межличностных отношений детей игровому методу.

При этом, как отмечает она, особая роль совместных игр, как средства формирования взаимоотношений, заключается в том, что в них создаются благоприятные условия для совместных переживаний способствующие становлению общих (коллективных) интересов у детей, имеющих разную национальность: ребята учатся действовать сообща, планировать, распределять роли, учитывать свои силы, время и возможности, заботиться о товарищах, помогать им.

Ю.С. Кравцова сделала подборку игр, касающихся формированию межличностных отношений между детьми разной национальности. В связи с этим, педагог выделила творческие игры, которые различаются по содержанию (отражение быта, труда взрослых, событий общественной жизни); по организации; количеству участников (индивидуальные, групповые, коллективные); по виду (игры, сюжет которых придумывают сами дети, игры-драматизации - разыгрывание сказок и рассказов, строительные) и игры с правилами, которые имеют готовое содержание и заранее установленную последовательность действий, главное в них - решение поставленной задачи, соблюдение правил. По характеру игровой задачи они делятся на две большие группы - подвижные и дидактические. Однако, это деление в значительной степени условно, так как многие подвижные игры имеют образовательное значение (развивает ориентировку в пространстве, требует знание стихов, песен, умения считать, а некоторые дидактические игры связаны с различными движениями [3].

По содержанию национальные игры классически лаконичны, выразительны и доступны ребенку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточняют представления об окружающем мире, способствуют формированию дружеских отношений. Народная игра содержит в себе информацию о традициях многих поколений, которые через игровое общение усваивали культуру своего народа.

По мнению Ю.С. Кравцовой, в образовательном процессе современного ДОУ должно быть создано поликультурное игровое пространство, представленное взаимодействием самостоятельных игр, отражающих субкультурный, личный, игровой опыт детей; игр, специально приносимых в игровой опыт взрослым в целях детского развития и разнообразных народных игр, которые вводит детей в игровую культуру разных народов.

Игра позволяет скорректировать возникающие проблемы и сложности в отношениях. Игра оказывает воспитывающее влияние на детей гораздо сильнее, если она является коллективной. Через игру должны осуществляться задачи воспитания толерантности детского коллектива и навыков коллективистического поведения.

Благодаря целенаправленной работе по формированию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста, имеющие разную национальность, через игру в нашей группе царит дружеская, благоприятная обстановка.

Таким образом, на основе анализа опыта работы педагогов практического дошкольного образования, можно сделать вывод о том, что деятельность по формированию межличностных отношений детей должна быть целенаправленной и комплексной.

#### **Список литературы**

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М., 2020. - с.405.
2. Кравцова Ю.С. Формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной образовательной среды ДОУ // <http://www.maam.ru/detskijasad/formirovanie-mezhlichnostnyh-otnoshenii-u-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-polikulturnoi-obrazovatelnoi-sredy-dou.html>
3. Крысько В.Г. Социальная психология [Текст] / В.Г. Крысько. – М.: Омега-Л, 2016. – 352 с.
4. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Под ред. Т.А. Марковой. – М., 1992. – 145 с.

**ПЕСТРИКОВА А.М.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Подсолнушек» Астраханская область,  
Икрянинский р-н, с. Икряное

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРОИТЕЛЬНЫХ ИГР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Детские игры - явление неоднородное. Игры разнообразны по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. В педагогике делались неоднократные попытки изучить и описать каждый из видов игры с учетом их вклада в развитие детей, дать классификацию игр.

Игры со строительным материалом описаны достаточно давно и представлены во многих системах воспитания детей дошкольного возраста (система Ф. Фребеля, «Вальдорфская педагогика», и др.) Этот вид игры обстоятельно изучен в отечественной дошкольной педагогике (В.Х. Нечаева [4], З.В. Лиштван [3], А.Н. Давидчук [1], Л.А.Парамонова [5]). Особенностью игр со строительным материалом является то, что в их основе лежат конструктивные умения и способности, вследствие чего они в большей степени, чем какие-либо другие виды детской игры, приближаются к созидательной продуктивной человеческой деятельности. Игры со строительным материалом (как и театрализованные, дидактические, подвижные игры) можно отнести к разряду рубежных (по определению А.Н. Леонтьева [2]), посредством которых у ребенка формируются умения, качества и свойства личности, подготавливающие его переход к новому виду деятельности. Эти игры способствуют развитию мышления и пространственного воображения, которые лежат в основе конструкторской деятельности, что убедительно доказано в исследованиях Н.Н. Поддьякова [6], Л.А. Парамоновой [5] и др. Строительная игра - это такая деятельность ребенка, основным содержанием которой является созидание. Строительные игры детей - увлекательная творческая деятельность, в которой дети выражают свои впечатления о строительстве, транспорте, о труде взрослых людей. Строительные игры открывают широкие возможности для проявления инициативы, умственной и двигательной активности детей. В строительной игре дети включаются в разнообразные взаимоотношения: договариваются об общем замысле, распределяют между собой роли, помогают друг другу, советуются, а иногда и ссорятся, не поделив между собой материал, игрушки, не сумев убедить друг друга в преимуществе своего замысла.

В совместной строительной игре у детей формируются ценные качества личности: умение договориться с товарищами о том, что и как будут строить, помочь друг другу в процессе стройки, поддержать инициативу товарища, а вместе с тем настоять на своем, доказать преимущества своего замысла игры. В игре дети учатся руководить и подчиняться общим требованиям, совместными усилиями развертывать замысел стройки. Участники советуются друг с другом, намечают известную очередность процессов, направляют свои усилия к общей цели, согласовывают деятельность в темпе, в сроках начала и завершения работы.

Различаются следующие виды строительного материала:

- специально созданный (напольный, настольный строительный материал, конструкторы);
- природный (песок, снег, глина, камни);
- подсобный (доски, ящики, коробки и др.).

Парамонова Л.А. [5] под детским конструированием понимает создание разных конструкций и моделей из строительного материала и деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного материала. Выделяют два типа конструирования: техническое, в котором дети отображают реально существующие объекты (из строительного материала, из деталей конструкторов, из крупногабаритных модульных блоков), и художественное, в котором дети, создавая образы, выражают свое отношение к

ним (из бумаги, из природного материала). Конструирование из строительного материала Л.А. Парамонова относит к техническому конструированию.

Конструирование является практической деятельностью, направленной на получение определенного, заранее задуманного продукта. Конструирование, отвечая интересам и потребностям детей дошкольного возраста (они сооружают постройки и играют с ними, делают игрушки и используют их в своих играх), одновременно обладает широкими возможностями для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей. В процессе целенаправленного обучения у дошкольников наряду с техническими навыками развивается умение анализировать предметы окружающей действительности, формируются обобщенные представления о создаваемых объектах, развиваются самостоятельность мышления, творчество, художественный вкус, формируются ценные качества личности (аккуратность, целеустремленность, настойчивость в достижении цели и т.п.). Дети воспринимают признаки конструктивного материала разными органами чувств (осязания, зрения), практически осваивают величину, длину, ширину, объемность предмета. Конструктивная деятельность дает возможность получить отчетливые представления о пространстве благодаря тому, что эти представления формируются из конкретных признаков формы, величины, протяженности предмета, пространственного расположения частей конструкции.

В сочетании с названием тела, словесным описанием пространственного расположения его частей у детей создается представление о форме, величине, направлении, дифференцировка которых постепенно становится довольно тонкой. Сооружая ту или иную постройку, малыши отбирают соответствующие детали, называют отдельные части постройки, что содействует развитию точности восприятия. В процессе осуществления замысла у них развивается умение предвидеть этапы своей деятельности, ставить цель и достигать ее. Конструктивные занятия благоприятно влияют на развитие устойчивого произвольного внимания, помогают воспитывать самостоятельность, усидчивость, аккуратность, умение довести дело до конца. В процессе конструктивной деятельности дети знакомятся с различными постройками и их назначением, геометрическими телами (кубом, призмой, цилиндром, конусом), получают представление о размерах, практически усваивают некоторые геометрические понятия (угол, сторона), узнают, из каких частей состоит постройка, как они называются. В играх и занятиях по конструированию они советуются, помогают друг другу; здесь зарождаются зачатки коллективной работы, взаимопомощи, критической оценки своей работы и работы товарищей.

Конструирование на занятиях и в игре имеет большое значение для организации дружного детского коллектива. На занятиях дети учатся совместно выполнять общую работу. В этом случае деятельность детей направлена на достижение общей цели. Для этого требуется умение договариваться о предстоящей работе, распределять обязанности, в нужный момент оказать помощь товарищам, мотивировать свои предложения.

В играх эти умения углубляются и закрепляются. Таким образом, при определенной направленности обучения конструированию и руководства конструктивными играми детей совместная их деятельность предоставляет большие возможности для воспитания первоначальных навыков работы в коллективе.

Таким образом, строительная игра занимает значительное место в деятельности детей. Строительные игры благоприятствуют формированию умений детей согласованно действовать в коллективе сверстников. Строительные игры ценны и тем, что доставляют большое эмоциональное наслаждение детям, так как сопровождаются чувством радости при решении разнообразных конструктивных задач. Воплощение в живое, конкретное дело собственной творческой мысли вызывает особое удовлетворение, так как укрепляет веру в свои силы, утверждает чувство собственного достоинства.

#### **Список литературы**

1. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – М., 2016.

2. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. – 2016. – №3. – с.35-39.
3. Лиштван З.В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду. - М., 2021.
4. Нечаева В.Г., Корзакова Е.И. Строительные игры в детском саду. - М., 2016.
5. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование. - М., 2019.
6. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогические аспекты /под ред. Н.Н.Поддъякова, Н.А. Михайленко. – М., 2016.

**ПЕТРОВА Ю.С.**

учитель английского языка МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**БОНДАРЕНКО Е.А.**

учитель русского языка и литературы МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**СОВРЕМЕННЫЙ УРОК В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО**

Современная жизнь предъявляет сегодня человеку жёсткие требования – это высокое качество образования, коммуникабельность, целеустремлённость, креативность, качества Лидера, а самое главное – умение ориентироваться в большом потоке информации.

Подготовка учеников к жизни закладывается в школе, поэтому требования к образованию сегодня меняют свои приоритеты: знаниевая составляющая уступает место развивающей.

Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но при всём многообразии – урок остаётся главной формой организации образовательного процесса.

Достижение нового образовательного результата возможно при реализации системно-деятельностного подхода, который положен в основу Стандарта.

Поэтому, в первую очередь, меняются функции участников образовательного процесса: учитель из вещателя и передатчика информации становится менеджером. Главное для учителя в новой системе образования – это управлять процессом обучения, а не передавать знания. Функции ученика – активный деятель. То есть учащийся становится активной Личностью, умеющей ставить цели и достигать их, самостоятельно перерабатывать информацию и применять имеющиеся знания на практике.

Современный урок – это, прежде всего урок, направленный на формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД). Выделяют несколько наиболее важных аспектов такого урока [1;2;3;4].

Первый аспект – мотивационно-целеполагающий.

Цель современного урока должна быть конкретной и измеримой. Цель можно отождествить с результатом урока. Результатом урока является не успеваемость, не объём изученного материала, а приобретаемые УУД учащихся (такие как способность к действию, способность применять знания, реализовывать собственные проекты, способность социального действия). Вместе с этим, следует отметить, что такой подход на уроке не отрицает значения знаний, он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

К новым образовательным целям урока относятся цели, которые учащиеся формулируют самостоятельно и осознают их значимость лично для себя.

Второй аспект современного урока - деятельностный аспект.

Новым смыслом урока является решение проблем самими школьниками в процессе урока через самостоятельную познавательную деятельность. Проблемный характер урока с уверенностью можно рассматривать как уход от репродуктивного подхода на занятии. Чем, больше самостоятельной деятельности на уроке, тем лучше, т.к. учащиеся приобретают умения решения проблем, информационную компетентность при работе с текстом.

Современный урок отличается использованием деятельностных методов и приемов обучения таких, как учебная дискуссия, диалог, видеообсуждение, деловые и ролевые игры, открытые вопросы, мозговой штурм и т.д.

Развитию УУД на уроке способствует применение современных педагогических технологий: технология критического мышления, проектная деятельность, исследовательская работа, дискуссионная технология, коллективная и индивидуальная мыслительную деятельность. Важно, чтобы учитель не искажал технологию, используя из нее только отдельные приемы.

Развивающее обучение также лежит в основе современного урока, так как развивающий урок направлен на создание условий, в которых ребенок чувствует себя самым собой, полноценным участником различных форм общественной жизни. Учитель на таком уроке является организатором учебной деятельности.

Задача современного учителя на уроке – формировать и развивать УУД, то есть умения учиться всю жизнь. Поэтому учитель, начинающий реализовывать Стандарт в средней школе, должен внести изменения в свою деятельность, в построение урока и его проведение.

В стандартах второго поколения предъявляются требования к личностным результатам. Поэтому в структуру современного урока должны быть внесены новые элементы и этапы, связанные с достижениями личностного результата:

- Мотивирование к учебной деятельности осуществляется через включение учащихся в поисковую и исследовательскую деятельность. Учитель создает условия для возникновения внутренней потребности в изучении материала.

- Цель урока учащиеся формулируют самостоятельно, определяя при этом границы собственного знания и незнания.

- Новый этап урока – это выявление затруднений и планирование своих действий по решению учебной задачи.

- Учащиеся самостоятельно выполняют задания, осуществляют их самопроверку, сравнивая с эталоном, учатся давать оценку деятельности по ее результатам, делают выводы.

- На этапе рефлексии учитель в системе обучает детей оценивать свою готовность обнаруживать незнания, находить причины затруднений, определять результат своей деятельности

- Домашнее задание на современном уроке учащиеся выбирают самостоятельно (из предложенных учителем) с учётом индивидуальных возможностей [1;2;3;4].

Фронтальный опрос, часто используемый на традиционном уроке, не давал возможности включить в деятельность всех учащихся, поэтому на современном уроке учитель включает учеников в индивидуальную и групповую виды деятельности.

Школьников необходимо учить самостоятельно находить нужную информацию не только в учебнике, но и в других источниках; самостоятельно перерабатывать содержание материала с записью основных положений в виде пересказа, конспекта, схем, тезисов, сложного плана.

Ребенок не может развиваться при пассивном восприятии учебного материала. Именно собственное действие может стать основой формирования в будущем его самостоятельности. Значит, образовательная задача состоит в организации условий, побуждающих к действию учащихся.

Учитель предлагает задания, которые ориентированы на получение не только предметного, но и метапредметного и личностного результатов. Выполняя такие задания, учащиеся не найдут готовый ответ в учебнике, а значит учатся применять знания на практике, проектируют новые способы действий, формируют собственную жизненную позицию.

Таким образом, современный урок

- направлен на формирование и развитие УУД;

- на достижение личностных результатов;
- строится в рамках системно-деятельностного подхода;
- развивает у учащихся способности самостоятельно ставить учебную задачу;
- проектировать пути их реализации;
- контролировать и оценивать свои достижения.

#### **Список литературы**

1. Дендербер И. Урок по-новому (ФГОС) // Школа управления образовательным учреждением. -2023г. - № 2. – с. 15-19.
2. Малинина И.А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса // Молодой учёный. – 2021г. - № 11. – с. 166-168.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010г. № 1897).
4. Якушина Е.В. Учитель готовится к уроку: что изменили новые стандарты // Народное образование. – 2022г. – № 7. – с.25-31.

#### **ПИЧУГИНА О.В.**

учитель начальных классов МКОУ «Ильинская СОШ» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, п Ильинка

### **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В настоящее время общеобразовательная школа выступает в качестве того общественного учреждения, которое самым непосредственным образом отвечает за качество человеческой истории. И от того, как будет функционировать школа, зависят не только настоящие, но, в первую очередь, будущие условия жизни людей.

Не удивительно, что в обществах, ориентированных на прогрессивный сценарий развития, государственные вложения в сферу образования, как правило, весьма значительны. Ибо уже и сейчас ясно, что выигрывают и будут выигрывать в экономическом и культурном соревновании те страны, которые смогут создать наиболее совершенную систему образования, гарантирующую экстенсивное и интенсивное развитие интеллектуальных способностей подрастающего поколения.

В нынешних непростых социокультурных условиях школа, по-видимому, остается единственным социальным институтом, который может (и обязан) взять на себя защиту главного права каждого ребенка - права на такие условия школьной среды, которые обеспечивали бы ему полноценное личностное (человеческое) развитие в максимально возможном диапазоне роста его индивидуальных психологических ресурсов.

Несомненно, умных людей в обществе будет больше, если такой социальный институт, как общеобразовательная школа, будет заниматься интеллектуальным развитием подрастающего поколения.

В решении этой проблемы должны принимать участие и педагоги-учителя, ведущие основной учебный процесс, и педагоги-воспитатели групп продленного дня. Задача интеллектуального развития младшего школьника требует времени, места, условий, специалистов и расширения самого педагогического пространства школы. Группа продленного дня является моделью организации внеурочной деятельности школьников. «Продленная» педагогическая территория - группа продленного дня - позволит органично соединиться со школой тому, что сейчас работает как отдельная система дополнительного образования: творческие студии, клубы, спортивные и художественные школы.

Учитель на уроке имеет дело с детьми, разными по темпераменту, способностям, познавательным интересам. А технология классно-урочной формы обучения неизбежно заставляет его действовать в расчете на «среднего ученика».

За пределами урока дети органично реализуют свою самобытность в играх, творческих занятиях, свободном общении. Именно в этих условиях каждый из них раскрывается как существо цельное. В режиме продленного дня, где основное место занимают именно общение, совместные дела, дети получают возможность проявлять совершенно не востребованные на уроке доброту и сострадание.

В группе продленного дня ребенок должен быть занят разнообразной развивающей деятельностью, ему должно быть интересно и весело.

Если педагог-учитель больше осуществляет функции учителя, т.е. обеспечивает образовательный процесс, то педагог-воспитатель группы продленного дня ориентирован преимущественно на осуществление воспитательной работы.

Планирование работы в группе продленного дня – это процесс моделирования воспитывающей среды как комплекса социально-ценностных обстоятельств, окружающих ребенка и способствующих его интеллектуальному росту. Планирование должно иметь следующие приоритетные позиции:

- создание условий для личностного и интеллектуального развития воспитанников;
- создание условий для реализации основных форм деятельности учащихся в группе продленного дня: бытовой, учебной, досуговой, физкультурно-оздоровительной;
- создание условий для формирования системы отношений к самому себе, другим людям, окружающему миру.

В группе продленного дня имеется возможность выхода на дидактически обоснованный выбор материала для серьезного интеллектуального труда школьников, который направлен на формирование и коррекцию недостатков учебной деятельности младших школьников.

Основные направления в работе группы продленного дня:

### **1. Временные ориентиры.**

Временные ориентиры помогают воспитателю учитывать возможные совпадения отдельных видов занятий, запланированных в расписании уроков, и стараться избегать таковых.

Основное содержание деятельности в группе продленного дня представлено в виде недельной циклограммы, известной родителям и детям.

### **2. Решение проблем по укреплению здоровья.**

Эта работа включает следующие мероприятия:

- а) создание банка данных о здоровье воспитанников в группе продленного дня с целью индивидуального подхода к детям с хроническими заболеваниями, организации щадящих режимных моментов;
- б) разработка и проведение физкультминуток;
- в) хронометраж выполнения домашнего задания с целью устранения перегрузок обучающихся,

### **3. Воспитание нравственности.**

Предполагает разработку каких-либо целевых программ, к примеру, программы «Общение».

### **4. Развитие способностей.**

Осуществляется в соответствии с разработанными целевыми программами, например, «Учение», которая обеспечивает:

- а) взаимосвязь в работе учителя и воспитателя группы продленного дня по формированию устойчивой учебной мотивации;
- б) выполнение рекомендаций учителя в работе со слабоуспевающими и одаренными детьми, детьми с ослабленным здоровьем;
- в) активизацию форм и методов проведения самоподготовки;
- г) взаимодействие с библиотекарем в совершенствовании качества чтения посредством выбора любимых книг, новых поступлений в библиотеку;



- д) разработку памяток для выполнения устных и письменных заданий;
- е) организацию самостоятельной работы младших школьников;
- ж) организацию самоконтроля при выполнении домашних заданий.

#### **5. Создание условий для жизненного самоопределения.**

Это направление реализуется в процессе таких видов деятельности:

- а) организация досуга;
- б) игровая деятельность учащихся.

Для создания педагогических условий, обеспечивающих успешность интеллектуального развития младшего школьника в группе продленного дня, необходим анализ и конкретизация содержания понятий «условия» и «педагогические условия», уточнение классификационных групп педагогических условий в соответствии с их ориентацией на характер и природу проблем, которые призваны решить эти условия.

В справочной литературе «условие» понимается как:

- 1) обстоятельство;
- 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит.

В.И. Андреев считает, что педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенной дидактической цели». Условие понимается как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит (в данном случае - развитие исследуемого феномена); обстановку, в которой происходит, осуществляется что-нибудь (в данном случае - протекание процесса становления исследуемого феномена)».

Как философская категория, термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия - как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира.

В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются.

Представляется правомерным отнести категорию «фактор» к более объективным обстоятельствам (их можно лишь прогнозировать), в то время как «условия» не отрицают возможности их конструирования. К тому же условия относятся к внешним факторам процесса. Таким образом, педагогическое условие - это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса.

В психологии исследуемое понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты.

Педагоги занимают схожую с психологами позицию, рассматривая условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности.

Согласно научно-педагогическим исследованиям выделяют различные виды педагогических условий, среди которых организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия.

Организационно-педагогические условия представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления

функционированием и развитием, процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса).

Психолого-педагогические условия – это совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), направленных на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности).

Дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

Так же, как и педагогическое средство, условие (а точнее, - система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата.

Следовательно, условия, способствующие интеллектуальному развитию младшего школьника, должны создаваться с учетом организационного, психологического, дидактического аспектов.

Как было сказано выше, к факторам, влияющим на развитие интеллектуальной сферы младших школьников, наряду со здравоохранением, питанием, личной гигиеной, относятся также общение, обогащенные интеллектуальные программы, тесты обучения и воспитания, употребление орудий (счетные палочки, линейки и т.д.), овладение знаками, индивидуализированная педагогическая помощь, культурная среда, способствующая постоянному возникновению у человека новых мыслей, предъявляемый материал, адаптированный к индивидуальным и возрастным особенностям школьников.

Группа продленного дня обеспечивает единство урочной и внеурочной деятельности учащихся. Педагогическими условиями, способствующими интеллектуальному развитию младшего школьника, в группе продленного дня являются: использование разнообразных форм организации различных этапов внеурочной деятельности; создание комфортной рабочей атмосферы и обеспечение каждому ученику ситуации успеха при выполнении заданий; использование различных адаптивных заданий.

Таким образом, задача интеллектуального развития младшего школьника требует расширения самого педагогического пространства школы.

#### **Список литературы**

1. Анцибор М.М., Голованова Н.Ф. Особенности организации педагогического процесса в начальных классах с продленным днем. - М., 1990. – 223 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов н/Д, 2013. – 244 с.
3. Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. - Ярославль, Академия развития, 2017. – 342 с.
4. Петерс В.А. Психология и педагогика. - М.: Проспект, 2015. – 156 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - 2-е изд., перераб.и доп. - СПб.: Питер, 2012. – 231 с.

#### **ПИЩИКОВА Е.Н.**

музыкальный руководитель МКДОУ «Детский сад «Кораблик»  
Астраханская область, Икрянинский район, с. Икряное

#### **МУЗЫКАЛЬНО – ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Приступая к рассмотрению возможностей музыкально – игровой деятельности, способствующей развитию творческих начал у детей дошкольного возраста, нам бы хотелось описать саму эту деятельность, ее роль и значение в становлении детской личности.

Музыкально-игровая деятельность – это феномен творческой активности детей, реализующий многие психические функции, важные для целостного развития личности ребенка. Музыкальные игры, театрализация, песни, музыкально-ритмические движения могут стать эффективным средством развития творческой и разносторонней личности дошкольника. Рассмотрим составляющие этого феномена: игру и музыку.

Игра рассматривается как деятельность особого рода, которая характеризуется наличием всех компонентов деятельности: цель, мотив, средства и даже в ряде случаев говорят о результате, но при этом каждый из элементов игровой деятельности имеет свою специфику.

Игра – ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Она направлена на познание ребенком окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизни людей. В ней, как в грядущей деятельности дошкольника, осуществляются те поступки, к которым он будет способен в реальном поведении лишь через некоторое время. В этом заключается цель игры, хотя ребенок, ее намеренно не ставит. Эта цель сливается с мотивом игры, так как единственным побуждением, направляющим активность ребенка на игру, является стремление его к познанию и деятельному участию в жизни и труде взрослых, с их практическими действиями и взаимоотношениями. Как и любой другой вид деятельности, игра имеет свои средства реализации:

- знания о людях, их действиях, взаимоотношениях, переживаниях, выражение в образах, речи;
- способы действия с определенными предметами в определенных жизненных обстоятельствах;
- нравственные оценки и чувства, которые выступают в суждениях о хорошем и плохом поступке, о полезных и вредных действиях людей.

Считается, что результатом игры является более глубокие представления детей о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. Результатом игры являются также формирующиеся в ее процессе товарищеские чувства, гуманное отношение к людям, разнообразные познавательные интересы и умственные способности детей. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейший результат игры – глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим ее процессом и проявление творчества.

Чтобы творческие способности развивались достаточно хорошо, надо полностью давать возможность ребенку проявлять инициативу в игре. Взрослый должен руководить игрой дошкольников только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка. Но все же не только игра влияет на развитие креативности, влияют атмосфера, обстановка, в которой проходит игра, участие в игре родителей или педагога, поддержка старшими идей ребенка.

Как известно, существует программа, в которой, наряду с другими требованиями, указывается объем навыков, которые должны быть усвоены детьми в процессе разучивания музыкальных игр и плясок. Основное программное требование – научиться двигаться в соответствии с характером музыки. Чтобы передать характер музыки, нужно не только передать в движении общее настроение (чаще всего веселое и спокойное), но и отметить в нем некоторые яркие черты, соответствующие наиболее важным элементам музыкальной выразительности (развитию мелодии, темповым, динамическим и ритмическим изменениям), при этом детей учат двигаться, точно «укладываясь» в музыку, выразительно передавать тот или иной игровой образ, изящно выполнять движения.

Музыкальная игра является одним из средств, которым можно пользоваться при обучении программным умениям, одним из условий, способствующих развитию художественно-творческих и музыкальных способностей.

Музыкальная игра представляет собой активную творческую деятельность детей, направленную на выражение характера музыки посредством движений. Чтобы достигнуть

поставленной цели, необходимо обучать детей навыкам восприятия музыки и навыкам движений в соответствии с ее характером.

По принятой в методике дошкольного музыкального воспитания классификации, существуют игры под инструментальную музыку и игры под пение.

Игры под инструментальную музыку включают в себя: сюжетные игры и несюжетные. В первом случае перед детьми стоит задача передать образы тех или иных персонажей и их действия в соответствии с музыкой; во втором – двигаться в соответствии с характером и формой музыкального произведения.

Игры под пение делятся: на хороводы и игры-инсценировки песен.

Можем отметить, что музыкальная игра по своим задачам принадлежит к числу дидактических, по характеру - к подвижным. Содержание игр находится в полном соответствии с содержанием музыки, ее характером. Выбор музыкальных произведений, предназначенных для сопровождения игр, в свою очередь, определяется общепедагогическими значениями.

Музыкальные игры достаточно разнообразны по своему содержанию, видам, формам. Естественно, что в процессе этой деятельности развиваются разнообразные способности. Деятельность детей в процессе музыкальных игр складывается из восприятия музыки, прочувствования и постепенного осознания ее особенностей и ответной двигательной реакции. Эта деятельность протекает по-разному в условиях игр. Содержание и построение игр, степень их сложности, наличие учебных заданий – все это определяет и характер художественно-творческих и музыкальных способностей.

Способности в основе своей зависят от задатков, имеющихся в организме. Навыки же своей материальной основой имеют систему временных связей. Необходимость выделения в схеме навыков и способностей очевидны. Вместе с тем, выделение общих и специальных способностей условно, так как они находятся в тесной взаимосвязи.

В процессе музыкально – игровой деятельности у детей развиваются способности восприятия музыки и активного внимания, воображение, познавательные способности, обогащается словарный запас новыми словами, терминами, развивается эмоциональная сторона личности, находчивость, инициативность, чувство ритма, темпа. Игра – это одно из средств обучения детей элементарнейшим представлениям и навыкам, связанным с восприятием музыки и движением под музыку.

Классификация творческих музыкальных способностей, развивающихся в процессе музыкально – игровой деятельности выглядит следующим образом:

*1. Способность воспринимать музыку, чувствовать ее ритмическую выразительность, непосредственно и эмоционально откликаясь на нее.*

Эта способность выражается в следующем: в заинтересованном, особенно внимательном слушании музыки, о чем можно судить при наблюдении внешнего поведения детей; в различении изменений в музыке, чередовании ее выразительных средств; в установлении развития художественных образов, развитии последовательного «музыкального рассказа» и связи его с движением.

*2. Способность выразительно, непринужденно, ритмично двигаться под музыку.*

Эта способность выражается в следующем: в увлеченности движением под музыку, в радостной готовности выполнять поставленные задачи, связанные с музыкой и движением; в непосредственной, искренней передаче игрового образа, в попытках воплотиться в этот образ, в поисках правдивых, естественных движений, соответствующих характеру музыки и сюжету игры; в произвольности движений (умении подчинять их ритму музыки, «укладывать» во времени и в пространстве и проявлять при этом быструю реакцию, инициативу, находчивость); в ритмичности движений, свидетельствующей о правильных ощущениях метроритмической пульсации, ритмического рисунка, акцентов, сильных долей метра, музыкальной формы; в проявлении творческой инициативы, выдумки, выражающейся в придумывании, «сочинении» отдельных элементов игры.

*3. Способность оценивать красивое в музыке и движении, оценивать ритмическую выразительность, проявлять музыкальный вкус в пределах, возможных для данного возраста.*

Эта способность выражается в следующем: в свободном различении характера музыки и связи его с характером движения; в правильном различении формы произведения, наиболее ярких средств его выразительности в сочетании с аналогичными особенностями движения; в оценке качества движений у себя и у своих товарищей.

На музыкально – игровых занятиях следует использовать различные виды деятельности: пение; игру на музыкальных инструментах; психогимнастику, музыкальный театр, фольклор.

Самым доступным жанром для детей является песня. Песня сплавливает детей, дает яркие, художественные, музыкальные впечатления. Пение - процесс звукообразования, в котором важна координация слуха и голоса, то есть взаимодействие певческой интонации, слухового и мышечного ощущений.

Пение и движение на фоне музыки оказывают положительное воздействие на детей. Органическим элементом песни является слово. Музыка и слово вырабатывают чувство организованности. Существуют такие приемы обучения пению: перед слушанием песни педагог проводит беседу о ее содержании, разъясняет, раскрывает чувства, настроение, выраженные в ней. Затем педагог выразительно исполняет песню.

Пение народных песен способствует эстетическому воспитанию детей, пробуждает чувство любви к Родине, к родной природе. Песни способствуют улучшению дикции и артикуляции, благоприятно влияют на выразительность речи.

Инструментальная деятельность способствует эффективному развитию детей лишь в том случае, если гармонично вводится в процессе обучения и понимается как активно-познавательная, творческая практика. Цель введения в занятие детских музыкальных инструментов - активизировать музыкальные способности воспитанников, обогащать их музыкальный опыт.

Игре отводится особая роль, поскольку она вовлекает ребенка в сферу музыки, помогает развивать его творческие способности. Игра на музыкальных инструментах способствует развитию кисти рук (молоточком на металлофоне, ксилофоне, медиатором на цитре); развитию дыхания во время игры на дудочках; развитию голоса, артикуляции во время исполнения песен, попевок; развитию слуха при подборе знакомых песен, прибауток, считалок для исполнения на музыкальных инструментах.

В работе с дошкольниками могут быть использованы лишь самые простые инструменты. Это музыкальные инструменты ударной группы как чисто ритмические, не обладающие определенной высотой тона (треугольники, тарелки, бубны, маракасы, барабан, коробочки и т. п.), так и звуковысотные (колокольчики, металлофоны, ксилофоны). Все инструменты должны издавать чистый и приятный звук, привлекать детей своим внешним видом, то есть быть красивыми, легкими.

Психогимнастика - курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка.

Психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

На занятиях психогимнастикой дети обучаются азбуке выражения эмоций - выразительным движениям. Основная цель - преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения. Во время занятий психогимнастикой, в основном, используется бессловесный материал.

Участие ребенка в *музыкальном спектакле* влияет на познание им окружающего мира. Мир чувств ребенка становится более ярким, разнообразным и глубоким. Во время репетиций у дошкольника укрепляется уверенность, а также способность адаптироваться в различных

обстоятельствах: он учится без стеснения выражать свои чувства в мимике и жестах. Играя какую-либо роль, он выполняет движения, самостоятельно найденные им, учится ощущать необходимые для создания того или иного образа гротескные, юмористические и другие характерные черты. В процессе репетиций, новый смысл приобретают взаимоотношения индивидуума и группы, развивается чувство коллективизма – необходимые условия сценического искусства. Происходит более интенсивное эмоциональное и интеллектуальное развитие детей. Мелодии песен, их текст, различные игровые движения развивают память. Благодаря игровым ситуациям и исполнению ролей, дающим возможность представить себе то, «чего нет», развивается воображение, которое необходимо в каждой художественной деятельности.

Фольклор в наши дни является объективной ценностью, представляющей собой самобытную целостную систему эстетического и нравственного воспитания. Мы рассматриваем фольклор как универсальное, дидактическое и развивающее средство. Фольклор учитывает возрастные психологические особенности ребенка, его интересы и творческие возможности.

Поэтика русской речи необходима ребенку для благополучного эмоционального развития. Обращение в детстве к старейшим языковым и музыкальным формам необходимо и закономерно, так как они духовно соответствуют ранним ступеням развития сознания. Возрождение народных, обрядовых и календарных праздников в наше время практикуется очень интенсивно. Вариант решения проблемы личностной заинтересованности ребенка при вращении в национальную культуру связан с принципом образно-игрового «вхождения» в фольклор (разыгрывание). Игра становится формой сохранения живого фольклора и имеет огромные преимущества по сравнению с другими видами познавательной деятельности, поскольку никогда не утомляет и естественно включает детей в орбиту познаваемого, идеально мобилизует эмоции ребенка, его интеллект. Вхождение в национальную культуру в форме музыкально – игровой деятельности ставит и ребенка, и педагога в ситуацию первооткрывателей, в ситуацию идеологического общения, креативного творчества.

Игровая сущность пронизывает все детство, а, значит, любое задание на занятии можно сделать игровым. Использование движения на занятиях является не только непременным условием создания образно-игрового фона и фольклорного музицирования в целом, но и благоприятнейшей средой для развития мышления, музыкальности, слуха и творческих способностей. Восстановление триединства музыки, слова и движения является формой сохранения фольклорного наследия и обязательным условием воспитания гармонически развитой личности. Движение, танец, песня рождаются из ритма. Ритм лежит в основе жизни. Работая над ритмом, можно начинать с элементарных движений: хлопков, шлепков, притопов, щелчков пальцами и так далее. Построение игры, игровой ситуации или использование какого-либо игрового приема должно опираться на конкретные потребности и склонности детей, а также на возрастные особенности и психофизиологические закономерности развития.

Таким образом, музыкально – игровая деятельность имеет большое значение для всестороннего развития ребенка-дошкольника. Она способствует не только его эстетическому и нравственному воспитанию, расширению кругозора, но и умственному развитию. Занятия музыкой в игровой форме активизируют сенсорное развитие ребенка, его моторику, пространственное восприятие, положительно воздействуют на формирование речи, а в целом, помогают ребенку стать творческой личностью.

### **Список литературы**

1. Боякова Е.В. Педагогические условия развития интереса к музыке у старших дошкольников: сборник научных статей. – М.: Изд-во МГПУ, 2018.
2. Васильченко Т.В. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста через театрализованные игры // Дошкольное образование. – 2022. – №6.
3. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 2019.

**ПОПОВА Г.К.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**АХМЕТОВА А.Х.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Игра – это не только удовольствие и радость для ребенка, что само по себе очень важно, но и средство развития малыша. Играя, ребенок может приобретать, новые знания, умения, навыки, развивать способности, подчас не догадываясь об этом. К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре дети действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил преодоления трудности. Причем, столь высокий уровень активности достигается ими почти всегда добровольно, без принуждения [1].

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

С помощью игр-занятий педагог не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами.

Дидактическая игра используется при обучении детей математике, развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, в развитии сенсорной культуры [2].

Дидактическая игра, как форма обучения детей, содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся. Если на занятиях расширяются и углубляются знания об окружающем мире, то в дидактической игре детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, вопросов.

Дидактическая игра, как самостоятельная игровая деятельность, основана на осознанности этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены. Дети любят игры хорошо знакомые, с удовольствием играют в них.

Самостоятельная игровая деятельность не исключает управления со стороны взрослого. Участие взрослого носит косвенный характер, т.е. взрослый может являться равноправным участником игры. Самостоятельная игровая деятельность формирует атмосферу доверия между детьми и педагогом, между самими детьми, основанную на уважении и других личностных качествах.

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие у этих игр устойчивой структуры.

*Структура дидактической игры:*

*-Дидактическая задача.* Эта задача определяет содержание, правила игры и направляет игровые действия. Реализация обучающих задач происходит через игровые действия. В каждой дидактической игре своя обучающая задача, что отличает одну игру от другой. Так, например, в игре «Чудесный мешочек» дидактической задачей является обучение детей узнаванию предметов по характерным признакам, а в игре «Сложи картинку» - упражнение детей в составлении целого предмета из его частей.

*-Игровые правила.* Основная цель правил игры – организовать действия, поведение детей. Правила могут запрещать, разрешать, предписывать что-то детям в игре, делать игру занимательной, напряжённой. Соблюдение правил требует от детей определённых усилий

воли, умение обращаться со сверстниками, формирует корректность, доброжелательность, выдержку.

*-Игровые действия.* Чем интереснее игровые действия, тем незаметнее и эффективнее ребенок выполняет игровую задачу. Игровые действия осуществляются в форме игровых манипуляций игрушками, предметами или картинками (подбор, складывание, раскладывание и другое), в форме поиска предмета и его нахождения; загадывания и отгадывания и т.д.

Таким образом, любая игра становится дидактической, если имеются её основные компоненты: дидактическая задача, правила, игровые действия.

Высокая активность, эмоциональная окрашенность игры порождает и высокую степень открытости участников. Экспериментально было показано, что в ситуации некоторой рассеянности внимания иногда легче убедить человека принять новую для него точку зрения. Если чем-то незначительным отвлекать внимание человека, то эффект убеждения будет более сильным. Возможно этим, в какой-то степени, определяется высокая продуктивность обучающего воздействия игровых ситуаций.

Можно выделить следующие особенности игры для дошкольников:

- 1) игра является наиболее доступным и ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста;
- 2) игра также является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств;
- 3) все психологические новообразования берут начало в игре;
- 4) игра способствует формированию всех сторон личности ребенка, приводит к значительным изменениям в его психике;
- 5) игра – важное средство умственного воспитания ребенка, где умственная активность связана с работой всех психических процессов [3].

На всех ступенях дошкольного детства игровому методу на занятиях отводится большая роль. Следует отметить, что «обучающая игра» (хотя слово обучающая можно считать синонимом слова дидактическая) подчеркивается использование игры как метода обучения, а не закрепления или повторения уже усвоенных знаний.

На занятиях и в повседневной жизни широко используются дидактические игры и игровые упражнения. Организуя игры вне занятий, закрепляют, углубляют и расширяют математические представления детей, а главное, одновременно решаются обучающие и игровые задачи. В ряде случаев игры несут основную учебную нагрузку. Вот почему на занятиях и в повседневной жизни воспитатели должны широко использовать дидактические игры.

Дидактические игры включаются непосредственно в содержание занятий как одного из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в структуре занятий по формированию элементарных математических представлений определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования представлений. В младшей группе, особенно в начале года, всё занятие должно быть проведено в форме игры. Дидактические игры уместны и в конце занятия с целью воспроизведения, закрепления ранее изученного.

В формировании у детей математических представлений широко используются занимательные по форме и содержанию разнообразные дидактические игровые упражнения.

Также при формировании элементарных представлений у дошкольников можно использовать игры на плоскостное моделирование (Пифагор, Танграм и т.д.), игры-головоломки, задачи-шутки, кроссворды, ребусы, развивающие игры [5].

Несмотря на многообразие игр, их главной задачей должно быть развитие логического мышления, а именно, умение устанавливать простейшие закономерности: порядок чередования фигур по цвету, форме, размеру. Этому способствуют и игровые упражнения на нахождение пропущенной в ряду фигуры.



Также необходимым условием, обеспечивающим успех в работе, является творческое отношение воспитателя к математическим играм: варьирование игровых действий и вопросов, индивидуализация требований к детям, повторение игр в том же виде или с усложнением.

Широкое использование специальных обучающих игр важно для пробуждения у дошкольников интереса к математическим знаниям, совершенствования познавательной деятельности, общего умственного развития.

#### **Список литературы**

1. Давайте поиграем. Математические игры для детей 5-6 лет. / под ред. А.А. Столяра. - М., 2011.
2. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада. / под ред. Л.А. Венгера. – М., 2018.
3. Использование игровых методов при формировании у дошкольников математических представлений. – СПб., 2020.
4. Козлова В.А. Дидактические игры по математике для дошкольников. – М., 2016.
5. Корнеева Г.А., Музейбова Т.А. Методические указания к изучению курса «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста». - М., 2012.

#### **РОГАТИНА И.С.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область,  
Икрянинский район, с. Икряное

### **ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО**

Одна из наиболее важных способностей, формирующихся в раннем и дошкольном возрасте, - способность к познанию.

Познавательное развитие предполагает познавательную активность дошкольника. А чтобы поддержать познавательную активность, необходимо опираться на познавательный интерес детей.

Познавательный интерес — избирательная направленность на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы и деятельность человека, его познавательные возможности.

Познавательный интерес состоит из следующих взаимосвязанных процессов:

-интеллектуальные - логические действия и операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение), доказательства;

-эмоциональные - переживание успеха, радости познания, гордости за свои достижения, удовлетворение деятельностью;

-регулятивные - волевые устремления, целенаправленность, настойчивость, внимание, принятие решений;

-творческие - воображение, создание новых моделей, образов.

Для формирования и развития познавательного интереса следует:

-развивать творческие способности детей, создавать для этого условия;

-укреплять в каждом ребенке веру в свои силы, поощрять его, не ослаблять его интереса недоверием, негативными оценками; развивать у детей чувство собственного достоинства.

Познавательное развитие - это планомерное целенаправленное воздействие взрослых на умственное развитие детей с целью обогащения знаний, необходимых для разностороннего развития, для адаптации в окружающей жизни и формирования на этой основе познавательных процессов [1;2;3;4].

Содержание образовательной области «Познавательное развитие» направлено на достижение целей развития у детей познавательных интересов, интеллектуального развития детей через решение следующих задач:

- сенсорное развитие;
- развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности;
- формирование элементарных математических представлений;
- формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.

Основные направления психолого-педагогической работы данной области образования дошкольников связаны с развитием высших психических функций (восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания и речи), познавательной мотивации, познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности (в интеграции с другими видами детской деятельности).

Великий славянский педагог Ян Амос Каменский, ориентируя воспитателей на расширение детского кругозора, подчеркивал, что основным источником впечатлений дошкольников является их ближайшее окружение, та среда, в которой они живут.

Среда, способствующая познавательному развитию, включает в себя предметную (материальную) среду и познавательный дух взрослых, окружающих детей.

Развивающую предметно-пространственную среду для познавательного развития педагоги создают, начиная с младшей группы. Предметы, пособия, оборудование, книги и пр., являющиеся основой среды, организованной для познания, помогают детям расширять кругозор: уточнять, конкретизировать новые и имеющиеся знания; активизировать собственные познавательные интересы.

Главный принцип развивающей предметно-пространственной среды заключается в следующем: все, что в ней представлено, находится в полном распоряжении детей, с этим можно играть и действовать.

В каждом детском саду должна быть познавательная игротека. Материал должен быть представлен разнообразными дидактическими и настольно-печатными играми; игровыми панно (магнитными, бумажными); разнообразными коллекциями и демонстрационными экспонатами; оборудованием для элементарного экспериментирования и наблюдений и многим другим. В каждой группе должно быть предусмотрено место для познавательной литературы, альбомов, наборов открыток, иметься в наличии телевизор и видеотехника для просмотра познавательных передач и фильмов; часы (настенные, будильник); глобус; тематические подборки по темам: «Моя страна», «Мой регион» и многое другое.

Одним из важных принципов руководства познавательным развитием детей является обязательная потребность взрослых в познавательном саморазвитии. Педагог, который не читает познавательной литературы, не посещает библиотеки, музеи, выставки, интересные места и достопримечательности, не может полноценно и эффективно руководить познавательным развитием ребенка, не может зажечь в его сердце и сознании жажду познания мира.

Познавательное развитие детей осуществляется в ходе непосредственно образовательной деятельности, а также на мероприятиях, проводимых в свободной деятельности детей (вне занятий). Реализовать поставленные задачи и объемы только в ходе непосредственно образовательной деятельности практически невозможно. Поэтому огромное значение придается работе с детьми вне занятий.

На работу в ходе непосредственно образовательной деятельности педагоги выносят наиболее сложные темы. При этом многие занятия - это старт к последующей деятельности детей в повседневной жизни. Занятие, как пусковой механизм, запускает последующую деятельность детей в рамках определенного содержания. Этот механизм может сработать, а может и нет. Если у детей после непосредственно образовательной деятельности появилось желание погружаться в данное содержание, расширять и уточнять полученные сведения, то работу следует активно продолжать. Если педагоги отмечают, что интерес у детей

отсутствует, то не следует надолго удерживать их внимание на этом содержании. Ведь воспитатели предлагают детям достаточно большой диапазон познавательных содержаний, и какие-то из них обязательно их заинтересуют. Именно те содержания, которые вызывают интерес у большинства детей группы, следует углублять и расширять [1;2;3;4].

Педагоги справятся с руководством познавательного развития детей, если:

–проводили познавательное развитие в системе, начиная с младшего дошкольного возраста;

–в процессе работы были созданы и сохранены наглядные материалы, созданные с помощью детей пособия и альбомы;

–они овладели методикой организации и проведения познавательного развития детей вне занятий.

Большую помощь могут оказать родители наших воспитанников. С их помощью проводятся традиционные «Встречи с интересными людьми», формируются альбомы, которые дети любят рассматривать.

Проблема познавательного развития важна сегодня как никогда. В современном мире ценятся люди, обладающие широким запасом знаний, мыслящие оригинально, умеющие находить выход из разных ситуаций. Практика убедительно показывает, что познавательная непосредственно образовательная деятельность очень эффективна: дети становятся активны, любознательны, сообразительны.

#### **Список литературы**

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. - М., 2015. – 189 с.
2. Крашенинников Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников. - М., 2016. – 234 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в дошкольном возрасте. - М., 2013. – 671 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М., 2015. – 123 с.

#### **РЯЦЛОВА Н.В.**

старший воспитатель МКДОУ «Детский сад «Золотой ключик»  
Астраханская обл., Икрянинский р-н, с. Житное

### **СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Для того, чтобы помочь ребенку лучше овладеть своими движениями и сенсорными знаниями, важно создать такую развивающую предметно-пространственную среду, которая способствовала бы развитию координации, совершенствованию двигательных навыков и освоению сенсорных эталонов.

Многочисленные исследования (Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина и др.) показывают, что, прежде всего это действия с предметами (подбор предметов в пары и др.), продуктивные действия (простейшие постройки из кубиков и др.), упражнения и дидактические игры. В современной системе сенсомоторного воспитания определённое место отводится занятиям, которые проводятся в форме организованных дидактических игр. На занятиях такого рода сенсорные и двигательные задачи воспитатель ставит перед детьми в игровой форме, связывает с игрой. Развитие восприятий и представлений ребёнка, усвоение знаний и формирование умений происходит в ходе интересных игровых действий [1].

Ценность раннего обучающего воздействия давно подмечена народом: им созданы детские песенки, потешки, игрушки и игры, которые забавляют и учат ребёнка. Народная мудрость создала дидактическую игру, которая является для дошкольника наиболее подходящей формой обучения. Богатые возможности для сенсорного развития и совершенствования ловкости рук таят в себе народные игрушки: башенки, матрёшки,

неваляшки, разборные шары, яйца и многие другие. Детей привлекают красочность этих игрушек, забавность действий с ними. Играя, ребёнок приобретает умение действовать на основе различения формы, величины, цвета предметов, овладевает разнообразными новыми движениями, действиями. И всё это своеобразное обучение элементарным знаниями и умениям осуществляется в формах увлекательных, доступных ребёнку.

Игра – универсальный способ воспитания и обучения маленького ребёнка. Она приносит в жизнь ребёнка радость, интерес, уверенность в себе и своих возможностях. Почему акцент в выборе игр для детей раннего возраста стоит делать на сенсорные и моторные игры? Сенсомоторный уровень является базовым для дальнейшего развития высших психических функций: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления, речи.

Задача педагогов в детских учреждениях заключается в организации игрового места для детей, насыщении его такими предметами, игрушками, играя с которыми малыш развивает движения, учится понимать их свойства – величину, форму, цвет, так как правильно подобранный дидактический материал, игрушки привлекают внимание малыша к свойствам предметов. Гармоничность сочетания разнообразных форм, размеров, фактуры, цветовой гаммы предметов, естественные качества природных материалов не только позволяют детям освоить новые ощущения, но и создают особый эмоциональный настрой [2;3;4;5].

Очень важной частью развития сенсомоторных способностей являются «пальчиковые игры». «Пальчиковые игры» — это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. Из поколения в поколение передаются забавные народные потешки: «Ладушки-ладушки», «Сорока – белобока», «Коза рогатая» и другие пальчиковые игры. Многие игры требуют участия обеих рук, что дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т.д. Трехлетние малыши осваивают игры, которые проводятся двумя руками, например, одна рука изображает домик, а другая — кошку, вбегающую в этот домик. Пальчиковые игры - это упражнения для улучшения подвижности пальцев, развитие их силы и гибкости и, как следствие, снижение физической усталости, массаж «активных точек» на пальцах и ладонях [2;3;4;5].

Оптимальный вариант развития мелкой моторики – использование физкультминуток. Физкультминутка, как элемент двигательной активности предлагается детям для переключения на другой вид деятельности, повышения работоспособности, снятия нагрузки, связанной с удержанием статичной позы.

Традиционно физкультминутки проводятся в сочетании движений с речью детей. Проговаривание стихов одновременно с движением обладают рядом преимуществ: речь как бы ритмизуется движениями, делается более громкой, чёткой, эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие.

В современных детских садах создаются уголки сенсорного развития. Под ними понимается окружение, которое состоит из различного рода стимуляторов (проекторы, световые трубки, фиброоптические волокна, сухие бассейны, мягкие покрытия, разгрузочные сиденья, генераторы запахов, специальная музыка и т.д.). Уголки сенсорного развития – это маленький рай, где все журчит, звучит, переливается, манит, и воздействует на все органы чувств человека.

Очень хорошо себя зарекомендовала и разнообразная предметная деятельность, сочетающаяся с навыками самообслуживания, которая также способствует развитию мелкой моторики:

- рисование пальцами, кистью, кусочком ваты и т.д.;
- лепка из глины, пластилина, теста;
- игры с крупной и мелкой мозаикой, конструктором;
- застёгивание и расстегивание пуговиц;
- всевозможные шнуровки;
- наизывание колец на тесьму;

-вырезание;

-аппликация из разного материала (бумага, ткань, пух, вата, фольга);

-конструирование из бумаги (оригами);

-макраме (плетение из ниток, веревок);

-собираание пазлов;

-сортировка мелких предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусинки, крупы, ракушки), разных по величине, форме, материалу.

Развитие ручной умелости невозможно без своевременного овладения навыками самообслуживания. К старшему дошкольному возрасту у ребёнка не должно быть затруднений в застёгивании пуговиц, завязывании шнурков на обуви, узелков на платке и др. Важно и посильное участие детей в домашних делах: сервировке стола, уборке помещения и т.п. Эти повседневные нагрузки имеют не только высокую нравственную ценность, но и являются хорошей систематической тренировкой для пальцев руки. Наиболее эффективными являются те виды деятельности, которые выдвигают перед восприятием ребенка все более сложные задачи и создают условия, способствующие усвоению сенсорных эталонов [2;3;4;5].

Таким образом, для эффективного сенсомоторного развития воспитанников необходимо руководство со стороны взрослого, который включает ребенка в деятельность и формирует действие и восприятие. Осваивая под руководством взрослых эталонные качества предметов на основе собственного сенсорного опыта, ребенок поднимается на новый, более высокий уровень обобщённых, систематизированных знаний.

#### **Список литературы**

1. Венгер Л.А, Пилюгина Е.Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка: книга для воспитателей детского сада. - М., 2018.
2. Гербова В.В., Казакова Р.Г., Кононова И.М. и др.; Воспитание и развитие детей раннего возраста: Пособие для воспитателя дет. сада - М.: Просвещение, 2020. – 224 с.
3. Гризик Т.И. Ловкие пальчики. - М., 2017.
4. Краснощёкова Н.В. Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего школьного возраста. - Ростов н/Д., 2017.
5. Павлова Л.Н., Волосова Е.Б., Пилюгина Э.Г. Раннее детство: познавательное развитие. - М., 2012.

#### **САДРЕТДИНОВА А.З.**

педагог-психолог МКДОУ «Детский сад «Кораблик»  
Астраханская область, Икрянинский район, с. Икряное

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ТРИЗ**

Сказкотерапия является самым древним психологическим и педагогическим методом. Испокон веков знания о мире передавались из уст в уста или переписывались. Сегодня под сказкотерапией мы понимаем способы передачи знаний о духовном пути и социальной реализации человека. Именно поэтому мы называем сказкотерапию воспитательной системой, которая сообразна духовной природе человека.

Сказки испокон веков существуют у всех народов и будут существовать и дальше. Сказка – обязательный составной элемент культуры общества. На протяжении многих веков дошедшие до нас из древности мифы и сказки выполняли важнейшую функцию передачи информации от поколения к поколению. Поэмы Гомера, басни Эзопа, мифы древней Греции, легенды, эпические поэмы, новеллы, басни, притчи и волшебные сказки разных народов напоминали людям о различных сторонах общественной жизни, учили, предупреждали, показывали примеры разрешения конфликтов.

Если рассматривать обобщенный сюжетный смысл, то становится очевидным, что мифические сказочные персонажи сталкивались с теми же проблемами, с какими приходится сталкиваться и нам в современной жизни. Жизненные соблазны – и пение сирен. Ахиллесова пята – и слабое место в характере каждого человека. Камень на распутье – и проблема выбора.

Очень часто возникающие психологические проблемы ребёнка могут быть разрешены так же – применением сказки. Это направление получило даже специальное название – сказкотерапия.

Можно выделить несколько основных позитивных эффектов, получаемых от использования сказки в воспитании и обучении ребенка.

**Облегчение запоминания.** Психологические исследования показывают, что наиболее прочной является эмоциональная память. На этом может быть основано применение сказок для передачи необходимой для запоминания информации. Если просто сформулировать какой-либо факт, он удерживается в памяти хуже, чем в случае, когда этот же факт будет преподнесен в контексте интересной истории или сказки.

**Повышение мотивации учебной деятельности.** Если в текст сказки включить, например, математическую задачу, то решаться детьми она будет с гораздо большим интересом.

**Вариант решения проблемы.** Все сказки имеют одно общее свойство: в них содержится важная информация относительно какой-либо проблемы, способ её решения. Слушая сказку, ребенок, ассоциируя происходящее в сказке со своими внутренними конфликтами, может найти решение своей проблемы по аналогии со сказкой. В этом состоит терапевтическое значение сказок. Очень важно, чтобы ребёнок САМ находил решения личных проблем. Прямым советом не всегда следуют не только дети, но и взрослые. Если же рассказать человеку случай, аналогично его собственному, можно подсказать решение, не подсказывая его. Аналогия всё равно будет замечена подсознанием, а ключевая фраза героя может в дальнейшем служить пусковым механизмом, сигналом для подсознания по активизации определённого поведения.

**Формирование самосознания.** Удачно подобранная метафора, в которой приведены эффективные (или наоборот – неэффективные) модели поведения или образы мышления, может способствовать их осознанию, формированию эмоциональной или нравственной сферы. Ребёнок получает возможность как бы взглянуть на себя со стороны и понять, что нужно изменить в собственном поведении.

**Регуляция межличностных отношений.** Моделирование различных форм межличностных отношений (включая конфликты) в сказках, с описанием способов их разрешения, помогает ребёнку разобраться в своих (порой очень сложных) отношениях с близкими, переосмыслить проблему, найти способ разрешения существующего противоречия.

Сочинённая сказка тоже может являться метафорой. Сочиняя сказку, описывая приключения сказочных героев, ребёнок может переживать те эмоциональные переживания, недостаток которых испытывает в жизни. В этом состоит компенсаторная психологическая функция сказки.

В сочинённых сказках ребёнок часто прибегает к использованию волшебной силы, чтобы решить сказочные проблемы. Практически любую сказочную проблему можно превратить в изобретательскую задачу и попытаться вместе с ребёнком найти решение, опирающееся на реальность.

Программа «Театрально-игровая сказкотерапия», построена на основе целостного подхода к личности ребенка, принципа единства и гармоничного развития основных сфер его жизнедеятельности, с учетом естественной динамики развития.

Одна из тем программы в разделе «Сказкотерапия» – «Интеллектуальное развитие». На практике – это развитие воображения и творческих способностей. В ходе освоения темы используются следующие формы:

- чтение сказки и беседа с детьми по ее содержанию;
- выделение признаков по наводящим вопросам;
- проигрывание эпизодов сказки;
- групповое рассказывание сказки и придумывание к ней продолжения;
- проигрывание окончательного варианта сказки.

Воображение - это врожденный, естественный процесс, с помощью которого ребенок учится понимать окружающий мир, наполнять его смыслом. У нормально развивающегося ребенка воображение является генетической, биологической функцией с отлаженным механизмом своевременного выхода из состояния фантазии. Нормальному ребенку свойственны два вида воображения: подражание, когда ребенок воспроизводит действия избранного им персонажа, и игры "понарошку", то есть воображаемая или символическая игра, когда некий предмет превращается в нечто далекое от его первоначального назначения. Иначе говоря, предмет с весьма ограниченным реальным содержанием служит трамплином для безграничного полета детской фантазии и образного мышления. Этот вид "детской метафоры" вносит свою лепту в непрерывный процесс познания мира ребенком. Все, что ребенок узнает, тут же ложится в основу его игр или рассказов, которые в свою очередь, помогают усвоить вновь узнанное.

Прекрасен и многообразен мир творчества. Его созидательную поступь можно увидеть в любой области человеческой деятельности. Выбрать же критерии оценки творческой деятельности можно после осмысления: что есть творчество?

Понятие "творчество" всегда оставалось предметом анализа многих наук. Многогранность мира творчества отразилась в различных его определениях.

Творчество – сложный процесс, закономерности которого многообразны и трудноуловимы... Результаты творчества в искусстве зависят не только от объективной реальности, которую отражает произведение искусства, но и от мировоззрения автора, его эстетических идеалов и от многих даже случайных причин.

Творчество — это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, а также прогрессивностью.

Творчество — деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей.

Обилие разнообразных определений подтверждает тот факт, что творчество — сложный и многогранный объект исследования.

Не вдаваясь в анализ богатого набора определений творчества, рассмотрим только один из его существенных признаков, без которого нет творчества — это "НОВИЗНА", которая заключается в сочетании драматургических понятий и элементов ТРИЗ в нашей программе. Приведем фрагмент учебно-тематического плана (тема «Интеллектуальное развитие») в рамках образовательной программы «Театрально-игровая сказкотерапия») с раскрытием основных понятий, рассматриваемых на каждом занятии, и методов ТРИЗ, используемых для усвоения данных понятий.

| <b>Тема занятия</b>   | <b>Общие понятия</b>                                     | <b>ТРИЗ</b>  |
|---|--|--|
| Понятие сказки  | Сказка - метафора (свободная ассоциация с личной жизнью) | Метод снежного кома.<br>Метод мозгового штурма.<br>Игра «Да-нет» |
| Чтение и беседа по содержанию сказки С. Маршака «Сказка о глупом мышонке» | Выбор сказки, основная идея                              | Аналогия внешних форм.<br>Игра «Хорошо - плохо»                  |

| Выделение признаков персонажей по наводящим вопросам           | Определение характеров и поступков героев сказки  | Метод контрольных вопросов   |
|--|---|--|
| Проигрывание эпизодов сказки                                   | Этюдные импровизации в предлагаемых обстоятельствах выбранной сказки  | Метод проб и ошибок.<br>Метод синектики (прием эмпатии)  |
| Групповое рассказывание сказки                                 | Правило построения словесно – логического мышления  | Конструирование текста.<br>Развитие системного мышления.   |
| Драматизация сказки С. Маршака «Сказка о глупом мышонке»       | Понятие мизансцены, сквозное действие, художественное оформление постановки (изготовление декорации и элементов костюмов) | Метод РТВ (развитие творческого воображения).<br>Приемы разрешения противоречий (принцип матрешки) |
| Продолжение сюжета сказки С. Маршака «Сказка о глупом мышонке» | Развитие воображения и творческих способностей  | Метод морфологического ящика.<br>Метод фантастических гипотез                                      |

После того, как на занятиях по программе «Театрально – игровая сказкотерапия» стали использоваться элементы ТРИЗ, нами было замечено повышение интеллекта и мотивации обучающихся. Улучшилась дисциплина на занятиях, память и внимание. Дети стали более собранными и ответственными, а самое главное – творческими, которые пытаются предлагать разные решения проблем сказочных героев, а иногда и своих собственных.

Сказкотерапия, корректирующая поведение и настроение ребенка, является одним из самых щадящих и приятных для ребенка методов воздействия (воспитания). Информация, полученная таким образом, усваивается надолго, так как содержит скрытое внушение. Главное, чтобы сказка имела соответствующий алгоритм, точно направленный на решение конкретной проблемы, учитывающий каналы восприятия ребенка и, конечно, его интересы, в чем и помогает ТРИЗ.

Таким образом, с введением элементов ТРИЗ процесс познания нового у обучающихся по программе «Театрально-игровая сказкотерапия», не только способствовал развитию их интеллектуальных способностей на более качественном, более высоком уровне, повышению мотивации обучения, ответственности за свои поступки, дисциплинированности, но и их творческому развитию.

ТРИЗ, пропагандируя творчество, несет в себе добро и свет познания окружающего мира, что очень важно для современного человека. И пусть тризовцев будет как можно больше!

#### Список литературы

1. Азбука воспитания. Развиваем внимание. Развиваем логическое мышление – М.: «Мой мир», 2017.
2. Гин А. А. Сказки от кота Потряскина. - М.: Вита – Пресс, 2012.
3. Давыдова В.Ю., Таратенко Т.А. Мир интеллектуального творчества. Игры для ума. Ч. 1-2 - СПб.: ЧП Молдавский, 2013.
4. Истомина З.М. Развитие памяти: Учебно-методическое пособие – М, 2018.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. - Москва – Томск, 2017.



6. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. - М., 2013 .
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. - М., 2018.

**САЛМАНОВА Е.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

**ДОСКАЗИЕВА Г.Х.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Невозможно переоценить роль родного языка, который помогает детям осознанно воспринимать окружающий мир и является средством общения. Именно ранний возраст наиболее благоприятен для закладывания основ грамотной, четкой, красивой речи. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития малыша.

Ранний возраст сензитивен для развития речи. Развитие речи открывает возможности для совершенно новых и специфически человеческих форм внешней и внутренней жизни - сознания, воображения, планирования, управления своим поведением, логического и образного мышления и, конечно же, новых форм общения. Проблемой развития речи занимались такие исследователи как Н.А. Гвоздев [2], В.В. Гербова [4], Н.С. Жукова [5] и др.

Бурное развитие речи в дошкольном периоде связано с предметной деятельностью ребенка. На втором году жизни у ребенка возрастает интерес ко всему окружающему: он хочет всё увидеть, познать, взять в руки. Эти желания превышают возможности ребенка, и он вынужден обратиться за помощью к взрослому. Однако имеющихся средств общения (жесты, мимика, отдельные слова) ребенку уже не хватает, чтобы быть понятым, чтобы его возросшая потребность в общении была удовлетворена. Возникает противоречие, которое разрешается путем возникновения новой формы общения - активной самостоятельной речи. Этот скачок в развитии происходит обычно в возрасте от 1 года 5 месяцев до 2 лет.

Система работы по развитию речи строится с учетом возрастных особенностей речевого развития ребёнка 2–3 лет.

Для этого возраста характерно расширение функций речи, она становится не только средством общения со взрослыми, но и средством общения с другими малышами. Характерна высокая общая речевая активность малышей: они повторяют то, что слышат, воспроизводят речевые конструкции и незнакомые слова, рифмуют слова. Начинает формироваться планирующая функция речи, которая проявляется в практической деятельности (рисовании, конструировании). Возникает описательная речь, речь-монолог, появление которой связано с ростом самостоятельности ребёнка, расширением круга его представлений. В этот период дети начинают задавать огромное количество вопросов, что свидетельствует о развитии мышления, а именно обобщения, умозаключения наглядно-действенного характера, познавательной активности. Важным достижением в развитии речи детей данного возраста является словотворчество [1;7;8;9].

Эти особенности определяют задачи работы по развитию речи с детьми 2 – 3 лет:

- 1) Развитие познавательной речевой активности.
- 2) Развитие речевого общения со взрослыми и сверстниками.
- 3) Формирование описательной развернутой речи детей.
- 4) Формирование планирующей функции речи ребёнка.
- 5) Создание необходимой базы для развития речевых умений, связанных с такими видами речевой деятельности, как говорение и слушание.

Развитие умений указанных видов речевой деятельности обеспечивается содержанием всех разделов образовательной программы ДОУ, составленной на основе примерной

основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой).

Основные направления работы:

- обогащение словаря ребёнка;
- развитие грамматического строя детской речи;
- развитие эмоциональной выразительности речи;
- совершенствование звуковой стороны речи малыша;
- обучение пониманию произведений русского поэтического фольклора.

Педагогические условия развития речи детей:

- общение взрослого с ребёнком во всех видах и сферах деятельности;
- удовлетворение потребности ребёнка в общении со сверстниками, детьми разного возраста;
- высокая культура речи взрослых;
- содействие развитию слуха и речевого аппарата;
- обеспечение взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития;
- проведение специальных игр и упражнений по развитию речи детей;
- предоставление малышам в достаточном количестве образовательного материала: игрушек, книг, картинок и др. [3;6;10].

Содержание работы по развитию речи детей раннего возраста:

1. Обогащение словаря ребёнка:

- введение в активный словарь новых слов и понятий;
- реализация обиходного словаря через создание игровых ситуаций;
- развитие внимания к значению слова, установление связей между звуковой и смысловой сторонами слова;
- развитие умения использовать обобщающие слова для называния предметов, относящихся к одной группе.

2. Развитие грамматического строя детской речи:

- формирование навыка употреблять конструкции типа «сказуемое + дополнения» (объект действия или существительное, обстоятельство или наречие);
- формирование навыка употребления глаголов в будущем и прошедшем времени;
- развитие умения согласования существительных и глаголов, изменения глаголов по лицам;
- развитие умения пользоваться восклицаниями, вопросами;
- развитие умения употреблять в речи предлоги, прилагательные, наречие;
- развитие умения составлять сложные предложения.

3. Развитие эмоциональной выразительности речи:

- развитие детского словотворчества;
- развитие умения слушать и рассказывать небольшие стихотворения, потешки;
- развитие умения говорить о рассматриваемых картинках.

4. Совершенствование звуковой стороны речи малыша:

- развивать артикуляционный аппарат;
- развивать способность к различению звуков языка;
- формировать правильное произношение звуков [3;6;10].

Развивать речь – это не только предоставлять детям возможность больше говорить, давать материал и темы для устных высказываний. Развивать речь – значит систематически, планомерно работать над ее содержанием, ее последовательностью, учить построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над правильным произношением звуков и слов. Лишь непрерывная и организованная система работы над языком будет способствовать овладению им.

#### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2016 - 420 с.

2. Гвоздев Н.А. Вопросы изучения детской речи / Н.А. Гвоздев. - СПб.: Детство - Пресс, 2017. - 472 с.
3. Герасимова А.С. Уникальное руководство по развитию речи / под ред. Б.Ф.Сергеева. - 2-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2014. - 160 с.
4. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада / В.В. Гербова - М.: Мозаика-Синтез, 2017. - 241 с.
5. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова - М.: Просвещение, 2014. - 98с.
6. Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет: Учеб. - метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и семейн. воспитания / Г.Г. Григорьева и др. - М.: Просвещение, 2013. - 253 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1985. - 214 с.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1996. - 144 с.
9. Лурия А.Р., Юдович Ф.А. Речь и развитие психических процессов ребенка / А.Р. Лурия, Ф.А. Юдович. - М.: Просвещение, 2016. - 315 с.
10. Павлова Л.Д. Малыш учится говорить / Л.Д. Павлова. // Дошкольное воспитание. - 2018. - №8. - С.84 - 86.

**САРАНИНА М. А.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 77»

**ШАБУНИНА А.Н.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 77»

**СТРУКТУРА ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

Выразительность речи является важной стороной развития связной речи. Выразительность — это качественная характеристика речи, показатель высокой степени самостоятельного, осознанного использования языка.

Основным назначением выразительности речи является обеспечение эффективности коммуникации. С одной стороны, она помогает слушателю понять внутренний, глубинный смысл высказывания, его целеустановку и эмоциональную природу. С другой - использование адекватных выразительных средств позволяет говорящему объективно передать содержание высказывания и отношение к предмету речи и собеседнику.

С.Л. Рубинштейн писал, что стержнем смыслового содержания речи является то, что она обозначает. Однако, живая человеческая речь не сводится к одной лишь абстрактной совокупности значений, она обычно выражает и эмоциональные отношения человека к тому, о чем он говорит и к кому он обращается. Чем выразительнее речь, тем больше в ней проявляется личность говорящего.

Особенности выразительной речи тесно связаны с проявлением индивидуальности человека, они помогают понять уровень его личностной и речевой культуры.

Исследователи трактуют понятие «выразительность» как интегративную особенность речи, сложную систему, состоящую из нескольких интегрированных компонентов, основными из которых являются вербальные и невербальные средства.

К вербальным средствам выразительности относятся:

- 1) Звуковая выразительность:
  - четкая артикуляция звуков;
  - звукопись (повторение звука в словах или нескольких предложениях);

- интонация (основное выразительное средство звучащей речи, включающая в себя темп и ритм речи, тембр и мелодику голоса, фразовое и логическое ударение, логические и психологические паузы);

2) Лексика, обладающая большими возможностями для придания речи эмоциональности, образности, стилистической оправданности среди которых:

- эмоционально-экспрессивные возможности, проявляющиеся в использовании синонимии, антитезы, фразеологизмов и т. д.;

- изобразительно-выразительные возможности, представляемые всеми видами тропов (сравнение, метафора, гипербола, эпитет и др.);

- функционально-стилистические возможности, основанные на дифференцированном использовании лексики в зависимости от целей и условий общения, от стиля языка;

3) Синтаксическая структура речи (свободный порядок слов в предложении, многосоюзие и бессоюзие, риторический вопрос, эпифора, анафора и др.).

К невербальным средствам выразительности относятся: жесты, поза и мимика (они оформляют высказывание внешне и обеспечивают точность интерпретации вербального сообщения).

Только при адекватном использовании всех этих средств речь становится действительно выразительной и наиболее полно передает содержание мыслей и чувств говорящего. Феномен выразительности речи определяется объективными и субъективными факторами. Объективность выразительности характеризуется выбором адекватных, т.е. объективно соответствующих содержанию речи средств вербальной и невербальной выразительности. Субъективность выразительности обусловлена целым рядом причин: направленностью и силой личных эмоций человека; наличием определенных знаний о средствах выразительности и их значении, уровнем сформированности целого ряда специальных умений по их использованию; характером опыта самостоятельной речевой деятельности; индивидуальными особенностями человека.

В литературе выделяются различные показатели выразительности речи, но определяющими являются: *логическая точность; уместность (способность передать содержание в соответствии с задачами и обстановкой сообщения); образность; эмоциональность; экспрессивность; индивидуальная оригинальность.*

Данные признаки свидетельствуют о том, что выразительность речи обеспечивает адекватность передачи информации и эффективность речевой коммуникации с окружающими, способствуя тем самым результативности взаимодействия. Таким образом, выразительность является важной качественной характеристикой, в которой проявляется индивидуальный стиль речи.

Процесс развития выразительности речи имеет определенную временную логику. Основы выразительности закладываются еще в дошкольном возрасте. В работах С.Л.Рубинштейна и А.М. Леушиной показан генезис развития выразительности речи в дошкольном возрасте. Для младшего дошкольного возраста характерна непосредственная, спонтанная выразительность речи, когда аффективные переживания преобладают над объективным содержанием. Это придает речи эмоциональную насыщенность и аффективную окрашенность. Речь младшего дошкольника выразительна благодаря своей непосредственности и имеет изобразительный характер. Она изобилует итерациями (усиливающимися повторами), восклицательными оборотами, нарушением обычного порядка слов. Дети очень широко используют невербальные средства. Выразительность речи дошкольников данного возраста произвольна и неосознанна, она является естественным следствием их собственных переживаний и эмоций.

В возрасте пяти - семи лет детская речь становится менее эмоциональной и экспрессивной, более осмысленной, сдержанной и регламентированной. Причина данного явления заключается в том, что этот период характеризуется, по выражению Л.С.Выготского, «интеллектуализацией аффекта», когда прежние средства выразительности

уже не могут отразить глубину содержания речи и переживаемых детьми чувств, а новые выразительные средства еще не освоены дошкольниками. Вместе с тем именно в возрасте пяти - семи лет у многих детей наблюдается интерес к выразительным средствам речи и литературного языка.

По мнению А.М. Леушиной, у старших дошкольников появляется потребность «рассказать красиво, употребляя «взрослые» литературные слова. В силу этого, дети начинают замечать литературные средства выразительности, делают первые попытки сознательного их использования в собственной речи. Задача педагога - удовлетворяя эту потребность, способствовать развитию у ребенка выразительной речи путем присвоения им средств выразительности, которые выработались в ходе исторического развития литературной речи.

Таким образом, выразительность детской речи изменяется и развивается в связи с общим ходом развития личности: от непосредственных аффективных форм выразительности ребенок постепенно, под воздействием среды и обучения, переходит к осознанному использованию специфических выразительных средств, присущих формам зрелой речи.

Специальные психолого-педагогические исследования (Л.С. Выготский, Н.И.Жинкин, А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Карпинская, О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш, О.В.Акулова и др.) свидетельствуют о возможности освоения детьми старшего дошкольного возраста выразительных средств языка и речи. Предпосылками этого являются: эмоциональная впечатлительность детей, яркая эмоциональная окрашенность отражения результатов познания окружающего мира; наличие у дошкольников особого «чутья языка», что позволяет им чувствовать и понимать сложные языковые явления, в том числе и специальные средства языковой и речевой выразительности.

Однако, эмоциональная впечатлительность и чуткость к языковым явлениям сами по себе не гарантируют выразительности речи дошкольников. Этот процесс опосредован специальной целенаправленной педагогической работой.

Современное постиндустриальное общество характеризуется снижением общего уровня культуры, но отечественные педагоги, лингвисты озабочены снижением таких аспектов культуры устной речи, как орфоэпические нормы, отсутствие «чувства» языка, невладение логикой языка и т.д. Данная проблема приобретает особую остроту в отношении речи детей.

С первых дней поступления в школу становятся слышны примитивные речевые конструкции одних детей и образная эмоциональная речь других. Ученые указывают на то, что корни этого явления следует искать в семье, в низкой речевой культуре родителей, небрежности их обращения с такой паралингвистической стороной речи как ее выразительность, непониманию ими важности этой стороны человеческой речи.

Выразительность речи входит в структуру речевой компетенции, являющейся определяющей в социализации личности. Как писал Н.С. Рождественский, «выразительность речи – умение внятно, убедительно и в то же время по возможности сжато выражать свои мысли и чувства, умение владеть интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя и читателя».

Какие же компоненты характеризуют выразительность речи?

Важнейшей характеристикой выразительности речи, по мнению подавляющего большинства ученых, лингвистов, психологов, логопедов, психолингвистов, является интонационная выразительность. Интонация – сложное, целостное явление, совокупность совместно действующих звуковых элементов устной речи, которая определяется содержанием и целями высказывания.

В интонации выделяются следующие компоненты: сила голоса (громкость, логическое ударение), пауза, темп и ритм (темпоритм), мелодика, эмоциональный тон, тембр. Именно интонация фактически организует устную речь в целом, в том числе и чтение. С ее помощью предложениям придается значение вопроса, побуждения, просьбы, сообщения. Интонация позволяет передать эмоционально смысловые оттенки текста,

выражая состояние, настроение автора (грусть, тревогу, радость...), его отношение к описываемому (ирония, уважение, гордость...). Интонация усиливает значение слова, придавая иногда высказыванию смысл, противоположный тому, что выражает само слово.

В трудах Н.И. Жинкина утверждается, что интонация присуща также письменной речи, т.е. читающий должен определить ту интонацию, которая вписана в текст сочинителя. Без этого невозможно верное прочтение и понимание текста.

Овладение интонационными средствами языка находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка и поэтому требует более детального рассмотрения.

**Темп речи** – действенное средство её художественной выразительности. Использование разнообразных оттенков придает речи особую динамику, живость, богатство выразительного звучания. Если произносимая речь будет иметь один и тот же равномерно звучащий темп, она поблекнет, станет безжизненной.

**Ритмом** называют равномерное чередование ускорения и замедления, напряжения и ослабления, долготы и краткости речи. Наиболее ощутимо выражение ритма в стихотворной речи, особенно при чередовании ударных и безударных слогов в определенном порядке, через соизмеримые промежутки времени. Ритм ощущается только в единстве с содержанием. Он переплетается с интонационным строением стиха.

Ритм речи требует не однообразия в длительности пауз, а выразительного их разнообразия. Это также относится и к декларированию стихов. Стихи прозвучат лучше, если читать их, подчеркивая размер и делая регулярные паузы в конце строк. Проза в большей степени, чем стихи, должна обладать ритмом логически связанной мысли. Слушателю нужна не «красота» звучания, а ясность, доходчивость смысла. Ребенок, когда читает стихотворение или прозу, должен чувствовать ритм, отвечающий содержанию речи, и стараться определить, где сделать короткую паузу, а где остановиться перед решающим словом или фразой, чтобы создать нужное впечатление.

Особое внимание в специальной педагогической литературе уделено вопросу о голосе как важной речевой характеристике, которая либо способствует активному общению, либо затрудняет его. Голос, как и взгляд, непосредственно, а именно прямо и мгновенно передает эмоциональное состояние человека, его отношение к окружающим. В работах ученых указывается на то, что особенности психологического, технического, коммуникативного восприятия голоса зависят от таких его качеств, как чистота дикции, звучность, диапазон, гибкость, адаптивность, помехоустойчивость, суггестивность. Рассмотрим эти характеристики более подробно.

**Звучность голоса** создает, так называемую, благозвучность речи, т.е. чистый, ясный по тембру голос (не хриплый, не гнусавый, не пришепетывающий), что тесно связано с дикцией. Хрипы, различные шумы появляются в голосе от недостаточно правильного владения речевым аппаратом, плохой постановки речевого дыхания. Воздушная струя, образующая звук, должна проходить через органы речи свободно, не встречая преград, это делает голос ясным и чистым.

С понятием звучность голоса перекликается такое его свойство, как **сила**. Часто под силой голоса ошибочно понимают его исключительную громкость. Широкий диапазон голоса предполагает владение как самыми тихими тонами, так и самыми громкими. Широта диапазона должна проявляться на фоне среднего, нейтрального уровня всех голосовых характеристик.

Логопеды и фонiatры рекомендуют постоянно удерживать и высоту, и громкость, и тембр голоса на среднем уровне, надо лишь в нужных местах повышая или понижая его. Человек с узким диапазоном говорит монотонно, его речь усыпляет, её смысл воспринимается с трудом и напряжением, он превращается как бы в единый, нечленимый поток мыслей, растворяется в нечленимом потоке звуков. Постоянно слишком тихий голос создает неудобства в восприятии речи, может выражать неуверенность; слишком форсированный, громкий - утомляет и тоже неудобен для восприятия.

В голосе различают **высоту** (звуковысотность) и **гибкость** - способность голоса переходить от высоких звуков к средним. Если прислушаться к речи окружающих и своей собственной, можно заметить движение голоса по звукам разной высоты. От основного тона голос отклоняется вверх, вниз, устанавливается на среднем уровне (регистр), снова повышается, падает, но не в беспорядке, а по определенным законам, образуя мелодику речи.

Четкость дикции, умение регулировать силу и высоту голоса зависят от правильного дыхания, умения управлять артикуляционным аппаратом.

Важной характеристикой выразительности речи является **ударение**. Чувствительность к ударению, ударному слогу в слове – очень важный раздел в обучении детей. В русском языке ударение является разноместным, т.е. оно может падать на любой слог, например: *книга*, *Василий*, *земля* и т.д.

Ударение играет смыслообразительную роль: *замок* (на двери) и *замок* (дворец).

Об особенностях ударения в русском языке, его свойстве, подвижности много писали, так как оно имеет большое значение при различении грамматических форм, например: нет *стен* и высокие *стены*.

Силовой характер ударения в русском языке определяет напряженность артикуляции и длительность звучания ударных слогов по сравнению с безударными. Определение ударного слога вызывает трудности как у старших дошкольников, так и у младших школьников.

О роли логического ударения как средства выделения наиболее существенного слова, с точки зрения ситуации речи, как средства передачи смысловых отношений между словами, писал К.С. Станиславский, называя его «указательным пальцем», отмечающим самое главное слово в предложении.

В литературе описано четыре способа выделения слова: более замедленным произношением, усилением голоса, изменением высоты голоса, паузой перед словом (а иногда и после него).

Часто в речи используется не один способ выделения слова, а одновременно несколько способов. В большинстве случаев слово во фразе не столько ударяется, сколько именно выделяется. Основной способ определения логического ударения заключается в осмыслении контекста, являющемся общепризнанным толкователем значений.

Таким образом, что интонационная выразительность речи как сложное психофизиологическое образование не является чем-то врожденным. Ее возникновение и развитие социально обусловлены и происходят в процессе непосредственного эмоционального общения и целенаправленного воспитания, преимущественно к пятилетнему возрасту.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч. Т.4. - М., 2014.
2. Жинкин К.И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова. - М., 2016.
3. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. – М.: ТЦ Сфера, 2019. – 64 с.
4. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Ученые записки ЛГПИ им А. И. Герцена. — М., 2021. — Т. 35.
5. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников. - М., 2020.
6. Рубинштейн С.Л. К психологии речи // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. — 1991. — Т. 35.
7. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. - М., 2022.

**СЕРГЕЕВА А.Б.**

учитель английского языка МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**БАРЫКИНА Е.В.**

учитель английского языка МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 и 6 КЛАССАХ**

Английский язык уникален тем, что изучение его включает в себя четыре вида речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Они связаны неразрывно друг с другом, каждый элемент помогает изучить другой, и поэтому изучение четырех названных аспектов взаимообусловлены. Но, пожалуй, самым трудным и самым нелюбимым занятием на уроках английского языка в 5- 6 классах является аудирование. И это понятно. Дети пугаются быстрого темпа говорящих на английском языке, теряются в понимании текста, если слышат незнакомые слова. Аудирование, которое планируется учителем на уроке, требует тщательной подготовки и ссылается на уровень сформированности произносительных и лексических навыков обучающихся.

Вообще, говоря об аудировании, стоит отметить, что процесс овладения им строится поэтапно, «по кирпичику» из урока в урок. Вот на таких-то уроках учителю следует сделать аналогию аудирования с чтением, ведь с чтением у детей куда меньше проблем, так как текст перед глазами. Аналогия этих двух аспектов строится по следующему принципу: наличие незнакомых слов не должны пугать обучающегося, и ему стоит научиться понимать текст, благодаря услышанным словам по соседству, понимать общую идею (мысль) в тексте (предложении).

Также на уроках учителю необходимо следить за тем, как читаются слова обучающимися, оттачивать их английское произношение. Цель таких упражнений: научиться правильно выдавать звуки (слова, предложения) не с целью просто говорить на английском, а самое главное, *с целью понимать англоязычного собеседника*. То есть нужно учиться говорить, как он, и тогда аудирование на уроке даст нужный результат, и детям не будет уже так сложно при его проведении.

Из моего вступления уже можно сделать вывод, что если сам учитель произносит слова неверно, с точки зрения их произношения, то тогда и обучающиеся также будут себя проявлять на уроках, и говорить о реализации аудирования не имеет смысла. Учитель должен быть очень подкованным, компетентным, и, наверное, живущим одной половиной души в стране изучаемого языка.

Несмотря на то, что аудирование вызывает наибольшее количество трудностей в овладении любого иностранного языка, оно также является мощным средством обучения английскому языку. Поэтому, целями обучения аудирования являются:

- сформировать определенные навыки;
- развить определенные речевые умения;
- обучить умению общаться;
- развить необходимые способности и психические функции;
- запомнить речевой материал;
- научить учащихся понимать смысл однократного высказывания;
- научить учащихся выделять главное в потоке информации;
- развить слуховую память;
- развить слуховую реакцию.

Трудности, связанные с языковыми аспектами могут быть разделены на три группы:

1. Фонетические. Под этим предполагается отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в потоке речи. Необходимо отметить, что при обучении аудированию на аутентичных материалах нужно развивать именно речевой слух. Индивидуальная манера речи может быть очень разнообразной и представлять трудности



для ее восприятия и понимания. Для того, чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь.

2. Грамматические. Ряд грамматических трудностей связан, прежде всего, с наличием грамматических форм, не свойственных русскому языку. Воспринимая фразу, обучающийся должен расчленить ее на отдельные элементы, то есть информативные признаки звучащей фразы, которые физически выражены соответствующими речевыми качествами.

3. Лексические. Именно на наличие многих незнакомых слов учащиеся указывают как на причину непонимания текста. Обучающихся необходимо специально обучать умению понимать на слух речь, содержащую незнакомую лексику. Невоспринятые или неправильно воспринятые части речевого сообщения (слово, словосочетание, фраза) восстанавливаются учащимися благодаря действию вероятностного прогнозирования (способность предугадывать новое в опоре на уже известное), следовательно, нужно добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют полное единство.

Аудирование в структуре урока может встречаться и в начале, и в центральной части, и на завершающем этапе. Место аудирования в структуре занятия будет, в первую очередь, зависеть от цели, которую поставил перед собой и учащимися преподаватель.

Упражнения при работе с аудиотекстом можно разделить на следующие группы:

Предтекстовые.

Упражнения, которые выполняются во время прослушивания.

Послетекстовые упражнения.

Приведу примеры, как я работаю со своими обучающимися над аудированием на уроках в 5 и 6 классах. Учебно-методическим комплектом выступает учебник Вербицкой М.В. «Форвард» для 5 и для 6 классов, и ее рабочая тетрадь, где также есть задания с аудированием.

Часто использую такие задания, как:

- 1) Прослушай текст и вставь слова в пропуски.
- 2) Прослушай текст и заполни таблицу.
- 3) Прослушай текст и ответь на вопросы.
- 4) Прослушай текст и выбери правильный ответ.

Вот, например, послетекстовое упражнение по теме «Семья», которая изучается в 6 классе в 1-ой четверти, в 3-ем разделе.

Текст, который слушают дети на уроке после изучения данной темы.

- Lena, do you have a large family?

- Yes, I do. I have a grandfather, a grandmother, a mother, a father, a brother, a sister, a husband and a daughter.

- You have a husband and a daughter, haven't you?

- Yes, I have.

- And how old are you?

- I am 19 years old.

- How old is your husband and how old is your daughter?

- My husband is 26 years old and my daughter is 1 year old.

- What is your daughter's name?

- Anya.

- You don't work now, do you?

- No, I don't. Anya is only a little girl.

- And what does your husband do for a living?

- He is a driver. He works in a factory.

Детям следует ответить на вопросы. Вопросы предварительно, до начала аудирования, обсуждаются в классе, чтобы каждый ребенок знал, какая информация нужна ему.

- 1) Is Lena's family small or large?

- 2) How many members of family has Lena got ?
- 3) How old is Lena?
- 4) How old is Lena's husband?
- 5) How old is Lena's daughter?
- 6) What is Lena's daughter's name?
- 7) Where does Lena's husband work?

Из написанного видно, что аудирование несложное, и ученики охотно работают над этим видом речевой деятельности.

Также при изучении темы «Семья» я использую следующее упражнение по аудированию. Детям включается аудиозапись, и им следует найти ошибки в предложении.

Text 1.

Hello. My name's Anton. I am a student and I study at the university. I am Russian. I am 18 years old. I am not married. My family is my mother, my father, my brother and my sister. My mother is a teacher and works at school. My father is a manager and works in a firm. He can speak German very well. My sister is 14 years old, and she studies at school.

Задание. Correct mistakes in these sentences.

1. Anton is a student and he studies at the institute .
2. His family is a mother, a father, a grandma and a sister.
3. His mother is a doctor and works at hospital.
4. My dad can speak Italian very well.
5. His sister studies at the university.

Итак, аудирование – составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Владение таким видом речевой деятельности, как аудирование, позволяет человеку понять то, что ему сообщают и адекватно реагировать на сказанное, помогает правильно изложить свой ответ оппоненту, что и является основой диалогической речи. В этом случае аудирование учит культуре речи: слушать собеседника внимательно и всегда дослушивать до конца, что является важным не только при разговоре на иностранном языке, но и при разговоре на родном. Поэтому, чем раньше учитель начнет работать над аудированием с обучающимися, тем легче для них будет в иноязычной атмосфере говорения.

Коммуникативная особенность аудирования как вида речевой деятельности имеет главенствующую роль на всех этапах обучения иностранному языку и постоянно растущие требования к уровню владения иностранным языком требует от современного учителя обязательного включения в учебный процесс заданий на аудирование.

### Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя АРКТИ. - М., 2014.
2. Коньшева А.В. Английский язык. Современные методы обучения. “Каро” Санкт-Петербург, “Четыре четверти” Минск. 20115.
3. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. “Каро” Санкт-Петербург, “Четыре четверти” Минск. 2015.
4. Соловова Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2016.
5. Интернет сайт <http://www.tesol-ua.org/tesol-essentials/teaching-methods/listening.htm>
6. Интернет сайт <http://www.abax.co.jp/listen/>
7. Интернет сайт <http://www.articlesbase.com/languages-articles/teaching-listening-as-an-english-language-skill-367095.html>
8. <http://www.nclrc.org/essentials/listening/goalslisten.htm>

**СЕРДЮКОВА Ю.Г.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область,  
Икрянинский район, с.Икряное

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОУ**

В дошкольных учреждениях уделяется большое внимание здоровьесберегающим технологиям, которые направлены на решение самой главной задачи дошкольного образования – сохранить, поддержать и обогатить здоровье детей. Кроме того, серьезной задачей является и обеспечение максимально высокого уровня реального здоровья воспитанников детских садов, воспитание валеологической культуры для формирования осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни как собственных, так и других людей.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. До 7 лет человек проходит огромный путь развития, неповторяемый на протяжении последующей жизни. Именно в этот период идёт интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Очень важно именно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. Дошкольное образовательное учреждение должно постоянно осваивать комплекс мер, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения и развития. Существуют разнообразные формы и виды деятельности, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Их комплекс получил в настоящее время общее название «здоровьесберегающие технологии».

Главное назначение таких новых технологий – объединить педагогов, психологов, медиков, родителей и самое главное – самих детей на сохранение, укрепление и развитие здоровья. Так что же такое «здоровьесберегающая технология»? Здоровьесберегающая технология – это целостная система воспитательно-оздоровительных, коррекционных и профилактических мероприятий, которые осуществляются в процессе взаимодействия ребёнка и педагога, ребёнка и родителей, ребёнка и доктора.

### **Цель здоровьесберегающих образовательных технологий**

-обеспечить дошкольнику возможность сохранения здоровья,  
-сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни,

-научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Здоровьесберегающие педагогические технологии применяются в различных видах деятельности и представлены как:

- 1) технологии сохранения и стимулирования здоровья;
- 2) технологии обучения ЗОЖ;
- 3) коррекционные технологии.

В нашей группе созданы педагогические условия здоровьесберегающего процесса воспитания и развития детей, основными из которых являются: организация разных видов деятельности детей в игровой форме; построение образовательного процесса дошкольников; оснащение детей оборудованием, игрушками, играми, игровыми упражнениями и пособиями. Вся эта работа осуществляется комплексно, в течение всего дня и с участием педагогических работников: воспитателя, музыкального руководителя, воспитателя ФИЗО. Являясь участником этого общего процесса, я уделяю особое внимание обучению дошкольников основным движениям и навыкам здорового образа жизни, применяя на практике внедрение различных методов и приемов для создания среды здоровьесберегающего процесса в своей возрастной группе.

**Ритмопластика.** Во время занятий у детей развивается музыкальный слух, чувство ритма, гибкость и пластичность, формируется правильная осанка. Обращается внимание на

художественную ценность, величину физической нагрузки и её соразмерность возрастным показателям ребенка.

**Динамические паузы** проводятся во время занятий, 2-5 мин., по мере утомляемости детей. Во время их проведения включаются элементы гимнастики для глаз, дыхательной, пальчиковой и других в зависимости от вида занятия.

**Подвижные и спортивные игры** проводятся ежедневно как часть физкультурного занятия, а также на прогулке, в групповой комнате - малой, со средней степенью подвижности. Игры подбираются в соответствии с возрастом ребёнка, местом и временем её проведения.

**Релаксация.** Для психического здоровья детей необходима сбалансированность положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающая поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения. Наша задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы научить детей ощущать свои эмоции, управлять своим поведением, слышать своё тело. С этой целью в своей работе я использую упражнения на расслабление определенных частей тела и всего организма. Используется для работы спокойная классическая музыка (Чайковский, Рахманинов), звуки природы. Выполнение таких упражнений очень нравится детям, т. к. в них есть элемент игры. Они быстро обучаются этому непростому умению расслабляться.

**Пальчиковая гимнастика** проводится индивидуально, либо с подгруппой детей ежедневно. Тренирует мелкую моторику, стимулирует речь, пространственное мышление, внимание, кровообращение, воображение, быстроту реакции. Полезна всем детям, особенно с речевыми проблемами. Проводится в любой удобный отрезок времени.

**Гимнастика для глаз** проводится в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки, способствует снятию статического напряжения мышц глаз, кровообращения. Во время её проведения используется наглядный материал, показ педагога.

**Дыхательная гимнастика** проводится в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. У детей активизируется кислородный обмен во всех тканях организма, что способствует нормализации и оптимизации его работы в целом.

**Бодрящая гимнастика** проводится ежедневно после дневного сна 5-10 мин. В её комплекс входят упражнения на кроватках на пробуждение, упражнения на коррекцию плоскостопия, воспитания правильной осанки, обширное умывание.

Здоровьесберегающие образовательные технологии в нашей группе -это в первую очередь технология воспитания валеологической культуры или культуры здоровья детей. Цель этих технологий - становление осознанного отношения ребёнка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умения оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения. Иными словами, нам важно достичь такого результата, чтобы наши дети, переступая порог «взрослой жизни», не только имели высокий потенциал здоровья, позволяющий вести здоровый образ жизни, но и имели багаж знаний, позволяющий им делать это правильно.

**Утренняя гимнастика** проводится ежедневно 6-8 мин. с музыкальным сопровождением. Музыка сопровождает каждое упражнение. У детей при этом формируются ритмические умения и навыки, музыкальный слух.

**Физкультурные занятия** проводятся 3 раза в неделю по 30 мин. в соответствии с программой, по которой работает ДОУ. Они направлены на обучение двигательным умениям и навыкам. Регулярные занятия физкультурой укрепляют организм и способствуют повышению иммунитета.

**Серия занятий «Азбука здоровья».** Как бы много воспитатели и родители ни делали для здоровья наших детей, результат будет недостаточен, если к этому процессу не подключить самого ребенка. Он может многое сделать для себя самого, нужно только

научить его. Для этого у нас проводятся групповые занятия и индивидуальная работа по следующим темам: «Я и мое тело», «Мой организм», «Глаза - орган зрения», и т.д.

**Самомассаж** - это массаж, выполняемый самим ребёнком. Он улучшает кровообращение, помогает нормализовать работу внутренних органов, улучшить осанку. Он способствует не только физическому укреплению человека, но и оздоровлению его психики. самомассаж проводится в игровой форме в виде пятиминутного занятия или в виде динамической паузы на занятиях. Весёлые стихи, яркие образы, обыгрывающие массажные движения, их простота, доступность, возможность использования в различной обстановке делают его для ребенка доступным и интересным.

**Активный отдых.** При проведении досугов, праздников все дети приобщаются к непосредственному участию в различных состязаниях, соревнованиях, с увлечением выполняют двигательные задания, при этом дети ведут себя более непосредственно, чем на физкультурном занятии, и эта раскованность позволяет им двигаться без особого напряжения. При этом используются те двигательные навыки и умения, которыми они уже прочно овладели, поэтому у детей проявляется своеобразный артистизм, эстетичность в движениях.

На участке детского сада имеется спортивное оборудование, которое позволяет обеспечить максимальную двигательную активность детей на прогулке.

**Артикуляционная гимнастика** - упражнения для тренировки органов артикуляции (губ, языка, нижней челюсти), необходимые для правильного произношения звуков, помогает быстрее «поставить» правильное звукопроизношение, преодолеть уже сложившиеся нарушения. С детьми, имеющие дефекты звукопроизношения, занимается логопед.

**Технология музыкального воздействия.** Музыка обладает сильным психологическим воздействием на детей. Она влияет на состояние нервной системы (успокаивает, расслабляет или, наоборот, будоражит, возбуждает), вызывает различные эмоциональные состояния (от умиротворенности, покоя и гармонии до беспокойства, подавленности или агрессии). В связи с этим важно обратить внимание на то, какую музыку слушаем мы и наши дети. При использовании музыки помню об особенностях воздействия характера мелодии, ритма и громкости на психическое состояние детей. Широко использую музыку (записи) для сопровождения учебной деятельности дошкольников (на занятиях по изобразительной деятельности, конструированию, ознакомлению с окружающим миром и т.д.) Спокойная музыка, вызывающая ощущения радости, покоя, любви, способна гармонизировать эмоциональное состояние маленького слушателя, а также развивать концентрацию внимания. Музыка использую перед сном, чтобы помочь с трудом засыпающим детям успокоиться и расслабиться. Когда дети лягут в постель, включаю спокойную, тихую, мелодичную, мягкую музыку и прошу их закрыть глаза и представить себя в лесу, на берегу моря, в саду или в любом другом месте, которое вызывает у них положительные эмоции. Обращаю внимание детей на то, как расслабляется и отдыхает каждая часть их тела.

**Сказкотерапия** – используется для психотерапевтической и развивающей работы. Сказку может рассказывать взрослый, либо это может быть групповое рассказывание. Сказки не только читаем, но и обсуждаем с детьми. Дети очень любят «олицетворять» их, обыгрывать. Для этого используем кукольный театр, ролевые игры, в которых дети перевоплощаются в разных сказочных героев. Дети сами сочиняют сказки, ведь придуманная сказка ребёнком, открывающая суть проблемы - основа сказкотерапии. Через сказку можно узнать о таких переживаниях детей, которые они сами толком не осознают, или стесняются обсуждать их со взрослыми.

Таким образом, каждая из рассмотренных технологий имеет оздоровительную направленность, а используемая в комплексе, здоровьесберегающая деятельность в итоге формирует у ребёнка привычку к здоровому образу жизни.

Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а у ребёнка - стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Только при слаженной совместной работе коллектива и родителей мы достигнем желаемого результата - воспитаем здорового, физически крепкого и гармонично развитого ребенка.

#### **Список литературы**

1. Арсеновская О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду. – М.: Издательство «Учитель» 2019. – 213 с.
2. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Метод. пособие. - М.: Т.Ц. Сфера, 2015. – 226 с.
3. Крылова Н.И. Здоровьесберегающее пространство в ДОУ. – М.: Издательство «Учитель» 2018. – 145 с.
4. Кареева Т.Г. Формирование здорового образа жизни у дошкольников. – М.: Издательство «Учитель» 2019. – 225 с.
5. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М., 2010. – 123 с.

#### **СИВАКОВА Е.В.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

#### **ФАТХУЛЛИНА И.Р.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ)**

Необходимость использования ИКТ в образовательном процессе продиктована самой жизнью: дети живут в технологическом пространстве и в школе, и дома. Современная учебная деятельность школьников не может быть эффективна без использования ИКТ. В связи с этим возникает проблема увеличения интенсивности урока, его насыщенности, повышения познавательного интереса и качества обучения, а самое главное развитие креативности. Одним из методов решения этой задачи могут стать современные информационные технологии.

Целью современного образования многие ученые считают формирование учебно - познавательной компетенции, а также развитие креативности учащихся на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Достижение ожидаемых результатов предполагает решение следующих задач: создание педагогических условий для формирования у учащихся учебно-познавательной компетенции:

- организация различных видов проектной деятельности;
- вовлечение младших школьников в активный познавательный процесс;
- повышение мотивации к учебной деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, запоминающимся;
- расширение возможности для плодотворного сотрудничества учеников, учителей, родителей;
- способствовать определению собственного маршрута ученика для выполнения учебного проекта.

ИКТ – мощный педагогический инструмент в руках учителя, им надо владеть и широко использовать на своих предметных уроках. Организация учебного процесса в начальной школе, прежде всего, должна способствовать активизации развития креативности и способствовать психическому развитию ребенка. Следовательно, ИКТ должны выполнять

определенную образовательную функцию, помочь ребёнку разобраться в потоке информации, принять её, запомнить, а ни в коем случае не подорвать здоровье. ИКТ должны выступать как вспомогательный элемент учебного процесса, а не основной. Учитывая психологические особенности младшего школьника, работа с использованием ИКТ должна быть чётко продумана.

Изучив опыт ведущих ученых, педагогов, мы разработали свои методы использования ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности. Наиболее всесторонне, на наш взгляд, можно рассмотреть применение ИКТ на уроках музыки в начальной школе, т.к. музыка сама по себе призвана развивать креативные способности детей.

Дюмина Н.В. предлагает использовать на уроках музыки в комплексе ряд цифровых средств обучения:

1. Видеоряд: фрагменты из опер, балетов, мюзиклов, музыкальных кинофильмов, концертов классической и популярной музыки; фрагменты художественных и документальных фильмов о жизни и творчестве композиторов;

Презентация музыки на уроках в видеоформате – это гарантированный эмоциональный тонус на занятиях, увлеченность, погруженность в материал.

2. Анимация: фрагменты мультипликации, которые в игровой форме разъясняют учащимся основные положения учебной темы;

3. Синтезированный зрительный ряд: портреты композиторов, исполнителей и исполнительских коллективов, исполняющих произведения мировой музыкальной классики, народной и духовной музыки, современные сочинения; тематические рисунки, нотная графика, фрагменты рукописей музыкальных произведений; репродукции произведений изобразительного искусства (живопись, декоративно-прикладное искусство, скульптура, архитектура, графика, иконопись и др.); материалы из мемориальных музеев композиторов и исполнителей, документальные фотографии, видовые художественные фотографии.

4. Дикторский текст, комментирующий различные явления музыкальной культуры, поясняющий способы деятельности учащихся, направленные на усвоение основных понятий программы того или иного класса.

5. Звуковые фонограммы музыкальных произведений, а также песен («плюсовки» и «минусовки»), которые дают возможность школьникам участвовать в их исполнении в процессе работы с цифровым образовательным ресурсом.

6. Литературный ряд: доступные, ёмкие, выразительные информативные тексты, раскрывающие содержание предлагаемых для восприятия фрагментов музыкальных и художественных образов (эстетически-нравственный фон); отрывки стихотворений, прозы, созвучные музыке; словарь ключевых терминов и понятий, соответствующих данной учебной теме, эмоциональный словарь (вербальная характеристика музыкального произведения); фрагменты писем, воспоминаний, цитаты и высказывания композиторов, исполнителей, слушателей.

7. Творческие (интерактивные) задания для учащихся: вопросы, диагностические тесты, проблемные ситуации, направленные на осмысление учебного материала и выполняющие функцию контроля за успешностью развития музыкальной культуры школьников.

Основными направлениями использования ИКТ на уроке музыки для реализации поставленных задач, мы считаем необходимо использовать следующие компьютерные программы: Internet Explorer для возможности выхода в Интернет, Power Point, для создания своих презентаций, Word для оформления текстовых документов, Picture Manager для просмотра изображений, а также для редактирования изображений в форматах, JPEG; Excel для составления проверочных тестов, таблиц, графиков и диаграмм, а также Publisher, которая позволяет создавать готовить профессиональные публикации к печати, применяя к ним собственный дизайн или используя готовые шаблоны.

Можно использовать коллекцию дисков CD, состоящую из произведений различных стилей и жанров: от классики до современной музыки. Благодаря различным компьютерным

программам появилась возможность прослушивать музыкальные произведения в качественном звучании. А звук - это тоже технология. Музыкальные цифровые проигрыватели удобны для пользователя: есть возможность быстрого поиска отдельных фрагментов музыкального произведения, неоднократное прослушивание для запоминания лейтмотива или анализа интонаций. Так же есть возможность изменения зрительных образов при прослушивании музыки. ИКТ можно применять на уроках музыки, начиная с 1 класса. Использование ИКТ на уроках, позволяет эффективно решать задачи, направленные на развитие креативности младших школьников.

Ещё одной интересной формой работы является использование на уроках музыкальных дисков с программой «Караоке». На этапе окончательного исполнения, пение на уроках можно разнообразить использованием компьютерного аккомпанемента. А в связи с нехваткой времени на уроках (1 час музыки в неделю), выведение слов на проекционный экран позволяет освоить большее количество песенного материала. Караоке (в переводе с японского – «пустой оркестр») в последнее время получило широкую популярность. В результате на уроке могут появиться лучшие образцы киномузыки, современной эстрады. Более интенсивно будет формироваться музыкальный вкус детей и их исполнительских способностей.

Однако, специфика каждого учебного предмета диктует свои требования к работе с информацией. Уроки музыки более специфичны в отличие от других школьных предметов как в методическом, дидактическом, так и технологическом аспектах. Возможности использования сети Интернет при подготовке к урокам музыки заключаются в следующем:

- свободный поиск Интернет-ресурсов по заданной теме;
- использование Интернет-ресурса в качестве дидактического средства на уроке;
- изучение учеником конкретного Интернет-ресурса по методическим указаниям учителя.

На современном уроке использование Интернета применяется с целью поиска информации в WWW, повышающие эффективность работы учителя музыки, скачивания программ, тестирования on-line, участия в дистанционных олимпиадах по предмету, проведения виртуальных экскурсий. При работе с ресурсами сети Интернет необходимо обращать внимание на достоверность информации, соответствие материала теме урока и возрастным особенностям учащихся.

Интернет-ресурсы, доступные любому ученику, расширяют кругозор, обостряют интерес к обучению. Это даёт возможность знакомства с культурой и искусством различных народов, с важнейшими событиями культурной жизни всего земного шара, уникальную возможность соприкоснуться с шедеврами мирового музыкального искусства, различных музеев (Эрмитаж, Лувр, Базельский музей и пр.), которые содержат цифровые коллекции, позволяющие увидеть и разглядеть подробно шедевры живописи, прикладного искусства, музыкальных инструментов.

При подготовке к урокам нами используются материалы сайтов, посвящённых современной музыке, современным композиторам, именно из Интернета на сайтах различных сообществ узнаём о новинках в мире музыки, в частности о новых музыкальных программах. Так, готовя урок по теме «Мюзикл», большой пласт информации нашли на сайте мюзикла «Кошки» (это не только текстовая информация, но и музыкальные фрагменты в формате MP-3, цифровые фотографии).

Многие сайты содержат «минусовки», использование которых эффективно при проведении уроков музыки. Много интересной и полезной информации можно найти на общероссийском образовательном портале. Огромный интерес для учителя музыки представляет Интернет-фестиваль «Открытый урок», где много статей и разработок уроков, посвящённых музыкальной педагогике. Можно найти и использовать новости оперной жизни в России и за рубежом; сведения о лучших произведениях жанра (сюжеты, комментарии-эссе); информация об оперных театрах, фестивалях; биографии и творческие



портреты певцов, дирижеров, композиторов; книги, статьи, освещающие различные аспекты оперного искусства; каталог ссылок на оперные ресурсы Интернета.

Также предлагается использовать биографии и творческие портреты композиторов и исполнителей классической музыки; крупнейшую коллекцию записей классической музыки в формате mp3.; словарь музыкальных терминов и инструментов; ссылки на сайты о классической музыке.

Желательно использовать фото известных композиторов, портреты композиторов. При использовании ИКТ на уроках не исключено сочетание традиционных форм обучения (беседа, лекция, самостоятельное изучение, групповое занятие с наглядным показом на компьютере), и различных новых форм организации учебной деятельности (метод проектов, работа в малых группах, игровые методы, широкое использование индивидуализированных обучающих программ, обучающее тестирование).

Также необходимо основываться на принципах при организации урока с использованием ИКТ для младших школьников, обеспечивающих высокую степень активизации познавательной и творческой деятельности учащихся при одновременном достижении основных целей урока с применением ИКТ. Принципы организации уроков в начальной школе позволяют уже на ранних этапах обучения обеспечить для большинства учеников переход от пассивного восприятия учебного материала к активному, осознанному овладению знаниями. На смену традиционным технологиям обучения пришли новые информационные развивающие педагогические технологии. С их помощью на уроках можно реализовать педагогические ситуации, где деятельность учителя и учащихся основана на использовании современных информационных технологий, носит исследовательский, эвристический характер.

#### **Список литературы**

1. Алиева К.Р. Психология формирования творческого потенциала личности.- СПб.: 2019.- 214 с.
2. Василенко Л. Мишка - программишка в стране Информатики. - М., 2014.- 143 с.
3. Горячев А.В. и др. Информатика в играх и задачах. Методические рекомендации для учителя. М.: БАЛЛАС, 2019.-154 с.
4. Грамолин В.В. Обучающие компьютерные игры. // Информатика и образование. - 2014 . - № 4.- С.6-8.
5. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе. //Педагогика - 2015. - № 5.- С.6-9.
6. Дюмина Н.В. Организация уроков музыки с применением ИКТ. – М: Педагогическое общество России, М. 2020.- 143 с.
7. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.pedsovet.org>

#### **СКОРИКОВА Н.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Журавушка» Астраханская область,  
Икрянинский р-н, п. Ильинка

### **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

В теории и практике педагогики существуют различные точки зрения на роль обучения в развитии ребенка. Сторонники теории спонтанного развития (во главе с Ж.Пиаже) отрицают роль обучения, считая, что оно приспособляется к тому развитию, которое происходит самостоятельно [5].

Ученые другого направления, принадлежащие к школе Л.С. Выготского, считают обучение и воспитание основными условиями, определяющими развитие ребенка.

Л.С.Выготский ввел понятие «зоны ближайшего развития». «Зона ближайшего развития» по Выготскому Л.С. – это потенциальные возможности ребёнка, тот уровень заданий, который ребёнок самостоятельно выполнить не может, но справляется с помощью взрослого [2].

Научные основы развивающего обучения в детском саду были разработаны А.В.Запорожцем [4], П.Я. Гальпериным [3], Л.А. Венгером [1]. Развивающая направленность обучения в математике является ведущей тенденцией современного образовательного процесса в ДОО.

Главная педагогическая задача интеллектуального развития дошкольников заключается в создании таких условий, при которых у ребенка возникло бы желание научиться и имелась бы возможность это сделать. Такое желание возникает тогда, когда он сталкивается с трудностью, когда для его преодоления необходимо овладеть новыми умениями, когда проявляется потребность учиться, когда он получает удовольствие в процессе учения и когда, наконец, на помощь ребенку приходит игра - это самостоятельное открытие мира. Но интерес к игре пропадает, если вовремя не внести в нее нечто новое, что вновь приведет к открытиям. Словом, играть и учиться - вот правило работы с дошкольниками. Причем учиться нужно так, чтобы это воспринималось как игра, как самоценная деятельность, результат и процесс которой интересен ребенку и доставляет ему удовольствие. Лишение детей удовольствия, инициативы, как правило, ведет к потере игры.

Важное значение имеет состояние эмоционального комфорта в процессе познавательной деятельности. Положительное подкрепление эвристических находок и успехов детей, эмоциональное общение взрослого с детьми, а также использование стимулирующей мотивации (личностной, игровой, познавательной) - это фон, на котором должно строиться обучение дошкольников.

Необходимо организовать развивающую среду, где воспитатель должен уделять особое внимание содержанию занятия, так как оно должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного творческого развития ребенка, становлению его способностей.

Созданная предметная среда должна соответствовать возрастным особенностям детской деятельности, способствовать творческому самовыражению каждого ребенка. Важнейшие условия для поддержания интереса и работоспособности детей – это своевременная смена видов деятельности и разнообразия выполняемых заданий.

Важное значение для развития мыслительной активности старших дошкольников имеют ситуации, где они должны самостоятельно найти ответ на поставленный вопрос, опираясь на знания, приобретенные в процессе обучения.

Занятия по математике надо организовывать так, чтобы дети могли свободно общаться, спорить, совместно выполнять задания.

Во время занятий ребенок должен проявлять как можно больше активности, рассуждать, делать «открытия», высказывать свое мнение, не боясь при этом ошибиться. И каждый ошибочный ответ должен рассматриваться не как неудача, а как поиск правильного ответа, решения.

Использование наглядности, алгоритма в обучении, когда алгоритм создается при активном участии самих детей как условие четкого решения какой-либо игровой или практической задачи, является одним из важных условий интеллектуального развития дошкольников в процессе формирования элементарных математических представлений.

Дети осваивают умение действовать последовательно в игре. Наиболее успешно этот процесс осуществляется в логико-математических играх, последовательность действий при этом обозначается стрелкой.

Для успешного освоения детьми старшего дошкольного возраста алгоритмов необходимо:

– совершенствование умений обозначать предметы, пользуясь заместителями, моделями;

- соблюдение последовательности при выполнении игровых и учебных действий (следование за условным знаком-стрелкой);
- развитие у детей умения выявлять закономерность в последовательном расположении предметов, действий, выделять и учитывать при этом существенные свойства;
- создание условий для самостоятельного составления детьми алгоритмов в разных видах деятельности.

На занятиях по математике следует постоянно обращать внимание на речевую работу. На каждом занятии воспитатель должен учить ребят четко выражать свою мысль, делать вывод, объяснять, доказывать, использовать полные и краткие ответы. Дети должны понять, что полный ответ необходим, когда надо сделать вывод, умозаключение, объяснить, почему получается тот или иной результат.

Задача речевого развития детей на занятиях по математике успешно решается в дидактических играх с математическим содержанием. Ребенок должен не только быстро, правильно и четко отвечать, но и стремиться быть ведущим, уметь задавать вопросы, когда этого требует игровая ситуация, находить верные слова, чтобы оценить ответ или действия сверстников. Если воспитатель постоянно обращает внимание на речь, корректирует ее, ребята и сами начинают следить за своей речью, она становится богаче, содержательнее.

Таким образом, необходимыми психолого-педагогическими условиями интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования первичных математических представлений являются:

- развивающий характер непосредственной образовательной деятельности, её конструирование в «зоне ближайшего развития» детей;
- систематичность работы путем активизации игр и игровых приемов, вызывающих интерес детей к занятиям;
- учет особенностей детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования математических представлений;
- поддержание у дошкольников состояния психологического, эмоционального комфорта в процессе познавательной деятельности;
- создание развивающей предметно-пространственной среды, соответствующей возрастным особенностям детской деятельности и способствующей творческому самовыражению детей;
- использование наглядности, алгоритма;
- стимуляция речевой активности детей в процессе формирования элементарных математических представлений;
- гуманизация всего образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

#### **Список литературы**

1. Венгер Л.А. Диагностика умственного развития дошкольников. – М., 2021.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребёнка. – М., 2015.
4. Запорожец Л.В. Избранные психологические труды. - М., 2016.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1999.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. - М., 2015.

**СЛОВИНА О.В.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад «Кораблик» Астраханская область,  
Икрянинский район, с. Икряное

### **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Театр - могущественная сила духовного воздействия на людей. В других видах искусства зритель воспринимает только результат творчества. В театре же зритель не только присутствует при самом творческом процессе, но и принимает в нем участие, сопереживает.

Театр - один из самых зрелищных и доступных детям видов искусства, так как он, учитывая определенные особенности детей дошкольного возраста (эмоциональность, чувственное сознание, воображение, эмпатию), оказывает сильное развивающее влияние на эмоциональную сферу ребенка, выполняя при этом коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции.

Эта особенность театрального искусства с особой силой проявляется при восприятии спектаклей детьми дошкольного возраста. У них еще не выработалась способность сопоставлять сцену и жизнь, поэтому для них так характерна непосредственность восприятия, когда стираются грани между условностью искусства и реальной действительностью и возникает абсолютное доверие ко всему происходящему на сцене. Дети редко отделяют актера от роли, ставя знак равенства между сценой и действительностью. Они больше понимают и чувствуют, чем могут выразить. Отсюда чрезвычайно высока воспитательно-образовательная роль театра, его возможностей как педагогического средства в развитии эмпатии дошкольников. То есть, творческий процесс театрального действия, полное доверие ребенка тому, что происходит в спектакле, пьесе, игре-драматизации, направленность детского восприятия на сочувствие, сопереживание и даже соучастие, позволяет говорить, о серьезных возможностях театрализованной деятельности в развитии эмпатии старших дошкольников.

Театрализованные игры или игры-драматизации способствуют развитию психических процессов и различных качеств детской личности - самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости, воображения. На существование особого, эмоционального плана игры обращали внимание многие психологи. Они подчеркивали, что основной смысл игры заключается в разнообразных переживаниях, значимых для ребенка, что в процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных, аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте [1; 2; 3; 4; 7; 8].

Подтверждения этому можно найти в работах известного отечественного ученого И.М. Сеченова, который доказал, что игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка.

Понимание игры как «эмоционально-действенного освоения мира», по определению А.Н. Леонтьева [5], чрезвычайно важно для практики дошкольного образования. В игре детей часто проявляются эмоции, которые в жизни еще недоступны им, а в театрализованной игре эмоции программируются в игровом образе, который изображает ребенок, сюжете, в русле которого действует игровой персонаж. Чем интенсивнее будут переживания детей в процессе театрализованных игр, тем более глубокий след они оставят в сознании ребенка, повлияют на характер его проявлений во взаимодействии с другими, на социальное поведение.

Принимая участие в театрализованной игре, ребенок берет на себя определенную роль, образ различных игровых персонажей, что дает ощущение эмоционального единства и сопричастности с ними, и позволяет реализовывать, выражать собственные, присущие детям чувства, тем самым проявляя и обогащая свой эмоционально-чувственный опыт. В дальнейшем, ребенок начинает отождествлять себя с любимыми героями. Способность

к такой идентификации и позволяет через образы театрализованной игры оказывать влияние на детей, формировать опыт эмпатийного поведения. Так же происходит усвоение различных образцов действий и поступков, что дает возможность дошкольникам не только глубже понять и узнать свой внутренний мир, но и учит делать нравственный выбор.

Театрализованная деятельность относится, по мнению Л.П. Стрелковой [7], к художественно-образным педагогическим средствам, сущность которых заключается в том, что осознанный образ превращается в мыслеобраз, своеобразную единицу мышления. Став внутренней формой, он приобретает самостоятельность жизни и способность воздействовать на деятельность субъекта. Образ способен выполнить в педагогическом процессе функцию образца, управляющего дальнейшим поведением человека, то есть регулятивную или нормирующую функцию. Очевидно, что возможности театрализованной деятельности в развитии эмпатии старших дошкольников заключаются в том, что:

- **во-первых**, это игровая деятельность, сущность которой связана со способностью ребенка тонко (воспринимать) чувствовать эмоциональное состояние персонажа, со способностью занимать позицию сочувствующего, сопереживающего и содействующего героя или зрителя (эмпатийная деятельность);

- **во-вторых**, клеточкой театрализованной деятельности, любого ее вида (игры-драматизации, игр-этюдов, игр-импровизаций, режиссерских игр), в дошкольном возрасте становится игровой образ и его содержание, которые требуют от ребенка не только внешнего перевоплощения, но и эмоционального переживания, глубокого чувственного вхождения в содержание исполняемой роли;

- **в-третьих**, репродуктивность при подготовке детьми спектакля или процесс восприятия его побуждают детей к активной работе: от сочувствия к сопереживанию и к содействию, вызывают у дошкольников подражательность любимым героям, их поведению, что оставляет глубокий след в эмоциональном опыте ребенка и влияет на его поведение и характер взаимодействия с окружающим миром;

- **в-четвертых**, театрализованная деятельность ребенка - это системный процесс, который начинается с ознакомления с литературной основой будущего спектакля, с подготовки детского восприятия, сопровождается подробным анализом сюжета и поступков героев, обсуждением стратегий их поведения, продолжается в пробах себя в избранной роли или роли понравившегося героя воспринимаемого спектакля, в осмыслении и разучивании роли, самостоятельном воплощении образа героя и замысла спектакля. Длительность и четкая этапность протекания театрализованной деятельности у старших дошкольников позволяет развивать у них эмпатию;

- **в-пятых**, каждый этап разворачивающейся театрализованной деятельности у старших дошкольников сопровождается адекватными педагогическими приемами, помогающими детям целостно воспринимать спектакль или быть его полноценными участниками [1; 2; 3; 4; 7; 8].

Таким образом, театрализованная игра, как один из основных видов детской деятельности, способствует развитию у дошкольников способности чувствовать эмоциональные состояния окружающих, способности занимать позицию переживающего и, совершая определенные действия, проигрывать различные варианты отношений с другими людьми. В этом и заключаются развивающие возможности театрализованных игр в нравственном воспитании детей дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Акулова О.В. Театрализованные игры. // Дошкольное воспитание. - 2015. - №4. - С.24.
2. Артемова Л.В. Театрализованные игры для дошкольников. - М., 2021.
3. Буренина А.И. Театр всевозможного. - СПб., 2022.
4. Доронова Т.Н. Играем в театр. - М., 2014.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 2013.
6. Сеченов И.М. Физиология нервной системы. - М., 2020.

7. Стрелкова Л.П. Роль игры-драматизации в развитии эмоций у дошкольников. - М., 2018.
8. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. – М., 2021.

**СЛОВИНА А.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**ТРАВКИНА М.А.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

**КУЛЬТУРНО – ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Описывая данный род деятельности, А.Д. Жарков и В.М. Чижиков характеризуют *досуг*, как деятельность в свободное время вне сферы общественного и бытового труда, благодаря которой индивид восстанавливает свою способность к труду и развивает в себе, в основном, те умения и способности, которые невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности.

М.Б. Зацепиной обращается внимание на то, что *культурно – досуговая деятельность* с детьми в контексте ФГОС – важнейший раздел работы детского сада, - которая обеспечивает:

- культурный отдых детей, их эмоциональную разрядку, что необходимо для психического и физического развития дошкольников;
- развитие детского творчества в различных видах художественной деятельности;
- развитие способности к импровизации, готовности к экспромту;
- создание условий для творческого взаимодействия детей и взрослых;
- формирование коммуникативной культуры дошкольников;
- расширение кругозора детей, их обогащение разнообразными впечатлениями за счёт средств интеграции различных образовательных областей;
- формирование представлений о формах культурного отдыха, воспитание потребности в культурных развлечениях.

А. Демченко отмечает, что *культурно – досуговая деятельность* имеет широкий спектр влияния на воспитание и развитие ребёнка, на формирование его Я – концепции. Но главной приоритетной задачей является создание условий для эмоционального отдыха детей, снятие психического напряжения, что является чрезвычайно важным для ребёнка, испытывающего стрессы и напряжения современной жизни! Реализация этого условия требует от педагогов умения организовывать детский досуг, сделать его игровым, импровизационным, весёлым и радостным для каждого ребёнка. С целью обеспечения психологического комфорта, педагоги должны следить за настроением детей, хвалить, подбадривать их, создавать условия для творческого самовыражения, снимать чувство неуверенности, зажатости, боязни сделать что-то не так! Поэтому на развлечениях должны быть не подготовленные заранее детские выступления, а спонтанная импровизация, либо исполнение по показу взрослого, что исключает оценку детского исполнения педагогом. Можно сказать, что основные ключи к организации детских досугов - это три «И»: «Интеграция» - «Игра» - «Импровизация». Если педагоги владеют этими тремя «ключами», - значит, они готовы к организации и проведению лёгких и весёлых развлечений. В противном случае, основная нагрузка возлагается на детей: с ними разучивают стихи, песни, танцы для выступления (что приводит к переутомлению).

У Е.М. Клюско описывается, что содержание развлечений с детьми планируется педагогами (воспитателями, муз, руководителями, инструкторами по физическому воспитанию), исходя из текущей работы, в которой отражается: время года, тематика разделов из различных образовательных областей, владение детьми различным музыкальным и

игровым репертуаром. Например, это могут быть «Зимние Забавы» (игры, аттракционы зимней тематики), «Кем быть?» (развлечение с родителями – знакомство с профессиями), «В гостях у сказки!» (чтение любимых сказок, просмотр мультфильмов). Как правило, развлечения планируются и проводятся в соответствии с реализацией различных тематических образовательных проектов, являясь их кульминацией. Такое проектное планирование позволяет оптимально интегрировать содержание работы, рационально спланировать формы воздействия с детьми и их родителями.

Содержание и форма развлечений должны варьироваться, поскольку каждый досуг должен внести новизну, быть сюрпризом. Ответственным за проведение различных по форме и содержанию развлечений должны быть разные педагоги (оптимальным является чередование организаторов детского досуга). Например, воспитатель организует в группе дни рождения детей, вечера загадок, игр, аттракционов, поэтические вечера; инструктор по физическому воспитанию – спортивные развлечения в спортзале или на улице; музыкальный руководитель – музыкальные гостиные, вечера любимых песен, праздник (Новый год, 8 марта, 23 февраля. Выпускные...).

На любом развлечении должна звучать музыка, поэтому музыкальный руководитель рекомендует и помогает воспитателям в организации мероприятия, подборе музыки.

Важно привлечь к организации детских мероприятий родителей, бывших выпускников детского сада, учащихся музыкальных школ, воспитанников детско-юношеских спортивных школ...

Возможными формами досугов и развлечений, которые будут интересны детям и не потребуют длительной подготовки могут быть «Посиделки», «Сам себе костюмер», «Мы играем и поём», «Танцевальное ассорти», «Кукольный театр»... и др.

При планировании досуга учитываются времена года, грядущие события, праздники, актуальные интересы детей, возможности, которые есть в детском саду. Например, вечер игр после Нового Года может быть посвящён зимним забавам, осенью вечер стихов и сказок для малышей можно составить из коротких сказок о животных, которые по-разному готовятся к зиме, в марте можно организовать с детьми 6-7 лет игры с инструментами, как озвучивание стихов на весенние темы или творческую работу по теме «Капель», «Ручейки».

Виды досуговой деятельности многообразны. Существует 2 вида отдыха: пассивный и активный (классификация И.Н. Ерошенкова). При пассивном отдыхе напряжение снимается, прежде всего, расслаблением, созерцанием природы, красивых вещей, непринужденной беседой.

Чаще в детском саду используется активный отдых, который включает в себя занятия физкультурой, работы на садовом участке, подвижные игры и другие виды.

**Развлечения** как один из видов досуговой деятельности имеют компенсационный характер, возмещая издержки будничности и однообразия обстановки. Они обогащают впечатления детей, развивают творческую активность, поднимают настроение и жизненный тонус ребенка. К развлечениям относят концерты, посещение театров, организация театрализованной деятельности с детьми, прослушивание магнитофонных записей музыкальных сказок, организация интеллектуальных и спортивных соревнований, прогулок; игры, забавы, аттракционы. В ДОО развлечение является средством приобретения и закрепления знаний об окружающем мире, обогащение детской игровой деятельности.

**Праздник** – это день торжества, установленного в честь какого-либо выдающегося события страны; день особо отмечаемый обычаем; день радости и торжества по поводу чего-либо. Праздники близки детям, так как они радуются, получают подарки просто потому, что танцуют, поют, играют, шутят. В настоящее время мы отмечаем следующие праздники: сезонные, официальные (Новый год, День защитника Отечества, 8 Марта и другие), торжества, связанные с днем рождения детей, переходом ребенка в школу и т.д., праздники, связанные с обычаями и традициями по народному календарю.

К самообразовательной деятельности относится чтение литературы, экскурсии, коллекционирование, деловые игры, хобби, самостоятельное экспериментирование, познавательные беседы.

**Творчество** как досуговая деятельность осуществляется дома и в дошкольном учреждении и призвано развивать творческие задатки и способности дошкольников.

**Культурно – досуговая деятельность в дошкольном образовательном учреждении** является одной из форм использования в педагогическом процессе искусства. На это указывают такие авторы, как Е.А. Медведева, В.Б. Никишина, И.Ю. Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А. Добровольская и др. К ней относятся: праздники и развлечения, которые запоминаются детям надолго. Красочное оформление помещения, где проводится праздник, особо торжественная музыка, яркие детские костюмы, родители, зрители - все это обеспечивает сильные, незабываемые впечатления ребенка. Но праздник и развлечение - важное средство художественного воспитания, которое формирует эстетический вкус ребенка.

Праздники - это торжество, объединяющее детей и взрослых общностью переживаний, эмоциональным настроением. Тематика и форма их проведения может быть различной. Народные праздники, Масленица, Рождество с колядками, по своей природе педагогичны, поскольку включают в единое действие и взрослых, и детей. Такие праздники, сохранившие традиции прошлого, уходящие корнями вглубь веков, создают духовную атмосферу, оказывающую положительное влияние на духовно-нравственное развитие детей. К.Д. Ушинский отмечал, что воспитание, лишенное народных корней, - бессильно.

В практике ДОО отмечаются традиционные праздники «Нового года», «Выпуска детей в школу», «Мамин день — 8 Марта». Форма их организации может варьироваться: концерт, музыкально-театрализованное представление или детский спектакль, открытое занятие и т.д. Однако, как отмечает Л.Н. Мартынова, нужно помнить, что содержание, объем материала должны соответствовать особенностям и возможностям детей. Праздники не должны быть длительными, так как ребенок быстро утомляется, возбуждается. В ткань праздника может вводиться как выученный материал, так и свободная игровая импровизация. Важно только, чтобы педагоги проявляли творчество в выборе форм проведения. Музыкальное оформление предполагает как «живую музыку» на фортепиано, баяне, аккордеоне, так и использование звукозаписей, фонограмм. Желательно, чтобы звуковой фон не утомлял ребенка, а создавал радостное, приподнятое настроение, соответствовал тематике праздника, возрасту детей. На детском празднике всегда звучит художественное слово и взрослого, и детей, придающее торжеству цельность и гармоничность. Однако, используя этот вид искусства, нужно помнить, что обилие стихов, многословие ведущего делают праздник скучным, утомляют. Если словесного материала будет меньше, но он понятен детям по содержанию и выразителен по исполнению, он будет для них интересным.

На детском празднике должны сочетаться разные виды музыкальной, художественно-речевой деятельности: пение, движения, стихи и др. Главное для ребенка - активное участие в общем торжестве. К сожалению, в практике ДОО часто можно встретиться с неверной организацией и проведением праздников, где основной целью ставится воздействие на взрослого зрителя, погоня за показной стороной, использование сложного материала, обилие номеров, натаскивание детей. Недопустима на празднике для детей заорганизованность, чтение стихов, пение, пляски до изнеможения, в результате чего дети уходят с праздника или утомленными, или чрезмерно возбужденными. Такое построение праздника не может положительно влиять на формирование эмоциональной отзывчивости и активности детей, на их художественно-эстетическое развитие.

Интересной и достаточно приемлемой для ДОО формой культурно – досуговой деятельности может быть детский спектакль, где совместно со взрослыми дети могут продемонстрировать свои возможности в разных видах художественной деятельности. Театральное искусство синтетично по своей природе, в нем сочетаются разные виды художественной деятельности: речевая, музыкальная, вокальная, двигательнo-пластическая,



танцевальная, изобразительно-оформительская. Атмосфера, создаваемая театрализованно-игровой деятельностью, ее размеренность, выстроенная литературной основой, благоприятна для детей. Украшенные афиши, декорации, костюмы, музыкальное оформление, игра на «сцене» – все это создает приподнятость настроения ребенка. Драматизация позволяет детям проявить свои способности в разных видах художественной деятельности, занять в спектакле всех детей, распределив роли по их возможностям. Такая форма праздника может предполагать и активную художественную деятельность детей, не занятых в спектакле, а демонстрирующих свои возможности в художественной деятельности в импровизированном «фойе» театра. Это может быть чтение стихов, индивидуальное пение, общая пляска для гостей, выступление детского ансамбля инструментов и т.д.

Т.Г. Кисилева, Ю.Д. Красильников утверждают, что досуговая деятельность не ограничивается только праздниками, она может быть организована и в форме развлечений самой различной тематики и направленности (зрелища с участием самих детей). Это могут быть тематические досуги, в том числе связанные со временем года, фольклорные, дни рождения, концерты самодеятельности, вечера по творчеству композиторов, писателей, КВН, конкурсы и др. Развлечения имеют большую педагогическую ценность. Они обогащают детей новыми впечатлениями, закрепляют их умения в художественной деятельности, развивают их инициативу, учат использовать речь в свободном общении, формируют художественный вкус.

В организации и проведении развлечений детей в ДОО активно задействован весь педагогический коллектив (музыкальный руководитель, воспитатель, руководитель физического воспитания, изобразительной деятельности). Также привлекается медицинский и даже технический персонал, они могут принять участие в исполнении отдельных номеров, быть жюри или зрителями. Планировать развлечения следует заранее, примерно за месяц, при этом исходить из общего плана всей педагогической работы с детьми, учитывать их возможности, степень подготовленности, интересы, условия, наличие оформления развлечения, досуга. Виды досугов для дошкольников следует чередовать (зрелища и с участием детей), начиная с более легких, не требующих большой подготовки и сложного оформления.

Необходимо, чтобы в каждом ДОО развлечения занимали должное место в системе развивающей работы и проводились систематически, что способствует активному взаимодействию детей и взрослых, вызывая у них сопричастность к происходящему, отклик, восприимчивость совместных дел с точки зрения эмоциональной отзывчивости к каждому участнику.

### **Список литературы**

1. Демченко А. Некоторые проблемы современного развития культурно – досуговой деятельности и народного творчества // Культурно-досуговая деятельность и народное творчество. – М.: ГИВЦ МК. Р.Ф., 2016. – 49 с.
2. Ерошенков И.Н. Культурно – досуговая деятельность в современных условиях. – М.: НГИК, 2014. – 32с.
3. Зацепина М.Б. Культурно – досуговая деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 2-7 лет. – М.: Мозаика - Синтез, 2019. – 64 с.
4. Кисилева Т.Г., Красильников Ю.Д. Основы социально – культурной деятельности: Учебное пособие. – М.: Издательство МГУК, 2015. – 136 с.
5. Ключко Е.М. Центры досуга: содержание и формы деятельности // Центры досуга. – М.: НИИ культуры, 2017. – с.31 – 33.
6. Культурно – досуговая деятельность: Учебное пособие / под ред. Жаркова А.Д., Чижикова В.М. - М.: Издательство МГУК, 2011. – 48 с.
7. Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. – М., 2011.

**СТАРИКОВА Н.И.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО ПРИ ОБУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Специфика курса «Окружающий мир» состоит в том, что он имеет интегративный характер: объединяет природоведческие и обществоведческие (в том числе, исторические) знания и формирует универсальные способы действий с объектами природы и основные способы взаимодействия с окружающим социальным миром. Вторая особенность, отличающая «Окружающий мир» от других предметных курсов начальной школы, состоит в том, что «Окружающий мир» решает задачи формирования мышления и сознания в условиях взаимодействия ребенка с природными и социальными явлениями. Это дает возможность ребенку проверять на практике свои предположения об устройстве и характере природных и социальных явлений, что и определяет успешность становления у него основ научного мышления.

В процессе изучения курса «Окружающий мир» развиваются общеучебные умения ребенка, такие, как способность наблюдать, анализировать, выделять существенное, схематически фиксировать новый опыт, работать с научно-популярным текстом, выдвигать и проверять гипотезы, творчески подходить к проблемной ситуации, представлять свои наблюдения и выводы в принятых в культуре формах, а также специальные умения, такие как: устанавливать временные и причинно-следственные связи между процессами, фиксировать результаты наблюдений и экспериментов, ориентироваться на местности, ориентироваться в ходе событий своей жизни и жизни окружающих, осознавать ход природных и социальных процессов и т.д.

Интегрированный характер самого курса, а также реализация межпредметных связей с литературным чтением, русским языком, математикой, технологией обеспечивают в полной мере формирование у детей целостной картины мира, осознание места человека в этом мире, определение своего места в ближайшем окружении, в общении с людьми, обществом и природой.

С внедрением стандартов второго поколения важнейшей задачей образования в начальной школе становится формирование универсальных (метапредметных) и предметных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе [1].

Проблематизация обучения достигается посредством:

- демонстрации не менее двух точек зрения при объяснении нового материала;
- выходом за пределы учебника в зону словарей, справочников и Интернет;
- системой наблюдений и исследований явлений окружающего мира;
- специальным местоположением вопросов-заданий, нацеливающих учеников на творческую работу исследователей-открывателей закономерностей и правил;
- иллюстративным материалом (фотографии, таблицы, карты, произведения живописи и др.).

Окружающий мир как учебный предмет в начальной школе наряду с другими предметами начальной школы играет значительную роль в духовно – нравственном развитии и воспитании личности, формирует вектор культурно–ценностных ориентаций младшего школьника в соответствии с отечественными традициями духовности и нравственности.

Ценность жизни – признание человеческой жизни и существования живого в природе в целом как величайшей ценности, как основы для подлинного экологического сознания.

Ценность природы основывается на общечеловеческой ценности жизни, на осознании себя частью природного мира частью живой и неживой природы. Любовь к природе означает прежде всего бережное отношение к ней как к среде обитания и выживания человека, а

также переживание чувства красоты, гармонии, её совершенства, сохранение и приумножение её богатства.

Ценность человека как разумного существа, стремящегося к добру и самосовершенствованию, важность и необходимость соблюдения здорового образа жизни в единстве его составляющих: физическом, психическом и социально-нравственном здоровье.

Ценность добра – направленность человека на развитие и сохранение жизни, через сострадание и милосердие как проявление высшей человеческой способности - любви.

Ценность истины – это ценность научного познания как части культуры человечества, разума, понимания сущности бытия, мироздания.

Ценность семьи как первой и самой значимой для развития ребёнка социальной и образовательной среды, обеспечивающей преемственность культурных традиций народов России от поколения к поколению и тем самым жизнеспособность российского общества.

Ценность труда и творчества как естественного условия человеческой жизни, состояния нормального человеческого существования.

Ценность свободы как свободы выбора человеком своих мыслей и поступков, но свободы, естественно ограниченной нормами, правилами, законами общества, членом которого всегда по всей социальной сути является человек.

Ценность социальной солидарности как признание прав и свобод человека, обладание чувствами справедливости, милосердия, чести, достоинства по отношению к себе и к другим людям.

Ценность гражданственности – осознание человеком себя как члена общества, народа, представителя страны и государства.

Ценность патриотизма одно из проявлений духовной зрелости человека, выражающееся в любви к России, народу, малой родине, в осознанном желании служить Отечеству.

Ценность человечества осознание человеком себя как части мирового сообщества, для существования и прогресса которого необходимы мир, сотрудничество народов и уважение к многообразию их культур [2].

В ходе изучения курса «Окружающий мир» формируются следующие универсальные учебные действия:

Личностные УУД:

1. Самостоятельно определять и высказывать самые простые общие для всех людей правила поведения (основы общечеловеческих нравственных ценностей).

2. В предложенных ситуациях, опираясь на общие для всех правила поведения, делать выбор, какой поступок совершить.

Регулятивные УУД:

1. Работая по плану, сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки с помощью учителя.

2. В диалоге с учителем вырабатывать критерии оценки и определять степень успешности выполнения своей работы и работы всех, исходя из имеющихся критериев.

Познавательные УУД:

1. Перерабатывать полученную информацию: сравнивать и группировать факты и явления; определять причины явлений, событий.

2. Перерабатывать полученную информацию: делать выводы на основе обобщения знаний.

3. Преобразовывать информацию из одной формы в другую: составлять простой план учебно-научного текста.

4. Преобразовывать информацию из одной формы в другую: представлять информацию в виде текста, таблицы, схемы.

Коммуникативные УУД:

1. Слушать других, пытаться принимать другую точку зрения, быть готовым изменить свою точку зрения.

2. Читать вслух и про себя тексты учебников и при этом: вести «диалог с автором» (прогнозировать будущее чтение; ставить вопросы к тексту и искать ответы; проверять себя); отделять новое от известного; выделять главное; составлять план.

3. Договариваться с людьми: выполняя различные роли в группе, сотрудничать в совместном решении проблемы (задачи).

4. Учиться уважительно относиться к позиции другого, пытаться договариваться [2].

#### **Список литературы**

1. Начальное общее образование: федеральный государственный образовательный стандарт. – М., 2012.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М., 2011.

#### **СУХОВЕЕВА А.М.**

учитель начальных классов МКОУ «Ильинская СОШ» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, п. Ильинка

### **ИЗЛОЖЕНИЕ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Одним из главных условий формирования личности младшего школьника является развитие речи. Речь в целом, а также письменная речь - явление многогранное. Важной её составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать содержание речи, мысли человека. Человек постоянно находится в водовороте контактов с людьми близкими ему и совершенно незнакомыми. Его успехи, а также душевное благополучие во многом зависит от сформированности навыков устной и письменной речи. Для ребенка младшего школьного возраста развитие навыков письменной речи является одним из главных условий его интеллектуального роста.

Важным видом работы по развитию навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста является изложение, которое способствует развитию логического мышления, умению ребенка содержательно и убедительно высказывать собственные мысли. Оно служит средством закрепления в детской памяти содержания прочитанного во всех его деталях и связях и средством усвоения логики образца и его языковых средств.

Изложения – это письменные пересказы образцовых текстов, роль которых состоит в том, чтобы время от времени на фоне постоянной и разнообразной устной речевой деятельности тренировать школьников в составлении таких текстов, которые могли бы быть обдуманы, тщательно проверены. Изложения тесно связаны с пересказами.

Вопросы, связанные с работой над устным пересказом и изложением в методике рассматриваются параллельно. Под изложением М.Е. Львова понимает «письменный пересказ образцовых текстов».

И.Д. Морозова определяет изложение как «одно из средств обучения связной речи, средство для формирования и совершенствования умений, необходимых для реализации коммуникативной задачи в разных жизненных ситуациях общения».

По М.Е. Львовой изложение - это «вид самостоятельной работы по развитию речи в начальных классах». Роль письменных изложений состоит в том, чтобы на фоне разнообразной устной речевой деятельности тренировать младших школьников в составлении таких текстов, которые могли бы быть поняты учеником.

М.Е. Львова особенно подчеркивает роль изложения как «упражнения, приобщающего детей к лучшим образцам языка. Высокохудожественные тексты, написанные выдающимися мастерами слова и затем письменно пересказанные детьми, способствуют формированию правильных речевых навыков, очищают речь, повышают ее культуру, прививают художественный вкус, развивают языковое чутье».

Существует классификация изложений по следующим основаниям:

- по цели проведения (обучающие и контрольные);
- по характеру текстового материала (повествование, описание и рассуждение);
- по способу содержания (полные или подробные, близкие к тексту, сжатые, выборочные, с элементами сочинения).

Выделяются и другие основания классификации изложения, например:

- по форме воспроизведения исходного текста (письменные и устные);
- по характеру содержания текста (о школе, о природе, о спорте и т.д.);
- по объему текста (рассчитанные на целый урок, изложения - миниатюры);
- изложения с использованием наглядных пособий».

Для практики обучения навыкам письменной речи у детей младшего школьного возраста важно выделить наиболее значимые основания классификации, позволяющие выявить специфику, потенциальные возможности изложения. Таких оснований два:

- способ восприятия текста;
- характер его воспроизведения.

По способу восприятия изложения делятся на:

- изложения, в которых исходный текст воспринимается на слух (читает учитель или магнитофонная запись);
- изложения, в которых текст воспринимается зрительно;
- изложения, в которых текст воспринимается на слух и зрительно.

Разные способы восприятия исходного текста (слушание, чтение) обеспечивает формирование «своих» речевых умений. Следует учитывать и специфику каждого способа восприятия. Замечено, что восприятие читающего более сосредоточено, чем восприятие слушающего.

По характеру воспроизведения изложения подразделяются на:

1. Изложения подробные (содержание исходного текста воспроизводится полно, со всеми подробностями, сохраняется тип текста).
2. Изложения выборочные (воспроизводится не весь текст, а какая-то его часть, связанная с определенной темой).
3. Изложения сжатые (передается главное, основное содержание текста, детали, подробности опускаются).
4. Изложения с творческим заданием (изложение предполагает внесение определенных изменений в содержание или композицию исходного образца - замену лица рассказчика, дополнение текста, перестановку частей).

В начальных классах проводятся изложения: близкие к тексту, сжатые, выборочные, с творческими дополнениями.

По М.Р. Львову «самый простой вид изложения - подробное, близкое к тексту, изложение (по вопросам или по плану) небольшого рассказа или отрывка, имеющего сюжет». Он служит средством закрепления в детской памяти содержания прочитанного во всех его деталях и связях и средством усвоения логики образца и его языковых средств. В подробном изложении школьники привыкают обращать внимание на детали в тексте, учатся строить повествование, вводить элементы описания, передавать диалог, использовать изобразительные средства языка. Они учатся строить текст, соблюдая временную последовательность, причинно-следственные связи, правильные пространственные соотношения.

Главная дидактическая задача изложения этого вида - сформировать у учащихся умение подробно пересказывать тексты. При подробном пересказе ученику не требуется собрать материал, так как он дан в тексте. Задача ученика - понять позицию автора, осмыслить текст как определенное смысловое, структурное целое и воспроизвести его.

Работа проводится так: текст, предназначенный для изложения, прочитывается учащимися не более двух раз, чтобы они не заучили наизусть. Проводится беседа, назначение которой – выявить, все ли дети правильно поняли, добиться полного осознания

прочитанного, идейного смысла рассказа, причинно – следственных связей. Следующий этап работы – составление плана (план может быть составлен в ходе беседы); затем проводится словарная работа – анализ значений слов и их написания, обращается внимание на построение наиболее важных синтаксических конструкций и на изобразительные средства языка. Могут быть составлены отдельные предложения и даже фрагменты текста. Наконец, дети самостоятельно пишут текст изложения, а учитель следит за их работой и оказывает необходимую помощь школьникам индивидуально. Затем следует самопроверка и совершенствование текста.

Когда обсуждаются итоги работы, целесообразно сравнить написанные учащимися тексты с первоначальным, образцовым текстом: это помогает выявить недочеты в содержании и языке детских изложений.

Таким образом, с помощью подробного изложения формируются и совершенствуются следующие умения:

1. Умение раскрывать тему и основную мысль;
2. Умение использовать композиционные и языковые средства;
3. Умение совершенствовать написанное.

Изложить тему нужно уметь не только подробно (близко к тексту), но и кратко, конспективно. Такой вид изложения в методике принято называть сжатым, он необходим для развития связной речи.

В школьной практике наиболее трудным упражнением считается сжатое изложение, оно вводится позже других. Это объясняется тем, что при написании сжатого изложения необходимо осуществить компрессию (сжатие) воспринятой информации, в результате чего добиться построения такого текста, в котором был бы максимально выражен необходимый смысл при минимальной затрате речевых средств.

Сжатое изложение – это письменный пересказ текста, основу которого составляет воспроизведение главного, основного содержания воспринятого текста.

При обучении сжатому изложению формируются следующие коммуникативно-речевые умения: умение вычленять главное в информации, умение сокращать текст различными способами, умение правильно, логично и лаконично излагать свои мысли, умение находить и уместно, точно использовать языковые средства обобщенной передачи содержания.

Важно до начала систематической работы над сжатым изложением на специальных подготовленных упражнениях учить школьников способам и приемам компрессии текста.

Для успешного сжатия необходим тщательный подбор текстов. Требования к текстам, отбираемым для сжатых изложений:

- доступность;
- соответствие возрастным особенностям и интересам учащихся;
- познавательная и воспитательная ценность;
- ясность и несложность композиции, необходимое количество действующих лиц;
- безупречность в языковом отношении;
- повествовательный, сюжетный характер (могут быть элементы описания и рассуждения);
- наличие диалогов (по возможности);
- наличие второстепенной (несущественной) информации.

Что касается этапов работы над сжатым изложением, то они сходны с последовательностью и приемами работы над подробным изложением, различия состоят лишь в методике работы над текстом. При подготовке сжатого изложения значительна работа по сокращению текста. Обычно она проводится в форме беседы, в ходе которой учащиеся решают, какая часть текста или какое предложение особенно важны для выражения главной мысли рассказа, какую часть можно выпустить, содержание какой части передать одним предложением и каким, т.е. определяют способ компрессии текста.

При работе над сжатым изложением также большое значение имеет устный пересказ на основе плана, так как в процессе пересказа происходит окончательный отбор мыслей, которые нужно сохранить при сокращении, и конструирование предложений, в которых эти мысли будут выражены.

Итак, этапы работы над сжатым изложением:

- первичное чтение текста учителем;
- беседа по содержанию;
- языковой анализ текста;
- вторичное чтение текста учащимися;
- составление плана;
- устная работа по сокращению;
- сжатый пересказ текста по пунктам плана (или опорным словам);
- самостоятельное составление текста изложения и его запись;
- самопроверка;
- совершенствование написанного, редактирование текста.

Следующий вид изложения - выборочное изложение. Для него характерен пересказ в соответствии с заданием не всего текста, а какой-то его части. Как и при подробном и сжатом изложении, ученик должен осмыслить текст с точки зрения содержания, жанра, языковых особенностей, а потом пересказать его тем или иным способом. Специфика выборочного изложения состоит в том, что дети учатся выделять в тексте отдельные темы, вычленивать материал, относящийся к той или иной теме, строить высказывание на основе собранного материала. Выборочное изложение, по мнению О.Н. Молчановой, «связующее звено между изложением и сочинением».

Выборочный пересказ бывает следующих видов:

Пересказ отдельного *эпизода*, отдельной *сцены* по вопросу или заданию учителя.

Пересказ эпизода, сцены, отрывка по картинке, по иллюстрации. Нужно пересказать ту сцену, ту часть рассказа, которая соответствует иллюстрации.

Важнейший момент в таком пересказе – определить, с какого момента и по какой момент следует рассказывать, чтобы пересказанный отрывок соответствовал иллюстрации и в то же время был вполне понятен.

Конечно, картина помогает и в полном, подробном пересказе, но для выборочного пересказа она важнее, так как помогает найти в тексте нужную часть.

Наиболее сложный вид выборочного пересказа – это пересказ ряда отрывков, взятых из разных частей текста по заданной теме.

Подготовка к выборочному пересказу облегчается составлением плана, вопросами учителя и языковой подготовкой (особенно тех предложений, с помощью которых связываются разрозненные части текста).

Для третьего вида выборочного пересказа важно брать такие рассказы, где сравнительно легко выделяются сюжетные линии.

Существует еще один вид изложения - творческие изложения.

Е.Н. Российская считает, что творческие изложения способны «вызвать у учеников эмоциональный отклик на произведение, усилить воздействие образной системы на читателя, т. е. осуществить те задачи, во имя которых литература и создается». Наиболее удобны для письменного оформления пересказы с изменением лица рассказчика, от лица одного из персонажей, с творческими дополнениями.

По мнению М.Р. Львова, «творческие изменения и дополнения в письменном варианте пересказа не должны быть большими». Они могут быть правильно сделаны лишь в том случае, когда школьники хорошо поняли содержание рассказа, знают все обстоятельства, в которых протекает действие

К числу творческих работ относятся изложения с перестройкой текста и с дополнениями школьников. Они представляют собой продолжение соответствующей устной

работы, проводимой на уроках литературного чтения. Однако, в письменном варианте творческие дополнения и изменения должны быть более тщательно отобраны.

Пересказ *с изменением лица рассказчика* (в оригинале повествование от первого лица, а в детском пересказе – от третьего) требует не только грамматических изменений, но значительных перестроек в содержании.

Высок творческий уровень работы учащихся в письменных изложениях *от лица одного из персонажей*.

Чтобы успешно справиться с таким заданием, ученик должен войти в роль героя рассказа, «перевоплотиться», понять его возраст, характер, его точку зрения, взглянуть на события его глазами.

На более высоких ступенях изложений подобного типа школьники должны не только передать какие-то сцены с позиции одного из персонажей, но и дополнить авторский текст.

Так дети приходят к третьему виду творческого изложения – *к творческим дополнениям* в тексте. Они могут быть правильно сделаны лишь в том случае, когда школьники хорошо поняли содержание рассказа, знают все обстоятельства, в которых протекает действие.

Детей особенно привлекают такие дополнения, в которых «проектируется» судьба их любимых героев. Не всегда детям легко предугадать ее, но предположения школьников отражают их собственные жизненные позиции.

Дополнять прочитанный текст можно выражением своего отношения к тому, что рассказано.

Творческие дополнения – это всегда разрешение проблемной ситуации, стоящей перед учеником.

Все виды творческого изложения требуют непринужденной обстановки, хорошего настроения учащихся, «вживания в роль».

Каждому из названных видов изложений принадлежит особое место в общей системе работы по развитию навыков письменной речи. Так, если при подробном изложении в основном совершенствуется умение раскрывать тему и основную мысль высказывания, используя готовые языковые средства, то при выборочном изложении формируется умение собирать и систематизировать материал к высказыванию по такому источнику, как книга, находить свои языковые средства для связи отобранного материала. Работая над сжатым изложением, школьники учатся выделять главное и существенное в высказывании, овладевают языковыми средствами обобщенной передачи содержания. Изложения с дополнительным творческим заданием предполагает не только воспроизведение готового текста, но и приучает к самостоятельному определению композиции высказывания, отбору и использованию языковых средств, подготавливают к созданию своих текстов.

Рассматриваемые виды изложений по-разному развивают мыслительную деятельность ученика. В процессе аналитико-синтетической работы при подробном изложении идёт осмысление временных, причинно-следственных, пространственных отношений. При выборочном и сжатом воспроизведении текста ученики выделяют одну часть текста и отвлекаются от другой, что развивает такую мыслительную операцию, как абстрагирование, способствует активности и избирательности мышления. Изложения с творческим заданием развивают воображение и активизируют творческую мысль школьника.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что изложение является важным упражнением в развитии навыков письменной речи у младших школьников. Существует множество классификаций изложений по разным основаниям. В начальных классах проводятся следующие виды изложений:

- по цели проведения: обучающие и контрольные;
- по характеру текстового материала: повествование, описание, рассуждение;
- по способу передачи содержания: подробные, сжатые, выборочные, с творческим заданием.



В изложении оценивается:

- а) содержание (как передано основное содержание авторского текста – полностью, без искажений, без пропусков важных событий, главной части);
- б) построение текста (ход изложения, расположение частей, выделение абзацев);
- в) построение предложений, соблюдение порядка слов; лексика текста (употребление слов в свойственном им значении);
- г) орфографическая и пунктуационная грамотность.

#### **Список литературы**

1. Львова М.Е. Роль изложения в развитии навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста. – М., 2011 -176 с.
2. Молчанова О.Н. Тесты, проверочные и контрольные работы для 1-4 классов / О.Н. Молчанова, Н.Г. Степаненко. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. - 348 с.
3. Морозова И.Д. Сборник изложений для учащихся 1-4 классов. – М.: ПКО, 2012. – 187 с.
4. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 230 с.

#### **ТАТИМОВА И.С.**

воспитатель высшая категория МБДОУ г Астрахань «Детский сад № 37»

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Термин «исследование» в толковом словаре С.И. Ожегова трактуется как создание научной работы [3]. А.И. Савенков под исследованием понимает главный источник получения представлений о мире, основанный на умении ставить цели, планировать реализацию поставленных целей, реализовывать их на практике и умение преподносить полученную информацию, развитие творческой, интеллектуально развитой личности [5]. А.Н. Поддьяков отмечает, что «под исследовательской активностью мы понимаем творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, не прогнозирувавшихся результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания» [1, с.15].

Термин «исследовательское обучение» - это подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к изучению окружающего мира, технология проблемного обучения, ориентированная на внедрение исследовательских умений в образовательный процесс.

Идеи исследовательского обучения находили своих сторонников и в среде ярких представителей просветительской педагогики России XVIII в. — Ф.С. Салтыкова, И.Т.Посошкова. Феофана Прокоповича, В.Н. Татищева.

В 30-х годах XX в. Н. Сац отметил: «...Дети любят искать, сами находить. В этом их сила. Они всегда чувствуют себя Колумбами, не устают удивляться многочисленным чудесам живой жизни. Может быть, самое трудное - научить их понимать других людей, не всегда похожих на тебя, познать глубину каждого. Мы часто перегружаем детей книгами, впечатлениями, не помогаем им отбирать то главное, что ведет в глубину знаний, в глубину своих собственных мыслей и творчества. Детям, как растениям, нужно гораздо больше свободы, возможности познать себя» [6,с.89].

Исследовательская, поисковая активность - естественное состояние ребенка, он настроен на познание мира, он хочет его познавать. Именно исследовательское поведение

создает условия для того, чтобы психологическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития, фундамент интеллектуального богатства личности дошкольника.

К сожалению, не всегда педагоги поддерживают необходимую познавательную активность детей. В результате такого неконструктивного подхода познавательные интересы и активность дошкольников могут заметно снизиться.

Цель работы воспитателя в данном направлении - обеспечение положительной динамики развития интеллектуального потенциала дошкольников посредством детской исследовательской деятельности.

В соответствии с целью задачами являются:

1. Активизирование интеллектуального потенциала дошкольников посредством включения в образовательно-воспитательный процесс детского исследования.
2. Обучение детей специальным умениям и навыкам исследовательского поиска.
3. Воспитание у детей интереса к самостоятельной исследовательской деятельности.

В основе развития интеллектуального потенциала дошкольника через детское исследование лежит исследовательский метод обучения — один из основных путей познания, наиболее полно соответствующий природе ребенка и современным задачам обучения [1;2;4].

Для успешной реализации данного опыта были выделены следующие формы работы педагога с детьми по развитию интеллектуального потенциала через исследовательский метод.

1. Специально организованная исследовательская деятельность: индивидуальная работа; парная работа; коллективная работа; совместно организованная исследовательская деятельность: беседы, диалоги, поиск и выбор интересующих тем для исследования; сбор материала: экскурсии, опыты, образовательные ситуации, наблюдения; систематизация накопленного материала, структурирование, подготовка презентаций.

Самостоятельная деятельность детей: настольные игры, дидактические игры, работа со схемами, пиктограммами; поиск информации, общение со специалистами, просмотр фильмов, чтение книг и др.; работа с дневниками исследователя.

Одним из необходимых условий развития исследовательских способностей старших дошкольников является создание предметно-пространственной развивающей среды, которая включает: опытно-исследовательскую лабораторию; детские энциклопедии, книги; наглядные пособия, схемы; аудио- и видеосредства; уголок «Я - исследователь»; дидактические игры; оборудование для презентаций [1;2;4].

Для эффективной работы по обогащению интеллектуального потенциала детей старшего дошкольного возраста методом детского исследования мы структурировали материал по следующим блокам.

1-й блок. Культура мышления.

Умения, навыки исследовательской деятельности: задавать вопросы; давать определения понятиям; классифицировать; анализировать; наблюдать, проводить опыты, эксперименты.

2-й блок. Познавательные функции: память; мышление; внимание; восприятие.

3-й блок. Дивергентное мышление (альтернативное, отступающее от логики): преувеличение и преуменьшение; акцентирование; аналогии, типизация; пиктограммы; умение видеть проблемы; умение выдвигать гипотезы.

4-й блок. Конвергентное мышление (логичное, последовательное): логические задачи; задачи на пространственное мышление.

Данный подход к организации исследовательской деятельности воспитанников позволит яснее увидеть достижения исследовательских работ детей и точнее наметить новые ориентиры.

### **Список литературы**

1. Дыбина О.В., Поддьяков Н. Н. Ребёнок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2015.
2. Одинцова Л.И. Экспериментальная деятельность в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2013.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: Оникс, 2018.
4. Прохорова Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. – М.:АРКТИ, 2018.
5. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2012.
6. Сац Н.И. Дети приходят в театр. Страницы воспоминаний. – М.: Оникс, 2017.

### **ТИПАКОВА Т.М.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

### **ТОПАЛОВА Ю.С.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

По утверждению К.Д. Ушинского, опыт культуры старшего поколения передается через произведения фольклора с педагогическим содержанием и направленностью, этнографические материалы, игры и игрушки, народные и молодежные праздники, опыт семейного воспитания. Все это, являясь одновременно формами, методами и средствами формирования представлений о народной культуре у дошкольников, способствует успешному приобщению новых поколений к национальной культуре, утверждает в качестве приоритетных ценностей нравственность, трудолюбие, уважение к человеку.

В современной образовательной действительности мы сталкиваемся с тем, что давно забыты и не употребляются в разговорной речи старославянские слова и изречения, достаточно редко (от случая к случаю) используются потешки, поговорки, пословицы, которыми так богат русский язык. В современной жизни практически отсутствуют предметы народного быта, упоминаемые в фольклорных произведениях. Поэтому многие педагоги, опрометчиво считая, что некоторые слова и выражения фольклорных произведений недоступны детям, или сами не понимая и не умея их объяснить, упускают в них очень важные смысловые оттенки или пересказывают русские народные сказки на современном языке. Воспитатели зачастую недооценивают присказки, заклички, потешки, поговорки, народные игры, плохо их знают наизусть и поэтому не всегда могут использовать к месту. Музыкальные руководители, воспринимая народные песенки как попевки-распевки, почти не включают их в игры и праздники, увлекаясь современным материалом.

Задача дошкольной подготовки должна состоять в том, чтобы обеспечить каждому ребенку минимум доступных средств для индивидуального развития, которые составили бы базу для освоения необходимых ему культурных ценностей. При этом доступность в данном случае не следует понимать как упрощенность или сокращенность содержания, а всего лишь как форму усвоения. Культурная преемственность не осуществляется автоматически. Чтобы она происходила успешно, нужны усилия, нужна организация последовательной и внутренне согласованной системы образования.

Педагогические условия – это те обстоятельства, от которых зависит воспитание, образование и развитие ребёнка; та обстановка, в которой происходит воспитание, образование и развитие индивида; та среда, которая непосредственно влияет на процессы развития, обучения и воспитания.

Одно из условий ознакомления детей старшего дошкольного возраста с культурными традициями - это соблюдение принципа средового подхода, предполагающего создание

обогащенного пространства предметно-развивающей среды, обеспечивающей погружение ребенка в социально-культурный опыт народа.

Сделать пребывание ребенка в детском саду эмоционально благополучным, радостным педагогам помогает традиционная народная культура. Нежные произведения материнского пестования, веселые игровые песенки, ласковые потешки, яркие и образные изделия декоративно – прикладного искусства – все первые прикосновения к миру народной культуры всегда вызывают у детей радостную улыбку, восторг, изумление.

Старших дошкольников, которым уже доступно освоение духовно-нравственных и эстетических ценностей народной культуры, мы приобщаем к исторической памяти народа, к его художественному наследию, к традициям проведения праздников, досугов, фольклорных посиделок, согласно народному календарю. Во-первых, окружающие предметы, впервые пробуждающие душу ребенка, воспитывающие в нем чувство красоты, любознательность, должны быть национальными. Это помогает детям с самого раннего возраста понять, что они – часть великого русского народа. Во-вторых, следует шире использовать фольклор во всех его проявлениях, это - сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы и т.д.

Использование фольклора способствует формированию у ребенка таких качеств как: любовь к Родине, своему народу, обычаям и традициям. Фольклор является наиболее яркой сферой выражения идеала в области духовной культуры. Основной чертой фольклора является тесная связь с окружающей жизнью. В само понятие «фольклор» входят все виды устного народного творчества – пестушки, потешки, прибаутки, небылицы, колыбельные, а так же считалки, приговорки, скороговорки, дразнилки, заклички и т.д. Фольклор способствует приобщению ребенка к культуре своего народа, активизация к поощрению, движению и активной деятельности. А также играет немало важную роль в забавах и развлечениях.

На наш взгляд, каждый из фольклорных жанров имеет образовательный, воспитательный и развивающий эффект. С.А. Жилинская называет это «игровыми моделями детского фольклора» и описывает следующим образом.

Так, *прибаутки* важны для воспитания в детях музыкальных, творческих навыков, необходимых для становления речи, тренировки памяти, пополнения информационного запаса.

*Небылицы* - это необычные произведения. В них развиваются события совершенно невероятные, нереальные, и зачастую все поставлено "с ног на голову". Какие только фантастические картины не возникают в рассказах и песнях: безногие бегают; мужик тащит телегу, в которой сидит лошадь; кочан капустный несет зайца в зубах; медведь, как птица, летает в облаках; вода горит и с неба падает пельменный дождь... Это вызывает у детей смех и в то же время укрепляет в них понимание подлинных, реальных связей вещей и явлений. Небылицы развивают у ребенка чувство юмора, а также логическое мышление, стимулируют познавательную деятельность.

*Скороговорки*. Не каждому из детей удастся повторить скороговорку с первого раза без ошибки, но веселая словесная игра увлекает, а сама скороговорка запоминается навсегда. Хотя и говорится, что "всех скороговорок не переговоришь и не перевыговоришь", детей это не останавливает, а только подогревает их интерес. Скороговорки помогают правильно и чисто проговаривать труднопроизносимые стихи и фразы, знакомят с богатством русского языка, с новыми поэтическими образами. Целый ряд скороговорок музыкально интонируется. К ним даны напевы. Исполнять скороговорку, интонируя ее на простейшую мелодическую попевку, легче, чем просто произносить. Музыкальные скороговорки можно использовать в работе по совершенствованию вокальных навыков, четкого произношения слов, правильной дикции.

*Игровые и плясовые песни* - образно яркие, напевные, поэтичные. Исполняя с детьми эти песни, можно устраивать импровизированные хороводы и пляски, выделяя, прежде всего, ярко выраженное игровое начало. Стремление к игре, к актерству присуще детям. Игра доставляет им радость. Поэтому элементы игры в той или иной мере могут быть внесены почти в любую песню. Тогда пение может сопровождаться разыгрыванием действия

по сюжету песни. Иначе говоря, происходит разыгрывание элементов народной драмы, заложенных во многих игровых и плясовых песнях.

*Загадки.* В них богатая выдумка, остроумие, поэзия, образный строй живой разговорной речи. Метко определил загадку сам народ: "Без лица в личине". Предмет, который загадан, "лицо", скрывается под "личиной" - иносказанием или намеком, окольной речью, обиняком. Каких только загадок ни придумано, чтобы проверить внимание, смекалку, сообразительность. Одни состоят из простого вопроса, другие похожи на задачи. Легко отгадывает загадки тот, кто хорошо представляет себе предметы и явления, о которых идет речь, а также умеет разгадать в словах скрытый смысл. И если ребенок смотрит на окружающий мир внимательными, зоркими глазами, замечая красоту и богатство его, то всякий мудреный вопрос и любое иносказание в загадке будут разгаданы. Загадки можно вставлять в сценарии театрализованных представлений и праздников.

*Все свободное время дети играют.* Во дворе и в комнате, на улице и на берегу речки... Почти в каждой местности есть свои игры, которые здесь родились и получили распространение. Во многих играх поются короткие или длинные песни - игровые припевы, исполняющиеся на простые, доступные каждому ребенку мелодии. Игра - всегда развлечение, забава и обязательно соревнование, стремление каждого участника выйти победителем.

*Хоровод* - это жанр, в котором поэтико-музыкальное искусство тесно связано с элементами театрализованного действия и хореографии. Отличает их высокая художественность напевов и поэтических текстов, красота и сценичность хороводных гуляний. В сюжетах хороводных песен отражен народный быт, красота родной природы, особенно в ее весеннем цветении. Любовно воспеваются в песнях широкие луга - место хороводных гуляний, покрывающая их "травушка-муравушка", кудрявая березка... Дети украшают себя венками из свежераспустившейся зелени и цветов. Участвуя в хороводе - маленьком театрализованном представлении, - ребенок будто переносится в иной мир, становится царевичем и царевной и т.д. Здесь все зависит от воображения, от того, как хорошо малыш сможет представить и сыграть то или иное действующее лицо. Одни игры и хороводы помогают представить себя сильными, ловкими, меткими. Другие - развивают сообразительность и смекалку. Третьи - дают почувствовать себя актером и плясуном, увидеть красоту окружающего мира и воспеть ее.

Неоценимым национальным богатством являются календарные народные игры. Они вызывают интерес не только как жанр устного народного творчества. В них заключена информация, дающая представление о повседневной жизни наших предков - их быте, труде, мировоззрении. Игры были непременным элементом народных обрядовых праздников.

Основным условием успешного внедрения народных игр в жизнь детей всегда было и остается глубокое знание и свободное владение обширным игровым репертуаром, богатое и разнообразное по своему содержанию.

А.П.Усова, К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт отмечали, что в национальных играх ребенок приобретает знакомство с привычками и обычаями только известной местности, семейной жизни, известной среды, его окружающей. Они считали подвижные игры ценнейшим средством всестороннего воспитания личности ребенка, развития у него нравственных качеств: честности, правдивости, выдержки, дисциплины, товарищества.

Произведения народного творчества могут жить присущей им жизнью: ведь сказка должна сказываться, загадка - загадываться, игра - играть; песня только тогда и песня, когда ее поют. И в наших силах сделать так, чтобы они жили не только в рассказе о них, то есть книжной жизнью, но еще и прежней, настоящей - устной. Для этого надо устраивать *театрализованные представления или фольклорные праздники*, где весело только тому, кто и сам поет песни, водит хоровод, загадывает и отгадывает загадки, проговаривает скороговорки. На этом празднике каждый и гость, и хозяин. Успех фольклорного праздника во многом зависит от того, насколько готовы к нему не только дети, но и взрослые. Готовность к игре -

это не просто знание того, что за чем идет и по каким правилам - это, прежде всего, самое серьезное отношение к ней.

Проведение народных праздников и укрепление традиции. В них фокусируются накопленные веками тончайшие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений. Причем эти наблюдения непосредственно связаны с трудом и различными сторонами общественной жизни человека во всей их целостности и многообразии.

Народные праздники, по мнению Р. Гареевой, К. Жигульского, могут быть производственными, семейно-родовыми и обрядовыми, уже в самих названиях могут нести этническую нагрузку и выступают специфичными во всем своем оформлении.

На наш взгляд, фольклорные праздники, в частности, ярмарки - это наиболее яркое, интересное, красивое, веселое, артистичное, балагурное, коллективное, насыщенное яркими впечатлениями действие. Каждый ребенок может принять участие в ярмарке, даже если он не является участником постановки, он может быть вовлечен в действие тем, что станет участвовать в играх вместе с актерами, петь песни, отгадывать загадки. Сценарий ярмарки позволяет выделить роль каждому ребенку соответственно его возрасту и творческим возможностям. Можно с точностью сказать, что ярмарка объединяет в себе все жанры народного творчества, за что и являлась излюбленным времяпровождением русского народа в былые времена и остается веселым праздником в жизни современных детей. Именно такой представляется нам стратегия развития формирования представлений о народной культуре у детей дошкольного возраста.

#### **Список литературы**

1. Гусев В.Е. Русская народная художественная культура: Теоретические очерки. – СПб, 2013. – 124 с.
2. Жилинская С.А. Игровые модели детского фольклора. – Екатеринбург, 2011.
3. Игра и праздник: Тезаурус по празднично-игровой культуре. – М.: Московия, 2016. – 204 с.
4. Косарева В.Н. Народная культура и традиции. Занятия с детьми 3-7 лет // ФГТ в ДОУ. – М., 2012. – 166 с.

#### **ТРОСТЯНСКАЯ О.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

#### **ПАВЛЕНКО К.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 109»

### **РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Для развития мышления и речи ребенка необходим богатый чувственный опыт, получаемый им от восприятия различных предметов, мира природы, общественной жизни, игры.

Природа окружает ребенка с ранних лет. К.Д. Ушинский считал логику природы самой доступной, наглядной и полезной для ребенка. Именно непосредственное наблюдение окружающей природы «...составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, т.е. истина самого слова, и из которых потом вытекут само собой логическая речь и понимание грамматических законов».

Умение наблюдать рождает привычку делать выводы, воспитывает логику мысли, четкость и красоту речи – развитие мышления и речи идет как единый процесс. Познание природы будит «ребячью мысль», способствует развитию творчества и самостоятельности, учит «вдумчивее» относиться к природе.

Необходимо открыть ребенку книгу природы как можно раньше, чтобы каждый день приносил что-то новое, «чтобы каждый шаг был путешествием к истокам мышления и речи –

к чудесной красоте природы» (В.А. Сухомлинский). Каждое знакомство с природой – урок развития детского ума, речи, творчества, чувства.

Своей необычностью, новизной, разнообразием природа эмоционально воздействует на ребенка, вызывает его удивление, желание больше узнать, побуждает к передаче чувств и мыслей в речи. Ребенок учится находить и правильно определять словом причинную и временную зависимость, последовательность, взаимосвязь предметов и явлений природы, т.е. учится элементарно сопоставлять, сравнивать, делать выводы. Это создает предпосылки для формирования таких ценных качеств связной речи, как достоверность, доказательность, последовательность, четкость. Ребенок учится рассуждать, рассказывать, описывать.

Процесс познания природы во всем ее многообразии способствует пониманию и использованию в связной речи различных грамматических категорий, обозначающих названия, действия, качества и помогающих анализировать предмет и явления со всех сторон. Поэтому в педагогическом процессе детского сада ознакомлению с природой с целью развития мышления и речи детей должно уделяться особое внимание.

Диалогическую речь детей в процессе экологического воспитания можно развивать при проведении бесед о природе, рассматривании картин о природе, чтении художественной литературы, театрализованной деятельности [1;2;3;4;5].

В беседах о природе воспитатель использует в основном вопросы, выясняющие знания детей об определенных предметах и явлениях природы, и вопросы, требующие обобщения фактического материала, установления связей и зависимостей в природе. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте можно использовать альтернативные вопросы, требующие выбора ответа из двух или нескольких возможных.

Для развития связной речи детей особенно ценны вопросы, способствующие раскрытию причин явлений, установлению связей между ними, установлению закономерностей в сезонных изменениях природы. Отвечая, дети стараются возможно полнее охарактеризовать явление, назвать словом установленную связь, обозначить в своей речи последовательность развития.

Во время первых бесед по новому для детей материалу целесообразно предлагать им повторять речевой образец педагога. Например, на вопрос «Почему зимой река покрыта льдом?» дети отвечают: «Холодно», или «Потому что холодно». Воспитатель предлагает им свою фразу, где есть связь явлений, и просит повторить ее: «Зимой река покрыта льдом, потому что холодно», «Вода от холода замерзает, и река покрывается льдом», «В начале зимы морозы небольшие, поэтому лед на реке тонкий», «Чем сильнее морозы, тем толще лед». Такое повторение не будет механическим, если строится на основе непосредственного восприятия явления.

Часто дети аргументируют свои суждения о природе примерами из собственного опыта, субъективными ощущениями: «Сегодня мороз большой, даже щеки щиплет», «Мороз за нос хватает и за щеки». Это надо приветствовать.

Чтобы вызвать интерес у детей и повысить их активность во время беседы, советуем начинать беседу рассказом из собственных наблюдений воспитателя, а в процессе ее использовать загадки, речевые логические задачи. Решение таких задач не вызывает у ребят затруднений. Опираясь на знания, полученные путем наблюдений и элементарных опытов, они легко устанавливают связь между явлениями, отвечая на вопрос «Почему?». Особенно полезны такие задачи тем, что они побуждают детей пользоваться развернутой формой речи, приучают их к составлению различных видов сложных предложений. Также часть беседы можно посвятить пословицам и поговоркам о данном времени года, предмете или явлении природы.

Рассматривание картин также помогает развивать речь детей. Хочется отметить, что даже в младшем дошкольном возрасте рекомендуется в первую очередь рассматривать не предметные, а сюжетные картины, так как они дают возможность больше заметить, о большем сказать. Несложные сюжетные картины, написанные без излишней детализации и стилизации стимулируют развитие речи детей. В старшем дошкольном возрасте, когда у

детей сформировался достаточный словарный запас, необходимо с ними рассматривать картины мастеров живописи, помочь детям понять замысел художника, расширить представления и речь детей.

Учить детей рассказывать – это значит развивать у них монологическую форму речи [1;2;3;4;5].

Работа воспитателя по развитию монологической речи детей на основе ознакомления с природой может строиться как обучение их следующим видам рассказов:

-сюжетный рассказ на основе непосредственного восприятия или труда в природе («Как мы устроили цветник», «Как мы кормили птиц», «Как мы убрали участок»);

-сюжетный и описательный рассказ на основе обобщения знаний, полученных в результате бесед, чтения книг, рассматривания картин («Как звери живут зимой», «Что случилось на реке весной»);

-описательный рассказ, построенный на сравнении разных времен года («Наш участок зимой и летом», «Береза весной и осенью»), и описание пейзажной картины;

-описательный рассказ о сезоне в целом («Расскажи о весне», «Мое любимое время года», «Что ты знаешь об осени?»);

-описательный рассказ об отдельном предмете или явлении природы («Анютины глазки», «Ветка сирени», «Осенний букет»).

Указанная последовательность видов рассказов идет по типу «от простого к сложному».

Процесс обучения рассказыванию о природе отличается от обучения рассказыванию на другие темы. Если при обучении рассказыванию на любые другие темы составление описательного рассказа предшествует сюжетному или сопутствует ему, то при обучении рассказыванию о природе на первом месте стоит сюжетный рассказ.

Таким образом, развитие речи, и особенно связной речи – это самый сложный момент в воспитании дошкольников. И проводить его надо постоянно, во всех видах деятельности, в течение всего образовательного процесса. Это требует от воспитателя огромных знаний, умений, усилий, терпения. Результаты не заставят себя ждать. Но какая бы работа не проводилась, надо всегда помнить, что многое еще зависит и от генетически заложенных в ребенке данных. Всегда надо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и развивать их в зависимости от его способностей

#### **Список литературы**

1. Потапова Л.М. Детям о природе. Экология в играх для детей 5 -10 лет. - Ярославль: «Академия развития», 2018.
2. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников / под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Просвещение, 2016.
3. Развитие речи и творчества дошкольников / под ред. О.С.Ушаковой. - М.: ТЦ Сфера, 2015.
4. Рождественская В.И., Радина Е.И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2017.
5. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольников со звучащим словом. - М.: Просвещение, 2021.

**ФАТХУЛЛИНА И.Р.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В последние годы все большее внимание уделяется вопросам инклюзивного образования в связи с увеличением числа людей с ограниченными возможностями здоровья, а главное - их изолированности от общества. Государство и социум переосмысливают свое отношение к людям с нарушениями здоровья, признавая равенство их прав и осознавая свою



обязанность обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Под «инклюзивным образованием» понимается такая форма организации образовательного процесса, при которой дети с особыми образовательными потребностями обучаются по соответствующим их возможностям программам в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях массовой общеобразовательной школы [1]. Целью инклюзивного образовательного процесса в начальной школе является социализация детей с ОВЗ и дальнейшая их интеграция в общество.

Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Российская модель инклюзивного образования базируется на его взглядах, представлявшего личность и среду как единое целое. Согласно его мнению, «социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ОВЗ». С точки зрения Льва Семеновича, «специальная школа замыкает ребенка с особенностями развития в узкий круг школьного коллектива, акцентируя все внимание на недостатке его развития, и не вводит его в настоящую жизнь» [2, с. 20].

Со вступлением в силу с 1 сентября 2016 года федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее - ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) у детей с ОВЗ появилась возможность получать образование в общеобразовательной школе, тем самым успешно интегрируясь в общество, становясь его неотъемлемой частью, что и является конечной целью инклюзии в образовании. С введением ФГОС обучающихся с ОВЗ становится актуальным определение понятия «обучающийся с ОВЗ». Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [5].

Существуют разные виды нарушений развития, различающихся по степени тяжести. Для ребенка с ОВЗ, приходящего в общеобразовательную школу, создаются специальные условия, благодаря которым он сможет обучаться в ней наравне со всеми: адаптируются среда образовательного учреждения, основная образовательная программа, проводится подготовка кадров и т.д. Поскольку особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий в зависимости от специфики ограничений возможностей здоровья, определяется особая логика построения образовательного процесса, находящая свое отражение во всех его компонентах. Именно от того, с каким нарушением или нарушениями развития пришел ребенок в школу, зависит то, какие условия будут созданы для компенсации его недостатка с учетом социальных факторов.

В этом и состоит ключевое отличие инклюзивного образования от традиционного, при котором ребенок, приходящий в общеобразовательную школу, должен был подстраиваться под ее условия. Такая система организации образовательного процесса тормозила развитие ребенка, не давая возможностей для проявления его индивидуальных способностей. В процессе реализации инклюзивного образования среда образовательного учреждения подстраивается под ребенка с ОВЗ.

Особенности организации инклюзивного образовательного процесса зависят от соблюдения основных принципов построения инклюзивной организации образовательного процесса:

1. Раннее включение в инклюзивную среду. Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию.

2. Коррекционная помощь. Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако он требует организации поддерживающего пространства и

специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

3. Индивидуальная направленность образования. Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

4. Командный способ работы. Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

5. Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка. Родители должны являться полноправными субъектами образовательного процесса, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

6. Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

7. Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов [3].

Следует отметить то, что инклюзия является более развитой, гуманной и эффективной системой образования не только для детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. Через уважение и принятие индивидуальности каждого из них происходит формирование личности, обладающей такими качествами как гуманность, толерантность, готовность к помощи.

Таким образом, инклюзивная организация образовательного процесса в начальной школе характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся. Она служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от тяжести нарушения развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

### **Список литературы**

1. Кирютина Н.В. Проблемы формирования инклюзивного общества в России: основы нормативно-правовой базы инклюзивного образования [Текст] / Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). - Краснодар: Новация, 2016. - С. 55-60.

2. Полухина В.А. Коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие / В.А.Полухина. -Забайкал. гос. ун-т. Чита: ЗабГУ, 2017. - 148 с.

3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А.С. Сунцова. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. - 110 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19 декабря 2014 года, утв. приказом №1598 / <http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf>

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации".

**ХОХЛОВА Л.А.**

инструктор ФИЗО МКДОУ «Детский сад «Подсолнушек»  
Астраханская обл., Икрянинский р-н, с. Икряное

**ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Агрессивным называют целенаправленное разрушительное поведение. Агрессивное поведение может быть непосредственным, то есть прямо направленным на раздражающий объект, либо смещенным, когда ребенок по каким-либо причинам не может направить агрессию на источник раздражения и ищет более безопасный объект для разрядки.

Агрессивное поведение было и остается распространенной чертой нашего общества. Актуальность этой темы неоспорима, поскольку количество детей, имеющих склонность к агрессивному поведению, стремительно растет. Это связано с целым рядом проблем:

- органические поражения головного мозга (травмы, менингиты и т.д.);
- эндокринный взрыв, резкое нарастание количества половых гормонов;
- социокультурные факторы (телевидение, интернет, компьютерные игры, которые систематически пропагандируют культ насилия);
- ухудшение социальных и бытовых условий жизни детей;
- невнимание школы и родителей к психологическому состоянию детей и т.д.

Исследования психологов подтверждают также, что агрессивность в личностных характеристиках ребенка формируется, в основном, как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе. На развитие агрессивности также влияют индивидуальные особенности темперамента. Кроме того, агрессия может быть вызвана необходимостью защищаться, когда ребенок просто не видит или не знает другого способа решения.

В детском возрасте противоречие потребностей и стремлений, желаний и возможностей, а также условий развития ребенка могут возникать ситуации, нарушающие естественный ход личностного становления, создавая предпосылки для зарождения и проявления агрессивности.

Способы и направления коррекционной работы.

1. Пресечь агрессивные действия достаточно жестко (без вреда для ребенка и окружающих) либо, игнорировать эти действия.

2. Если агрессия – это выражение гнева, можно применять следующие стратегии:  
- обучение детей способам выражения негативных чувств без вреда для окружающих: выплескивать напряжение через активные действия, занятий спортом;  
- развитие умения снижать уровень эмоционального напряжения через физическую релаксацию (дыхательные упражнения, аутотренинги, прослушивание спокойной музыки и т.п.);

- обучение умению предъявлять партнеру по общению свои чувства через их проговаривание и приглашение к сотрудничеству. Благодаря этому преодолеваются противоречия, предотвращаются конфликты;

- формирование таких качеств как эмпатия, терпимость, доверие к людям.

Рекомендации для родителей и педагогов.

Чтобы ребенок вел себя адекватно и умел держать себя в руках, он должен этому научиться у своих родителей. Несколько простых рекомендаций родителям, как совладать с эмоциями и конструктивно избавиться от гнева.

1. *Наладьте взаимоотношения со своим ребенком, чтобы он чувствовал себя с вами спокойно и уверенно:* -слушайте; -проводите вместе с ребенком как можно больше времени; -делитесь с ним своим опытом; -рассказывайте о своем детстве, победах и неудачах; -если в семье несколько детей, постарайтесь общаться со всеми вместе, но и уделяйте внимание каждому в отдельности.

2. *Следите за собой, особенно в те минуты, когда вы находитесь под действием стресса и вас легко вывести из равновесия:* -отложите совместные дела с ребенком; -старайтесь не прикасаться к ребенку в минуты раздражения.

3. *Если вы расстроены, то дети должны знать о вашем состоянии:* -говорите детям прямо о своих чувствах, желаниях, потребностях: «Я очень расстроена, хочу немного побыть одна. Поиграй, пожалуйста, в соседней комнате».

4. *В те минуты, когда вы расстроены или разгневаны, сделайте для себя что-нибудь приятное, что могло бы вас успокоить:* -примите теплую ванну, душ; -выпейте чаю; -послушайте любимую музыку.

5. *Старайтесь предвидеть и предотвратить возможные ситуации, которые могут вызвать ваш гнев:* -научитесь предчувствовать наступление собственного эмоционального срыва и не допускайте этого, управляйте ситуацией.

6. *Готовьтесь заранее к особенно важным событиям:* -отрепетируйте заранее поход к врачу или в детский сад; -изучите возможности своего ребенка и свои собственные.

Как вести себя, когда ребенок проявляет агрессию.

1. В случае незначительной агрессии – спокойное отношение.

-переключение внимания, например предложение какого-либо задания: «Помоги мне, пожалуйста, достать книгу, ты же выше меня»;

-позитивное обозначение поведения: «Ты сердисься потому, что ты утомился»;

-полное игнорирование реакций.

2. Акцентирование внимания на поведение, а не на личность.

После того, как ребенок успокоится, можно обсудить с ним его поведение. Следует описать его действия, слова, не давая при этом никакой оценки. Обсуждать только конкретные факты, которые происходили «здесь и сейчас». Постараться продемонстрировать, что агрессия больше всего вредит ему самому.

Один из приемов снижения агрессии – это установление обратной связи:

-констатация факта («Ты ведешь себя некрасиво»);

-констатирующий вопрос («Ты сердисься?»);

-раскрытие мотивов поведения («Ты хочешь меня обидеть?»);

-озвучивание своих чувств по отношению к поведению ребенка («Мне не нравится, когда со мной грубо разговаривают»;

-апелляция к правилам поведения («Мы с тобой договаривались!»).

Давая обратную связь, взрослый должен проявить заинтересованность, твердость и доброжелательность. Ребенок должен понять, что родители (педагог) хорошо относятся к нему самому, но против того, как он себя ведет.

3. Контроль над собственными негативными эмоциями.

Несмотря на то, что когда ребенок демонстрирует агрессивное поведение, это вызывает у взрослых негативные эмоции, взрослым нужно признать естественность и нормальность этих переживаний. Когда взрослый управляет своими эмоциями, то не подкрепляет агрессивное поведение ребенка и сохраняет с ним хорошие отношения.

4. Снижение напряжения ситуации.

Это одна из главных задач взрослого, которая стоит на первом месте.

Однако, взрослые часто допускают ошибки, которые только усиливают напряжение и агрессию:

- повышение голоса;
- демонстрация власти («Будешь делать так, как я скажу!»);
- высмеивание, сарказм;
- негативная оценка личности ребенка, его близких или друзей;
- использование физической силы;
- непреклонное настаивание на своей правоте;
- «чтение морали»;
- наказание или угроза наказания;
- сравнения ребенка с другими детьми не в его пользу;
- команды и давление;
- оправдания, награды.

5. Сохранение положительной репутации ребенка.

Ребенку очень трудно признавать свою неправоту. Страшнее всего для него – публичное осуждение. Используя различные защитные механизмы поведения, дети стараются этого избежать. Необходимо:

- публично минимизировать вину («Ты не хотел его обидеть», «Ты плохо себя чувствуешь»), но в личной беседе показать истину;
- не требовать полного подчинения, позволить ребенку выполнить ваше требование по-своему;
- предложить компромисс.

6. Демонстрация модели неагрессивного, неконфликтного поведения.

Это самое важное условие воспитания «контролируемой агрессии» у ребенка. Чем меньше возраст ребенка, тем более миролюбивым должно быть поведение взрослого в ответ на агрессивные реакции детей. Поведение взрослого, позволяющего показать образец конструктивного поведения и направленное на снижение напряжения в конфликтной ситуации, включает следующие приемы:

- внимательное (активное) слушание. Это слушание, без анализа и оценок, позволяющее собеседнику высказаться. Все, что необходимо – это поддерживать течение речи собеседника, стараясь, чтобы он полностью выговорился;
- пауза, дающая ребенку возможность успокоиться;
- прояснение ситуации наводящими вопросами;
- признание чувств ребенка, любви к нему;
- юмор.

Дети очень быстро и охотно перенимают модели конструктивного поведения. Главное – искренность взрослого и соответствие его действий словам.

**Список литературы**

1. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтере. – М., 2020.
2. Бреслав Г.М. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – Рига, 1990.
3. Михайлина М.Ю. Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекционная работа. – Волгоград: Учитель, 2019.
4. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М., 1997.
5. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // психологический журнал. – 1996. – №5.
6. Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. – М., 2015.
7. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996.

**ЦЫГАНКОВА И.Г.**

учитель технологии МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

**КУЛЬБАТЦКИЙ И.Г.**

учитель технологии МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Проектная деятельность - новая технология обучения, которая является важнейшим средством повышения эффективности работы педагога. Слово «проект», в переводе с латинского, означает «бросание вперед».

Метод проектов – это эффективное современное средство обучения, разработанное американским философом и педагогом Джоном Дьюи, наиболее активно внедряющееся в практику обучения и воспитания в мире и в России. Это технология XXI века, предусматривающая, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Сущность технологии проектной деятельности школьников заключается в личностно-ориентированном обучении, предполагающем развитие личности, способной самостоятельно добывать информацию, принимать нестандартные решения, находить пути решения проблем.

Под проектом понимается комплекс взаимосвязанных действий, предпринимаемых для достижения определенной цели в течение заданного периода в рамках имеющихся возможностей. Под проектной деятельностью понимаются разные виды деятельности, имеющие ряд общих признаков:

- 1) направлены на достижение конкретных целей;
- 2) включают в себя координированное выполнение взаимосвязанных действий;
- 3) имеют ограниченную протяженность во времени, с определенным началом и концом;
- 4) в определенной степени неповторимы и уникальны.

Цель работы над проектами в основной школе - развитие личности и создание основ творческого потенциала учащихся.

Задачи проектной деятельности:

1. Формирование позитивной самооценки, самоуважения.
2. Формирование коммуникативной компетентности в сотрудничестве: умение вести диалог, координировать свои действия с действиями партнеров по совместной деятельности; способность доброжелательно и чутко относиться к людям, сопереживать; формирование социально адекватных способов поведения.
3. Формирование способности к организации деятельности и управлению ею: воспитание целеустремленности и настойчивости; формирование навыков организации рабочего пространства и рационального использования рабочего времени; формирование умения самостоятельно и совместно планировать деятельность и сотрудничество; формирование умения самостоятельно и совместно принимать решения.
4. Формирование умения решать творческие задачи.
5. Формирование умения работать с информацией (сбор, систематизация, хранение, использование).

Работа над проектом предваряется необходимым этапом - работой над темой, в процессе которой детям предлагается собирать самую разную информацию по общей теме. При этом учащиеся сами выбирают, что именно они хотели бы узнать в рамках данной темы. При дальнейшей работе над проектами составленная общая энциклопедия или картотека может служить одним из основных источников информации по теме [1;2;3].

Предлагаемый порядок действий:

1. Знакомство класса с темой.

2. Выбор подтем (областей знания).
3. Сбор информации.
4. Выбор проектов.
5. Работа над проектами.
6. Презентация проектов.

Учитель выбирает общую тему или организует ее выбор учениками. Критерием выбора темы может быть опыт работы учителя по этой теме, богатство разнообразных источников информации по конкретной теме, желание реализовать какой-либо проект, связанный по сюжету с какой-либо темой.

При выборе подтемы учителю следует не только предложить большое число подтем, но и подсказать ученикам, как они могут сами их сформулировать.

Классические источники информации - энциклопедии и другие книги, в том числе из школьной библиотеки. Кроме того, это - видеокассеты, энциклопедии и другие материалы на компакт-дисках, рассказы взрослых, экскурсии.

Под рассказами взрослых понимаются не только рассказы родителей своим детям, но и беседы, интервью со специалистами в какой-то сфере деятельности, в том числе и во время специально организованных в школе встреч специалистов с детьми.

Возможные экскурсии — это экскурсии либо в музеи, либо на действующие предприятия (может оказаться, что там работает кто-то из родителей).

После того как собраны сведения по большей части подтем, учитель констатирует этот факт, напоминает запоздавшим о необходимости поторопиться и обсуждает с детьми, какие проекты (поделки, исследования и мероприятия) возможны по итогам изучения темы. Итог работы над темой - собранная и систематизированная картотека по теме.

Проекты отличаются друг от друга по следующим параметрам:

- по результатам: поделки (игрушки, книги, рисунки, открытки, костюмы, макеты, модели и т. д.); мероприятия (спектакли, концерты, викторины, КВН, показы мод и т. д.);

- по числу детей: индивидуальная деятельность (получаемый продукт — результат работы одного человека); в дальнейшем персональные изделия могут быть объединены в коллективный продукт (например, выставка работ учащихся); работа в малых группах (поделки, коллажи, макеты, подготовка конкурсов и викторин и т. д.); коллективная деятельность (концерт или спектакль с общей подготовкой и репетициями, одна большая общая поделка, видеофильм с участием всех желающих детей в какой-либо специализации и т. д.);

- по продолжительности (от нескольких часов до нескольких месяцев);

- по числу этапов и наличием промежуточных результатов (например, при подготовке спектакля в качестве отдельного этапа можно выделить подготовку костюмов);

- по набору и иерархии ролей;

- по соотношению времени выполнения действий в школе и вне школы;

- по необходимости привлечения взрослых.

Дети совершенно свободно могут выбирать, в каком из проектов, предложенных учителем, они будут участвовать. Для обеспечения свободы и расширения поля выбора рекомендуется предлагать разные по своим характеристикам проекты (длительные и краткосрочные, индивидуальные, групповые и коллективные и т. д.).

Кроме того, если известно, что кто-то из детей умеет делать что-то конкретное, можно привязать этот проект к теме и предоставить ребенку возможность проявить себя в том, что он хорошо умеет делать [1;2;3].

При распределении ролей в проектах, помимо собственно пожеланий детей, рекомендуется руководствоваться известными учителю способностями учащихся и их психологическими особенностями. Вопрос иерархии в проектах — вопрос деликатный и, с одной стороны, позволяет создавать благоприятные условия для развития лидерских качеств и умения сотрудничества в коллективе, а с другой — требует тщательного наблюдения за

совместной деятельностью детей в ситуациях сотрудничества и подчинения (временного подчинения в рамках одного проекта).

Каждый проект должен быть доведен до успешного завершения и оставить у ребенка ощущение гордости за полученный результат. Для этого в процессе работы над проектами учитель помогает детям соизмерять свои желания и возможности. После завершения работы над проектом надо предоставить учащимся возможность рассказать о своей работе, показать то, что у них получилось, и услышать похвалу в свой адрес. Хорошо, если на представлении результатов проекта присутствуют не только другие дети, но и родители. Если проект долгосрочный, то в нем целесообразно выделять промежуточные этапы, по результатам которых дети получают положительное подкрепление.

Метод проектов позволяет соединять знания из разных областей и применять их на практике. Это одна из технологий воспитания мотивированных детей. А так же интересная работа не вызывает напряжения и спада мыслительных процессов детей, а значит проекты можно считать здоровьесберегающими технологиями. Эта работа оказывает огромное влияние как на отдельного школьника в плане развития его самостоятельности, так и на коллектив в целом, поскольку достижение единой цели очень сплачивает детей. Кроме того, добывание информации самостоятельно позволяет усвоить её гораздо прочнее, чем получение в "разжеванном" виде. Но, самое главное, метод проектов учит детей организовывать деятельность и учит размышлять. А это важнейшие умения, которые будут способствовать будущей успешной взрослой жизни.

#### **Список литературы**

1. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. - М., 2020. – 222 с.
2. Савенков А.И. Творческий проект, или как - провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. - 2021. - №5. с. 78-87.
3. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: его возможности. // Учитель - 2020. - № 4. с. 55-65.

#### **ЧЕРНИЦОВА Е.П.**

старший воспитатель МКОУ «Икрянинская НОШ» Астраханская обл.,  
Икрянинский р-н, с. Икряное

### **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Духовно-нравственно воспитание дошкольников является важнейшим направлением профессиональной деятельности педагога ДОО.

Приобщение ребенка к общечеловеческим, цивилизационным ценностям начинается с познания культуры прежде всего своей малой Родины.

В последние годы возрос интерес в дидактическом аспекту ознакомления детей с родной культурой и национальными традициями. В работе А.Б. Измайлова [3] представлены "Сказочные материалы" в русской народной педагогике для воспитания дошкольников, в исследовании М.Б. Кожановой [4] раскрыт педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении в контексте регионально-этнической направленности воспитания. Такой процесс рассматривается как специально организованное взаимодействие (в виде со-действия) педагогов и воспитанников по реализации содержания образования с использованием идей народной педагогики, а также особенностей, факторов, средств, методов народного воспитания в целях решения образовательно-воспитательных задач, направленных на удовлетворение потребностей общества во всестороннее развитой личности.

Внимание исследователей также уделено вопросам подготовки будущих воспитателей к народоведческой работе в дошкольных организациях, к работе по усвоению старшими дошкольниками народоведческой лексики (Л.Е.Евстратова [2], Л.И.Коломийченко [5],



Т.Н.Парамонова [6]) и отдельным её аспектам: формированию этнокультурной компетентности педагогов в условиях полиэтнической среды (Гуренко О.И. [1])

В педагогической науке и дошкольной педагогике повышается интерес к национальному самосознанию, обращается внимание на возрождение народных традиций, развитие и понимание роли своей нации, этноса в мировом историческом процессе. В задачу педагога в контексте данной проблемы входит способность прогнозировать и реализовывать потенциал национальных традиций, обычаев, воспитание интереса к родной культуре с целью осознания себя как носителя этой культуры.

Механизмом, позволяющим включить народную педагогику в современный образовательный процесс в ДОО, является народная традиция, т.к. именно традиция выражает сущность народной культуры и её связь с социальными условиями. Она и в настоящее время несёт те же воспитательные и развивающие функции.

Этнопедагогика выясняет педагогические возможности старых обычаев в современных условиях и определяет целесообразность новых традиции и обычаев содействующих воспитанию и развитию личности.

Воспитание на народных традициях способствует формированию веротерпимости, межнациональной толерантности.

Нам представляется чрезвычайно важным складывающийся в современной философии новый взгляд на культуру, как на единство национального, этнического и регионального. Это объясняется, по-видимому, тем, что в культуре фиксируется не только общечеловеческая жизнедеятельность, но и отражаются качественные своеобразия исторически сложившихся конкретных территорий.

Региональная культура развивается, питаясь из двух источников: внутреннего саморазвития национальных культур и взаимовлияния, взаимодействия, взаимопроникновения, но не слияния разных культур, а их творческого взаимодействия.

Мы полагаем, что главной задачей детского сада русской культурной традиции является закладывание основ духовно-нравственной личности с активной жизненной позицией и с творческим потенциалом, способной к самосовершенствованию, к гармоничному взаимодействию с другими людьми.

Традиции 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. Ни что не объединяет народ так, как традиции. Традиция содействует восстановлению утраченного сейчас наследия, такое восстановление может быть спасительным для человечества. Поэтому так важно выработать у современного педагога уважения к традициям, позитивное к ним отношение, желание поддерживать их и сохранять.

С.А. Федорова [8] отмечает, что процесс поликультурной социализации детей начинается с вхождения в культуру своего народа, с процесса формирования этнической идентичности.

Крупнейший психолог Ж.Пиаже, один из первых проследивший динамику развития этнической идентичности в онтогенезе, выделил три этапа ее формирования [7]:

1. В возрасте 6-7 лет ребенок приобретает первые знания (фрагментарные, несистематические) о своей этнической принадлежности.
2. В 8-9 лет у ребенка развиваются национальные чувства и идет четкая идентификация с членами своей этнической группы.
3. В 10-11 лет этническая идентичность формируется в полном объеме: ребенок осознает этническую самобытность не только своего народа, но и других.

Поликультурное воспитание базируется на поликультурном образовании, которое включает в себя знания о следующих элементах культуры народов:

1. Материальная культура:

— основной тип поселений, жилища, основные предметы быта;

- одежда (национальный костюм), украшения;
- национальные кушанья;
- транспортные средства;
- орудия труда;
- труд с учетом его специфики.

2. Духовная культура:

- народные обычаи, обряды, праздники;
- язык, народное творчество (сказки, пословицы и поговорки, детские игры, музыка);
- искусство (песни, танцы, произведения художественного и декоративно-прикладного творчества, литература).

3. Нормативная культура:

- общечеловеческие нравственные качества;
- правила общения между людьми внутри этноса и вне его.

Поликультурное воспитание детей должно осуществляться в трех направлениях:

- информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей и т.д.);
- эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления — информационного насыщения — важно вызвать отклик в душе ребенка, «расшевелить» его чувства);
- поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении).

Содержание дошкольного образования должно обеспечивать формирование у детей целостной и непротиворечивой картины мира, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества на основе адекватного культурно- и природосообразного жизнеосуществления.

**Список литературы**

1. Гуренко О.И. Воспитание этнической толерантности. - М., 2014.
2. Евстратова Л.Е. Опыт формирования духовной культуры детей в контексте региональной социокультурной традиции // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 1. – С. 17-20.
3. Измайлов А.Б. Рождественские "Сказочные материалы" в русской народной педагогике для воспитания дошкольников. - Магнитогорск, 2017.
4. Кожанова М.Б. Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении в контексте регионально-этнической направленности воспитания. - Магнитогорск, 2017.
5. Коломийченко Л. Программа социального развития: подготовительная к школе группа: раздел "ЧЕЛОВЕК СРЕДИ ЛЮДЕЙ" // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 8. – С. 15-25.
6. Парамонова Т.Н. Прощай, Масленица! // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2017. – № 1. – С. 33-34.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 2015.
8. Федорова С.А. Этнокультурная компетентность педагога // Дошкольное образование. – 2022. – № 20. – с.21-25.

**ШАТИЛОВА С.В.**

воспитатель МКДОУ Детский сад «Красная шапочка»  
Астраханская обл., Икрянинский р-н, с. Оранжевые

## **РАЗВИТИЕ БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

Большинство авторов, занимавшихся описанием игр для детей дошкольного возраста утверждают, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-либо «роли». Без роли не существует игры. Она представляет собой воспроизводимое ребенком действие. В игровой роли ребенок берет на себя известную обобщенную социальную функцию взрослого, чаще всего, функцию профессиональную, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми.

Роль, которую берёт на себя ребёнок, коренным образом перестраивает его действия и значения предметов, с которыми он действует; роль вносится в действия ребенка как бы извне, через сюжетные игрушки, которые подсказывают человеческий смысл действий с ними; роль является смысловым центром игры и для её осуществления служит создаваемая игровая ситуация и игровые действия.

Обязательным условием выполнения ребёнком роли какого-либо человека является выделение характерных признаков выполняемой им деятельности. Развитие роли идёт «от вычленения внешних предметных действий, характерных для взрослого, к вычленению его отношений с другими людьми».

При этом сначала «выделяются отношения близкого взрослого к ребёнку, затем отношения взрослых друг к другу и в конце развития - отношение ребёнка ко взрослым.»

*Воображаемая ситуация* служит обязательным элементом игры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Она не является начальным моментом игры, но возникает в процессе игры, как её результат. В основе сюжетно-ролевой игры лежит определенная условность, которая принимается играющими детьми, в процессе воссоздания ребёнком реальной действительности через воплощение ими роли взрослых.

Развитие игры у ребёнка дошкольного возраста происходит от сюжетных игр с открытой ролью, открытой воображаемой ситуацией и скрытым правилом к играм со скрытой воображаемой ситуацией, скрытой игровой ролью и открытым правилом. Таким образом, игры с правилами вырастают из сюжетно-ролевых игр с воображаемой ситуацией, а сами правила - из роли.

Исследования отечественных психологов и педагогов показали, что сюжетно-ролевая игра социальна по своим мотивам, по происхождению, структуре и функциям. Проанализировав большое количество этнографического материала, Д.Б. Эльконин показал, что сюжетно-ролевая игра возникает в обществе детей не сразу и является организуемой взрослым формой подготовки ребенка к будущей жизни в человеческом обществе. Богатый материал наблюдений и экспериментов свидетельствует о том, что содержание возникающих у ребенка игр является отражением окружающей его действительности, профессиональной деятельности взрослых, их взаимоотношений, отношений к детям. Особая воспитательная роль принадлежит коллективным играм, вырабатывающим у детей навыки общественного поведения и завязывающим первые ассоциации общественных отношений. Игра у детей появляется лишь в том случае, если им знакома не только предметная сфера деятельности человека, но и специфика его взаимоотношений с другими людьми в процессе этой деятельности.

Сюжетно-ролевая игра - это наиболее доступная младшим дошкольникам самостоятельная, эмоциональная, творческая и коллективная деятельность, в процессе которой происходит усвоение ими социального опыта взрослых, она создает «зону ближайшего развития» ребенка, то есть то, что ребенок не может в жизни, может делать в

игре и то, что сегодня ребенок делает в игре, завтра становится реальным в жизни (Л.С.Выготский)

Будущие подлинно нравственные, гуманные, коллективистические и деловые отношения у ребенка формируются в ролевой игре. Каков ребенок в игре - таков во многом он будет в работе, когда вырастет (А.С. Макаренко).

В отечественной дошкольной педагогике вопросом руководства детскими играми занимались Д.В. Менджерицкая, Р.И. Жуковская, В.П. Залогина, Н.Я. Михайленко и др. Они считали, что используемые воспитателями приемы руководства играми детей могут быть условно разделены на две группы: приемы косвенного воздействия и приемы прямого руководства.

Косвенное руководство игрой осуществляется путем обогащения знаний детей об окружающей общественной жизни, обновления игровых материалов и т.д., т.е. без непосредственного вмешательства в игру. Это сохраняет самостоятельность детей в процессе игры.

Одним из приемов такого косвенного воздействия на игры детей является внесение игрушек и создание игровой обстановки еще до начала игры. Этот прием используется для того, чтобы вызвать интерес у детей к новой теме игры или обогатить содержание уже бытующей. Внесение новых игрушек вызывает одновременно и игровой, и познавательный интерес детей.

Прямые приемы руководства (ролевое участие в игре, участие в сговоре детей, разъяснение, помощь, совет по ходу игры, предложение новой темы игры и др.) дают возможность целенаправленно влиять на содержание игры, взаимоотношения детей в игре, поведение играющих и т.д. Но нужно не забывать, что основное условие использования этих приемов - сохранение и развитие самостоятельности детей в игре.

В ходе руководств сюжетно-ролевой игрой при развитии бытовых навыков, необходимо учить детей использовать в ходе игр предметы-заменители (например, кубик вместо утюга); разные предметы в одной роли (например, обруч или диск вместо руля); один и тот же предмет в разных значениях; действовать с воображаемыми объектами (копать воображаемой лопатой, открывать воображаемый кран и т. д.).

При введении в игру предметов-заменителей надо учитывать следующее:

- 1) знакомый предмет труднее принимается ребенком в роли заменителя, чем малознакомый (например, карандаш в роли пипетки труднее принять, чем палочку);
- 2) пока ребенок не знает твердо названия заменяемого предмета, его свойств и назначения, нельзя заменять его в игре условным предметом. Другими словами, пока ребенок не знает твердо, что такое, скажем, мыло, недопустимо называть мылом кубик;
- 3) предмет-заменитель должен иметь некоторое предметное сходство с заменяемым им предметом;
- 4) предмет должен быть функционально пригоден к выполнению роли заменителя, т.е. должен обладать свойствами, позволяющими совершать те действия, которые выполнялись с заменяемым предметом;
- 5) предмет не должен содержать противоречащие заменяемому предмету свойства.

Подводить детей к использованию в играх предметов-заменителей надо постепенно.

На первом этапе, кроме переименования предмета, необходимо показать способ действия с ним. Этому должен предшествовать показ способа действия, выполняемого настоящим предметом.

На втором этапе называние предмета новым именем должно сопровождаться только показом выполнения действия реальным предметом (без показа способа выполнения действия игровым предметом).

И наконец, на третьем этапе достаточно уже одного прямого указания на возможность использования предмета в роли другого предмета. Это указание будет содержаться в новом игровом имени предмета, которое на этом этапе обусловит и новый способ действия с ним.

Особенность процесса формирования игровых умений заключается в том, что взрослый здесь не педагог, а равный партнер: он как бы занимает позицию ребенка и играет вместе с ним, сохраняя тем самым естественность игры. Вместе с тем, развертывая совместную игру с детьми, воспитатель должен уже с раннего возраста ориентировать ребенка на сверстника, при этом учить его игровому взаимодействию с партнером на доступном для него уровне.

Рассмотрим основные моменты методики применения сюжетно-ролевой игры.

**1. Выбор игры.** Выбор игры, которую педагог включает в коллективную деятельность детей, определяется конкретной воспитательной задачей. Каждая игра выполняет специфичные функции, поэтому педагог должен отчетливо представлять ее реальные возможности.

Элементы творческой игры и игровая форма деятельности могут быть кратковременными или длительными. Это различие весьма существенно для воспитателя. Дело в том, что кратковременно функционирующая игра выполняет лишь роль стимула в преодолении ребенком определенных трудностей.

Воспитательные функции кратковременной игры в некоторой мере ограничены; нередко после эмоционального подъема наступает спад общего настроения. Это происходит в тех случаях, когда у детей не возникло потребности выполнять серьезную деятельность. Игра при этом выполняет лишь роль эмоционального стимула.

Неизмеримо большими возможностями располагает длительно функционирующая игра. Элементы игры, игровая форма при их длительном применении выполняют функции упражнений в организации коллективной деятельности детей. Например, игра «Мойдодыр» постоянно требует от ребят чистоты и опрятности; игра «Самоделкин» позволяет постоянно следить за сохранностью кукольной мебели и группового имущества.

Таким образом, по воздействию на детей игры можно условно подразделить на кратковременные (стимулирующие) и длительные, выполняющие функций упражнений при воспитании у дошкольников положительных черт поведения.

**2. Педагогическая разработка плана игры.** Начальный этап педагогического конструирования длительной игры - наметки ее сюжета, определение игровых ролей и наполнение их конкретным содержанием. Самая большая трудность разработки длительной игры заключается в том, чтобы увлечь детей игрой в предлагаемом варианте. Младшие дети слабо представляют, как можно играть в космонавтов не на космодроме, а в группе, в моряков - не на речке, а в комнате. Именно поэтому при разработке длительной игры воспитателю необходимо стремиться к максимальному насыщению ее игровым содержанием, способным увлечь ребенка. Это с одной стороны. С другой стороны, важно определить предполагаемые роли и средства игровой организации, которые бы способствовали выполнению намеченных воспитательных задач.

**3. Ознакомление детей с планом игры и совместная его доработка.** План игры, который разрабатывает воспитатель, может предлагаться детям старшей и подготовительной группы. Воспитатель должен стремиться так вести беседу, чтобы как можно больше привлекать детей к обсуждению плана игры, к разработке содержания ролевых действий.

**4. Создание воображаемой ситуации.** Дошкольники всегда начинают сюжетно-ролевые игры с наделения окружающих предметов переносными значениями: стулья - поезд, кустарники - граница, бревно - корабль и т.п. Создание воображаемой ситуации - важнейшая основа начала творческой сюжетно-ролевой игры. Чем младше дети, тем у них меньше потребность приблизить игровые предметы к реальным. Дети более старшего возраста нуждаются в оснащении игры предметами, более близкими по их значению к реальным, жизненным.

Длительная игра переплетается с неигровой деятельностью. Поэтому педагогу очень важно помочь ребенку войти в игровую ситуацию, чтобы игра захватила его воображение, принесла ему радость творчества. Вот почему создание воображаемой ситуации - важный и

ответственный этап подготовки к длительной игре. Такая работа вносит в жизнь детского коллектива атмосферу общей заинтересованности, увлеченности.

**5. Распределение ролей.** При распределении ролей в длительной сюжетно-ролевой игре воспитатель руководствуется теми же общепедагогическими положениями, что и в развернутой творческой игре: он стремится удовлетворять игровые потребности детей, т. е. каждому дает желаемую роль, предлагает очередность разыгрывания ролей разной степени активности, ищет возможности для утверждения положения ребенка в коллективе через игровую роль.

Педагог должен учитывать очередность разыгрывания наиболее привлекательных для детей ролей. Именно это условие является тем дополнительным мотивом, который привлекает младших дошкольников к ролевой игре, так как дает возможность проявить через роль личные качества. Кроме того, перспектива получения желаемой роли — это стимул, вызывающий у детей стремление наилучшим образом разыграть любую роль, в том числе и «рядовую».

**6. Начало игры.** Для того, чтобы смогла развернуться длительная игра, связанная с выполнением повседневных обязанностей дошкольников, очень важно позаботиться о создании интересной игровой ситуации. Поэтому, чтобы вызвать у детей положительное восприятие длительной игры, воспитателю необходимо позаботиться о таком начале игрового действия, в котором бы сразу возникла воображаемая ситуация. Для этого можно использовать некоторые методические приемы, например, подготовить группу детей к разыгрыванию игрового эпизода.

Другим методическим приемом может быть такой: в начале игры главные роли распределяют между активными детьми с хорошо развитым творческим воображением. Это позволяет задать тон, показать ребятам образец интересного ролевого поведения.

**7. Сохранение игровой ситуации.** В развернутой сюжетно-ролевой игре игровой сюжет естественно и непринужденно развивают сами играющие дети. В длительной игре, организованной педагогом, возможности свободного творчества ограничены рамками тех повседневных обязанностей, которые постоянно выполняет дошкольник, — различные виды физического труда, спорт, занятия в кружках.

Существуют некоторые условия сохранения у детей стойкого интереса к игре.

1) Взрослый организатор игры обязан задавать тон в обращении с играющими детьми, употребляя условную игровую терминологию (в военизированных играх — четкость и лаконизм команд, требовать ответное: «Есть, товарищ командир!», рапорт о выполненном поручении). Если педагог в длительной игре будет обращаться к детям обычно, называя их по имени, и видеть в них дошкольников, а не моряков или космонавтов, то это обязательно разрушит воображаемую ситуацию, а с ней и игру.

2) Для того, чтобы сохранить воображаемую ситуацию и дать пищу для новых игровых переживаний, педагог по возможности должен стараться обыгрывать любое дело детского коллектива.

3) Все меры педагогического воздействия на детей — требования, поощрения, наказания — педагог должен осуществлять в игровом ключе, не разрушая воображаемой ситуации.

4) В ходе длительной сюжетно-ролевой игры целесообразно включать развернутые творческие игры или игры на местности с идентичными сюжетами. Это позволяет внести в длительную игру атмосферу свободного игрового творчества и укрепить воображаемую ситуацию игры.

5) В процессе длительной сюжетно-ролевой игры воспитатель может организовать коллективное соревнование между небольшими группами играющего коллектива. Соревнование не только выполняет роль дополнительного стимула, но во многом способствует более эмоциональному протеканию самой игры. Условия соревнования и формы подведения итогов разрабатываются в игровом ключе, в условиях воображаемой ситуации.

Соблюдение перечисленных условий позволит педагогу сохранить эмоционально привлекательную для детей игровую ситуацию на продолжительное время.

**8. Завершение игры.** Игра всегда рассчитана педагогом на определенный промежуток времени, в течение которого дети упражняются в выполнении воспитываемых форм поведения. Если игра проходит интересно, захватывая детей волнующими переживаниями, завершение игры, как правило, вызывает у них большое огорчение. Поэтому, разрабатывая план игры, педагог заранее намечает предполагаемую концовку.

Во всех случаях необходимо позаботиться о таком окончании игры, которое вызвало бы у детей острое эмоциональное состояние и желание сохранить в жизни коллектива все лучшее, что принесла с собой игра.

Можно сделать обобщающий вывод, что, планируя работу по руководству сюжетно-ролевыми играми детей, педагогу необходимо предусматривать обогащение содержания игры, расширение игрового опыта детей. Большое внимание педагог должен уделять развитию творческих способностей детей, формированию положительных взаимоотношений. Воспитателю следует помнить, что планированию подлежит деятельность педагога по развитию игры и ее управлению, а не деятельность детей в игре.

Для повышения воспитательной эффективности сюжетно-ролевых игр необходима относительная длительность их проведения на идентичные сюжеты. В таком случае игры выполняют функции упражнений в решении конкретных воспитательных задач, оказывая на детей комплексное воспитательное воздействие.

#### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928)// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. N 4. С. 5-18.
2. Кониная Е.Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей: Учебно-игровой комплект для детей дошкольного возраста (под ред. Мамаевой И.С.; худ. Прокофьев С.А., Махов И.В.). – М.: Айрис Дидактика Айрис-Пресс, 2017.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб., 2019.

#### **ШАШЕЧКИНА А.Ф.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

#### **ДЕРГАЧЕВА Ю.В.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 67»

### **СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Развитие личности изучается во многих дисциплинах, таких, как психология, педагогика, философия и так далее. В психологии личность трактуется как индивид со всеми его приобретенными и врожденными особенностями, поэтому каждому присуща своя индивидуальность. В педагогике личность характеризуется как общественная сущность, которая обозначает совокупность социальных свойств и качеств. Исходя из этого, следует, что личность должна постоянно пополняться разнообразными знаниями и умениями, то есть развиваться в соответствии с жизненными нормами.

Когда рождается человек, он представляет собой биологическое существо. Стать субъектом, личностью, индивидуальностью человеку предстоит в процессе онтогенеза. Он проходит путь возрастных и индивидуальных изменений, который детерминирован разнообразием и сменяемостью условий, а также силой их воздействий. В развитие биологических задатков и свойств необходим процесс функционального созревания человека, то есть его анатомо-физиологических структур.

В настоящее время актуальной проблемой социализации является общество, которое предъявляет новые требования к социальному статусу человека. Общество требует от него целесообразности, полезности приложения сил и всестороннее личностное развитие. Уже с

первых лет жизни появляется социализация личности, у каждого ребенка закладывается своя собственная картина мира, то есть формируется своё представление об обществе, в котором он живет, и о принципах построения жизни в целом. Именно период детства является первой ступенью в развитии социализации личности. В процессе развития социализации личности неотъемлемую часть играет воспитание. Потому что в результате воспитания происходит естественный процесс интеграции ребенка в общество. Воспитание понимается, как выработка поведения и мировоззрения, как гармоническое развитие человеческой личности. Оно предусматривает весь комплекс физического, умственного, нравственного, трудового, эстетического развития личности. Так как дошкольное детство — это не только уникальный период в жизни человека, когда формируется здоровье, но и когда осуществляется полноценное развитие личности ребенка.

В дошкольном возрасте ребенок находится в зависимости от окружающих его взрослых, а именно родителей и педагогов. Одним из первых институтов в развитии социализации ребенка является детский сад. В детском саду он получает первый свой опыт общения не только с чужими взрослыми, но и учится общаться, дружить со своими сверстниками. Поэтому основная задача детского сада является создание социально-благополучной среды для всех детей. А целью детского сада является способствовать успешной социализации ребенка. Поэтому система воспитательно-образовательной программы детского сада построена на принципах комплексного подхода в воспитании и обучении детей в период раннего возраста. Все остальные цели воспитательно-образовательного процесса в детском саду направлены на всестороннее обучение ребенка, на основе гармоничного сочетания как интеллектуального, так и физического развития. Таким образом, педагог, работающий в детском саду, должен не только уметь помочь ребенку, но и направить его воспитание в нужное русло. Исходя из возрастных особенностей ребёнка, необходимо с детства развивать его социальные потребности. Это заключается в развитии интереса к знаниям, любви к природе, умение ребёнка жить в коллективе и считаться с его интересами. Весь этот процесс возможен осуществляться в игре, так как игра является ведущей деятельностью в данном возрасте. Её можно использовать как средство включения детей в жизнедеятельность, метод изменения позиции пассивных детей, средство развития любознательности, адаптации их в социальном мире. Она помогает детям включиться в разнообразную познавательную деятельность, всесторонне раскрывает личность ребенка. В период детства формируется здоровье ребенка, происходит становление личности, поэтому детство считается уникальным периодом в жизни человека. Накопленный опыт с детства, помогает ребенку войти во взрослую жизнь.

Так же в развитии личности немаловажную роль играет семья, взаимоотношения в семье и от стиля общения. Для целенаправленного воспитания ребенка влияют не только особенности общения, но и взаимоотношения между всеми членами семьи, которые создают психологическую атмосферу. На сегодняшний день современным родителям необходима помощь, так как из-за отсутствия знаний по психологии и педагогике, они часто делают ошибки в воспитании детей. Поэтому все основные усилия педагогического коллектива в детском саду должны быть направлены на повышение уровня педагогической культуры родителей. Ведь педагоги, воспитатели и родители должны быть партнерами в рамках целостного процесса социализации и всестороннего развития ребенка.

Для всестороннего, гармоничного развития ребенка здоровье является основой успеха достижений в любой деятельности.

В проекте Государственного стандарта по дошкольному воспитанию раскрывается содержание работы по физическому развитию в детском саду:

- создают возможности для двигательной активности детей;
- взрослые создают условия для психофизического развития детей;
- способствуют становлению у детей ценностей здорового образа жизни;
- развивают у ребенка интерес к различным видам спорта;
- способствуют становлению и развитию физической компетентности детей.



В современных программах нового поколения («Радуга», «Детство», «Из детства в отрочество», «Истоки», «Развитие») содержание и условия педагогической работы по развитию конкретизируется в зависимости от возраста.

Помимо физического развития в процессе социализации, немало важную роль в развитии личности ребенка имеет экологическое воспитание. Проблема экологического воспитания детей дошкольного возраста стала как никогда актуальна в современном обществе. На сегодняшний момент экологическое воспитание является одной из приоритетных педагогических проблем. С детства у ребенка должны формировать экологическую культуру, а это возможно при условии непрерывной организации экологического образования и воспитания на протяжении всей жизни.

В первые годы жизни закладываются основы будущей личности. При благоприятных педагогических условиях интенсивно развиваются все умственные и физические способности. Поэтому задача гармонического и всестороннего развития детей дошкольного возраста определяется как уровнем развития знаний и умений, способов овладения содержанием, так и достаточным высоким уровнем развития его познавательных интересов, эмоциональной сферы и нравственной позиции.

Воспитание у ребенка правильного отношения к окружающему миру и формирование личности ребенка – сложный педагогический процесс, в основе которого лежит правильное, гармоничное развитие.

Поэтому педагоги детского сада ведут работу над воспитанием экологической культуры дошкольников, которая включает в себя целый комплекс мероприятий: занятия, наблюдения, экскурсии, экологические игры и беседы, ведение календаря природы, опыты, эксперименты. Согласно режиму дня ежедневно организуются прогулки, где воспитатели у дошкольников формируют умения и навыки наблюдать за природными объектами, способность замечать и анализировать сезонные изменения в окружающей природе. В результате такой непрерывной работы у воспитанников детского сада отмечается положительная динамика в формировании навыков экологической культуры. Развиваются такие качества, как отзывчивость, доброта, чуткость, ответственность за природу, за всё живое.

Таким образом, современные подходы к физическому, экологическому и социальному развитию детей строятся на научно-теоретических основах, признании важности сохранения и укрепления здоровья детей, формирования у них привычки к здоровому образу жизни, сохранению всего живого, целостность и гармоничность физического развития.

Экологическое воспитание дошкольников — это часть общего образовательного процесса; оно способствует развитию мышления, речи, эрудиции, эмоциональной сферы, нравственному воспитанию. В процессе экологического воспитания дошкольники овладевают нормами экологически грамотного безопасного поведения на основе комплекса элементарных экологических знаний, осознания причинно-следственных связей в природе, бережного отношения ко всему живому.

П.Г. Федосеева считает, что основной целью экологического воспитания в дошкольном детстве является «формирование начал экологической культуры и становление на этой основе у детей научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельного отношения к природе». Любовь к природе и заботливое отношение к ней закладывается в детской душе только в том случае, если дошкольник ежедневно видит примеры внимательного, заботливого отношения к природе со стороны взрослых, воспитателей и родителей.

Таким образом, в современной педагогической теории проблема экологического воспитания дошкольников рассмотрена достаточно подробно. Экологическое воспитание дошкольников сегодня — это целенаправленный, организованный, систематичный, последовательный, планомерный педагогический процесс формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, нравственных качеств, который обеспечивает становление и развитие у личности ответственного отношения к

природе, как к универсальной ценности. Главной задачей экологического воспитания детей дошкольного возраста является воспитание экологической культуры, развитие восприятия природы как ценности, создание устойчивой мотивации к деятельности, направленной на защиту, сбережение и сохранение природной среды.

#### **Список литературы**

1. Аксенова З.Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
2. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4-7 лет): Дис. канд. псих. наук. - М., 2020. – 79 с.
3. Батаршев А.В. Психология личности и общения. - М.: Владос, 2014. - 246 с.
4. Волосникова Т.В. Основы экологического воспитания дошкольников // Дошкольная педагогика. - 2015. - № 6.- С. 16-20.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения: Монография. - М.: Педагогика, 1990. - 140 с.
6. Виноградова Н.А. Физическое развитие дошкольников. Часть 1. Охрана и укрепление здоровья: учебное пособие / Н.А. Виноградова. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 144 с.
7. Коломина Н.В. Воспитание основ экологической культуры в детском саду.- М., 2016. – 125 с.
8. Мурдик А.В. Воспитание в контексте социализации // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс] / Рос. акад. образования. - М.: OIM.RU, 2000-2001. - Режим доступа: <http://www.oim.ru>.
9. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. - М., 2021. – 177 с.
10. Николаева С.Н. Экологическое воспитание младших дошкольников. - М., 2020. – 154 с.

#### **ШИТОВА И.А.**

учитель начальных классов МБОУ г. Астрахань СОШ № 8

### **ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ И РОССИИ**

Учителям необходимо знать историю становления начального образования, те идеи, взгляды и теории, которые были предложены и реализованы выдающимися зарубежными и отечественными педагогами и сохранились в нем на протяжении столетий. В этом состоит преемственность между историческим прошлым и настоящим состоянием начального образования.

Цель исследования – выявить особенности становления начального образования в Западной Европе и в России с IX по XVIII века и те из них, которые до сих пор используются в современной системе российского начального образования.

Первым, кто в истории образования серьезно занялся проблемой организации начального образования, был знаменитый чешский педагог XVI века Ян Амос Коменский (1592–1670). Первое, что он предложил – выделить начальную школу в отдельную ступень в системе образования. Он назвал эту школу элементарной, или школой родной языка, она предназначалась для детей от 6 до 12 лет. При обучении в этой школе дети делятся на классы, знания и умения они получают на уроках по разным предметам.

Для становления начального образования принципиально важной была мысль Я.А.Коменского о том, что преподавание в начальной школе должно вестись только на родном для детей языке. Эту идею через три века подхватил и отстаивал русский педагог К.Д. Ушинский. Элементарные школы, по мысли Я.А. Коменского, должны быть общедоступными, т. е. «находиться в каждом поселении, в них должны обучаться девочки и мальчики, дети как из богатых, так и из бедных семей». Еще одна важная заслуга Я.А.Коменского в разработке начального образования – выделение принципа наглядности,

который является основным и для современной школы. Еще он ввел принцип природосообразности, согласно которому «обучение должно приносить ребенку удовольствие. Поэтому детей младшего дошкольного возраста нужно учить играя и следовать девизу «Никакого насилия над природой ребенка».

Следующий этап становления начального образования в Западной Европе относится к XVII-XVIII векам.

В этот период особое значение для становления начального образования имела деятельность знаменитого швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827). Ему принадлежит идея развивающего обучения, суть которой состоит в том, чтобы направить все усилия педагогов на то, чтобы «развить в каждом ребенке его дарования и способности». И.Г. Песталоцци внедрил в образовательный процесс начальной школы методы умственного, физического и нравственного развития детей. Основным методом умственного развития он считал упражнения, построенные по принципу от части – к целому. Для физического воспитания детей он разработал школьный и домашний комплексы гимнастики для поддержания и развития подвижности суставов рук и ног. Нравственное воспитание в начальной школе, по убеждению этого педагога, должно быть направлено на «формирование у детей нравственного сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения».

В начале XVIII века для становления начального образования очень много сделал немецкий педагог Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866 гг.). К двум дидактическим принципам, которые до него провозгласили Я.А. Коменский и И.Г. Песталоцци, он добавил еще два:

1) принцип культуросообразности, который означает, что «образование и воспитание ребенка должны проводиться с учетом культурных условий и культурно-исторических традиций его родного народа»;

2) принцип самостоятельности, который означает поддержку инициативности и активности детей, которые будут очень нужны им на протяжении всей последующей жизни для самоопределения.

В России становление начального образования имело свои отличительные особенности от западно-европейской системы этой ступени образования. Раскроем их.

В XII в. монастырских школ уже не хватало, чтобы удовлетворить потребность в грамотных людях, поэтому на Руси стали активно осуществлять образовательную деятельность так называемые «мастера грамоты». За определенную плату в «грамотных избах» или в домах родителей они обучали только мальчиков чтению, счёту и письму.

В XVII веке учиться читать было достаточно сложно. Для этого использовались буквари, созданные Иваном Федоровым и Василием Бурцевым.

Следующий исторически значимый этап в становлении начального образования в России относится к началу XVIII в.

Согласно Указу 1714 г., изданному Петром I, во многих губерниях России стали работать начальные цифирные школы, доступные широким массам населения. Была введена «обязательная учебная повинность для солдатских детей, детей подьячих, дьяков, также духовенства, дворян, приказных в возрасте от 10 до 15 лет. Основными предметами в цифирных школах были арифметика и геометрия, детей обучали чтению и письму. В букварях того времени «наряду с распространенным буквослагательным методом стали появляться элементы звукового (фонетического, или звуко-буквенного) метода, который сейчас используется в современной начальной школе».

На протяжении первой половины XVIII в. вопросами начального образования в России занимались очень крупные общественные деятели. Так, например, В.Н. Татищев выдвинул идею об открытии школ для детей крепостных крестьян, в которых предполагалось вести обучение грамоте и ремеслам. Проект начальной школы М.В. Ломоносова основан на признании важности обучения на родном языке, соблюдении

принципа культуросообразности «с опорой на сочетание инокультурных и национальных традиций».

Важный момент в истории женского образования в России связан с открытием в 1764 г. Смольного института благородных девиц. Сначала в него могли поступать и проходить курс обучения девочки с 6 лет только дворянского происхождения. Потом, следуя принципу демократизации образования, в этот институт стали принимать девочек из других сословий.

Знаменательным для становления начального образования в России стал тот факт, что в конце XVIII в. в каждом губернском городе России начали функционировать народные училища. Их могли посещать даже дети крепостных крестьян. Обучение в них велось в зависимости от статуса училища: в малых училищах – 2 года, в главных – 5 лет. Применялись классно-урочная система, азбуки, учебники, а также очень прогрессивные для того времени принципы и методы обучения.

Становление начального образования в Западной Европе особенно интенсивно происходило в XVI в. благодаря деятельности знаменитого чешского педагога Я.А.Коменского. Он разработал и внедрил в практику начальных школ своего времени классно-урочную систему, выделил элементарную школу в качестве отдельного структурного компонента, разработал принципы наглядности и природосообразности обучения, указал на значимость патриотического и нравственного воспитания детей.

Значимыми для становления начального образования в Европе были XVII-XVIII вв.: постоянно росло число церковных и светских элементарных школ, были обеспечены равные права на образование мальчикам и девочкам и детям из разных сословий, образовательный процесс строился на принципах наглядности, природосообразности и культуросообразности, содержание образовательных программ расширялось за счет предметов естественно-научного цикла, шло усиление практической направленности обучения. Большой вклад в реформирование начального образования внесли И.Г. Песталоцци и А. Дистервег.

Российская система начального образования проходила этап становления, начиная с XI по XVIII вв. Ее главное отличие от начального образования Западной Европы состояло в том, что это образование возникло в нашей стране как общественно-политические практики (семейные, церковные, мастера грамоты), а не как утвержденные государством учебные заведения.

Вторая важная особенность – демократическая основа начального образования, которая выразилась в создании в начале XVIII в. цифирных школ, доступных детям разных сословий, а затем – к концу XVIII в. – в деятельности народных училищ.

Для XVIII в. характерна деятельность таких общественных деятелей, как М.В.Ломоносов, В.Н. Татищев, Ф.И. Янкович де Мириево, которые внесли огромный теоретический и практический вклад в улучшение системы начального образования. Итогом их деятельности стало то, что в конце XVIII века в России была создана достаточно стройная и разветвленная система начального образования, состоящая из трех типов школ: министерских начальных народных школ, церковно-приходских и национальных начальных школ.

Итак, на этапе становления в начальное образование были внесены такие идеи, подходы, теории, которые, пройдя многовековую проверку практикой, остались в нем и до сих пор и используются современными учителями начальной школы. Прежде всего это доступность, демократичность и народная основа начального образования, которые обеспечивают равные права на это образование мальчикам и девочкам, детям из разных общественных сословий и классов. В плане организации начального образования из прошлого опыта в настоящее время в нем используются классно-урочная система, дидактические принципы наглядности, природосообразности и культуросообразности; преподавание ведется на родном для детей языке, с учетом культурных традиций родного народа.

Таким образом, этап становления – очень значимый и полезный этап для истории начального образования, как в прошлом, так и в настоящем его состоянии.

### Список литературы

1. Блинов, В.М. История воспитания и начального образования в России [Текст] : учеб.-метод. пособие / В.М. Блинов ; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 112 с.
2. Гришин, В.А. Вопросы истории образования [Текст] / В.А. Гришин и др. – Минск.: Издательство БГУ, 2013. – 198 с.
3. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования [Текст] : учебник для бакалавров / А.Н. Джурицкий. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 676 с.
4. Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные главы [Электронный ресурс] / Я.А. Коменский. – Режим доступа: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm).
5. Коменский, Я.А. Мир чувственных вещей в картинках [Электронный ресурс] / Я.А. Коменский. – Режим доступа: <http://gogr.narod.ru/coll/kom.html>.
6. Латышина, Д.И. История педагогики и образования [Текст] / Д.И. Латышина. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 314 с.
7. Педагогика начального образования. Для бакалавров. Стандарт третьего поколения [Текст] : Учебник для вузов; под ред. С. А. Котовой. – СПб. : Питер, 2017. – 420 с.

### ШИЯН В.А.

учитель физической культуры МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

### ЧИСТОВА М.С.

учитель экономики МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В кратком словаре по философии понятие нравственности приравнено к понятию мораль. Мораль (латинское *mores*-нравы) – нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом).

Мыслители разных веков трактовали понятие нравственности по-разному.

Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства ... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека». Я.А. Коменский цитировал: «Кто успеваеt в науках, но отстаеt в добрых нравах, тот больше отстаеt, чем успеваеt».

Нравственное воспитание - это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали. Отечественная педагогика рассматривает нравственное воспитание как активный целенаправленный процесс формирования морального сознания, нравственных чувств и привычек, нравственного поведения с первых лет жизни ребенка.

В ходе воспитания нравственных ценностей формируются нравственные ценности.

Ценности и ценностные ориентации являются связующим звеном нравственного сознания и поведения человека. Они тесно связаны с потребностями и интересами человека, с эмоционально-волевыми механизмами его психики. Эту особенность ценностных ориентаций отмечают такие исследователи, как С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев,

Г.Х. Шингаров, обратившиеся одними из первых к изучению данного феномена, который описывается в психологии через понятия «установка», «социальная ориентация», «отношение».

Ценности и ценностные ориентации, будучи тесно связанными с мотивами и потребностями, способствуют проявлению сознания человека в деятельности, поведении и отношениях с другими людьми.

Система ценностей человека является «фундаментом» его отношения к миру. Ценности – это относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ. «Ценности, – писал В.П. Тугаринов, – это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели и идеала».

В психолого-педагогическом словаре понятие «ценности» используется для истолкования объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного.

В большом энциклопедическом словаре ценность истолковывается, как положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом.

Главная функция нравственных ценностей состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам общественного долга. Нравственное сознание и поведение детей формируются в единстве - это кардинальные принципы педагогики.

Категория ценности стала предметом философского осмысления в отечественной науке начиная с 60-х гг. XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, понятие «ценность» определяется, как положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях.

И.Ф. Исаев в своем исследовании о педагогических ценностях обращает внимание на то, что категория ценности применяется к миру человека и обществу в целом. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события, так или иначе, значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако, к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом.

И.Ф. Исаев подчеркивает, что ценностные характеристики относятся как к отдельным событиям, явлениям жизни, культуре и обществу в целом, так и к субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности. В процессе творчества создаются новые ценные предметы, блага, а также раскрывается и развивается творческий потенциал личности. Следовательно, именно творчество создает культуру и гуманизирует мир. Гуманизирующая роль творчества определяется еще и тем, что его продукт никогда не бывает реализацией только одной ценности. В силу того, что творчество есть открытие или создание новых, неизвестных ранее ценностей, оно, создавая даже «одноценностный» предмет, вместе с тем обогащает и человека, раскрывает в нем новые способности, приобщает его к миру ценностей и включает в сложную иерархию этого мира.

С точки зрения С.А. Козловой, каждый взрослый к моменту его «встречи» с ребенком уже имеет довольно большой социально-нравственный опыт. В этом опыте соединяется то,

что накопило человечество в виде культуры, традиций, быта, моральных ценностей и было осознанно и принято современным человеком. Общаясь со взрослым, ребенок наблюдает за его деятельностью, слышит его оценки, видит его поступки. Но процесс формирования нравственных ценностей у дошкольников будет происходить лишь в тех случаях, когда родители, педагоги преднамеренно демонстрируют ребенку свои оценки, отношение, поступки, делая себя образцом для подражания, своеобразным «наглядным пособием». Такая демонстрация требует большого такта, чувства меры, особенно когда дело касается нравственных ценностей.

В своей статье «о нравственном воспитании в педагогических концепциях» З.А.Булатова, Л. Волобуева и Е. Авилова определили, что формирование нравственных ценностей – это процесс воспитания нравственного поведения и нравственных привычек. Поступок характеризует отношение человека к окружающей действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, надо создать соответствующие условия, определенным образом организовать жизнь воспитанников. Нравственная привычка – это потребность к совершению нравственных поступков. Привычки могут быть простые, когда в их основе лежат правила общежития, культуры поведения, дисциплины, и сложные когда у воспитанника создаются потребность и готовность к выполнению деятельности, имеющей определенное значение. Для успешного воспитания нравственных ценностей необходимо, чтобы мотивы, с помощью которых детей побуждают к восприятию и осознанию нравственных ценностей, были значимыми в их глазах, чтобы отношение к нравственным ценностям у ребят было эмоционально положительным и чтобы при необходимости дети были способны проявить данные качества в определенных ситуациях.

Большое значение в процессе формирования нравственных ценностей, по мнению С.А. Козловой, играет эмоциональная активность школьников. Эмоциональная активность – это заинтересованное восприятие познавательного материала, сопереживание, сочувствие, желание принять участие в событии, оценить его. Эмоциональная активность может проявляться в экспрессивной окраске речи, в мимике, жестах, движениях. Существенными показателями воздействия знаний на ребенка являются характер его поведения после занятия: вопросы, раздумья, стремление кому-то что-то пересказать, а также содержание его игр и изобразительной деятельности. Эмоциональная окрашенность информации углубляет ее восприятие, делает его живым, позволяющим судить об отношении ребенка к полученным знаниям. Также необходимо использовать разнообразные методы и приемы, такие как: сюрпризный момент, элементы новизны, юмор, шутку.

Система ценностных ориентаций, являясь психологической характеристикой зрелой личности, одним из центральных личностных образований, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения.

Н.Е. Щуркова считает, что процесс воспитания нравственных ценностей представляет собой единство реально-действенного нравственного опыта ребенка в его жизнедеятельности и специальных воздействий со стороны воспитателей по передаче накопленного социально-нравственного опыта предшествующими поколениями.

Таким образом, под феноменом *нравственных ценностей* понимается интегральное образование нравственного сознания, включающее в себя нравственные нормы, оценки, понятия, принципы, идеалы, тесно связанное с мотивами и потребностями индивида, обеспечивающее направленность его сознания на достижение высших нравственных целей, выполняющее функции оценивания, регулирования поведения человека на основе добра и зла.

*Структурные элементы* нравственных ценностей составляют определенную иерархию.

На вершине иерархии нравственных ценностей находятся добро и зло. Добро - основная моральная ценность. Зло - противоположность добра; от понимания зла зависит также и определение понятия добра. Добро – одна из важнейших нравственных ценностей. Вместе со своей противоположностью – злом – добро является наиболее обобщенной формой разграничения и противопоставления нравственного и безнравственного (ценность и антиценность), того, что отвечает требованиям нравственности, и того, что противоречит им.

С помощью ценностной характеристики добра и зла люди оценивают социальную практику и действия отдельных лиц. В зависимости от того, что подвергается оценке (поступок, моральное качество личности, взаимоотношения людей или социальная деятельность общественных институтов и движений), понятие добра приобретает форму более конкретных категорий - благодеяния, добродетели, справедливости, свободы, солидарности и др.

Справедливость – понятие и ценность морального сознания, характеризующее такое положение вещей, которое рассматривается как должное, соответствующее определенному пониманию сущности человека и его прав. В отличие от более общих понятий добра и зла, справедливость характеризует соотношение конкретных явлений с точки зрения распределения блага и зла между людьми. Справедливость включает соотношение между ролью отдельных людей (групп) в жизни общества и их социальным положением, между деянием и воздаянием (например, преступлением и наказанием), правами и обязанностями, достоинством людей и их вознаграждением. Несоответствие между тем и другим оценивается моральным сознанием как несправедливость.

Свобода - нравственная категория, охватывающая проблемы возможности и способности человека быть самостоятельной, самодеятельной и ответственной личностью, выражать в моральной деятельности свою подлинно человеческую сущность.

Солидарность – единство убеждений и действий, взаимная помощь и поддержка, основанные на общности интересов и необходимости осуществления общих целей. Солидарность становится нравственной ценностью для той или иной общности, нации, партии, союзов и объединений людей, когда возникает объективная необходимость в совместном выступлении для решения каких-либо исторических задач.

Воспитание нравственных ценностей – двусторонний процесс. Он заключается в воздействии педагогов на учащихся и в их ответных действиях, т.е. в усвоении ими нравственных понятий, в переживании своего отношения к нравственному и безнравственному в поступках и во всем поведении.

Тем не менее, воспитание нравственных ценностей является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий. Рассматривая систему воспитания нравственных ценностей, Н.Е.Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин различают несколько аспектов.

Во-первых, осуществление согласованных воспитательных влияний учителя и ученического коллектива в решении определенных педагогических задач, а внутри класса – единство действий всех учащихся.

Во-вторых, использование приемов формирования учебной деятельности воспитанием нравственных ценностей.

В-третьих, под системой воспитания нравственных ценностей понимается также взаимосвязь и взаимовлияние воспитываемых в данный момент моральных качеств у детей.

В-четвертых, систему воспитания нравственных ценностей следует усматривать и в последовательности развития тех или иных качеств личности по мере роста и умственного созревания детей.

Структура воспитательного процесса складывается из воспитывающей среды, воспитывающей деятельности и осмысления воспитанником своей жизни по отношению к окружающей действительности.

Основой воспитания, определяющей развитие нравственных ценностей, является формирование гуманистических отношений детей, не зависимо от содержания, методов,



форм воспитательной работы. Процесс воспитания, направленный на развитие всех детей, должен быть построен так, чтобы обеспечить оптимальное развитие каждого ребенка, исходя из индивидуальности каждого ребенка.

Специфической особенностью процесса воспитания нравственных ценностей следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени.

Мы присоединяемся к точке зрения авторов, считающих, что проблемы воспитания подрастающих поколений нельзя исследовать вне системного подхода. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения ключевых, базовых понятий («взаимосвязь», «единство», «система воспитания нравственных ценностей», «система эстетического воспитания», «детский разновозрастный художественный коллектив»), которыми мы оперируем в контексте указанного подхода к исследованию поставленной проблемы, определения сущности данных феноменов, их соотношения и места в целостном воспитательном процессе.

Все факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности школьника, И.С. Марьенко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения.

Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития.

Воспитание нравственных ценностей учащихся – важнейшая задача школы. В процессе воспитания личности исключительно важное значение имеет формирование её нравственности. Дело в том, что люди, будучи членами социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям. Вот почему в каждом обществе вырабатывается множество разнообразных средств, функций которых является регуляция поведения человека во всех сферах его жизни и деятельности. Такую регулирующую функцию, в частности, выполняют правовые нормы и различные постановления государственных органов, производственно-административные правила на предприятиях и в учреждениях, уставы и инструкции, указания и приказы служебных лиц и, наконец, нравственность.

Таким образом, соблюдение моральных норм и правил базируется не на принуждении, а главным образом на сознательности самой личности младшего школьника, на понимании им этих норм и правил и необходимости их соблюдения. Соблюдение моральных требований, их поддержка личностью обычно ассоциируется с добром. Нарушение же моральных норм и правил, отступление от них характеризуется как нравственное зло. Понимание этого и побуждает личность вести себя в соответствии с моральными требованиями общества, совершенствовать свое поведение, что одновременно означает и её нравственное развитие.

### **Список литературы**

1. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Составители: Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. – М., Академия, 2022 – 231 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1999 – 93 с.
3. Данилюк А.Я., Кондакова А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2020. – 59 с.

4. Исаев В.П., Сорокоумова С.Н. К проблеме развития духовно-нравственных ценностей личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2023. - № 2. – С. 89-93.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание личность. – М., 1995. – 121с.
6. Марьенко И.С. Нравственное становление личности. – М., 2015. – 328 с.
7. Соловцова И.А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания. // Проблемы духовного воспитания: Гуманитарно-целостный подход: материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г./ Сост. И.А. Соловцова; под ред. Н.М Борытко. – Волгоград: ТУ «Оптим», 2016. – С.5-10.
8. Шуркова Н.Е. Нравственное воспитание школьников // Воспитание школьников. – 1990. – № 1. – С. 13-16.

**ЯРАХМЕТОВА А.Г.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад №1»

**БИГАЛИЕВА Д.Д.**

воспитатель МБДОУ г. Астрахани «Детский сад №1»

**ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

Во все времена существования гражданского общества перед государством всегда стояла задача по искоренению преступности, воспитанию честного гражданина, соблюдающего правила и нормы жизни в обществе. С детских лет ребенок находится под воспитательным воздействием семьи, образовательных учреждений и общества в целом. Воспитание ребенка в соответствии с требованиями общества - необходимая составляющая процесса подготовки человека к будущей активной жизни в обществе. Одним из компонентов этой составляющей является процесс нравственного и правового воспитания, который реализуется в условиях дошкольного образовательного учреждения, на сегодняшний момент, в соответствии с ФГОС ДОО на протяжении всех лет обучения. Вопросам правового воспитания, в последнее время, в рамках образовательного пространства на основе реализации ФГОС ДОО уделяется все больше внимания. Связано это с более ранним созреванием, становлением личности ребенка, большим освещением данных вопросов в средствах массовой информации, появлением большого количества литературы по правовым вопросам.

Воспитание основ правовой культуры предполагает, прежде всего, знание основных терминов правового воспитания: право, правовое воспитание. Право-совокупность общеобразовательных правил поведения, норм, узаконенных возможностей человека как то (право собственности, права человека и пр.); под правовым воспитанием принято понимать целенаправленную систематическую деятельность государства, его органов, общественных объединений и трудовых коллективов по формированию и повышению правового сознания и правовой культуры. Суть правового воспитания заключается в формировании правового сознания и поведения гражданина, воспитания осознанного восприятия законов и уважительного отношения к ним.

Овладение личностью правовой культурой рассматривается как результат правового воспитания. Правовая культура личности- явление конкретно –историческое и имеет тесную связь с правовой культурой общества в целом. Ядром правовой культуры общества является такое развитое общественное правосознание, в котором активно формируется сама идея закона, государства и власти.

В настоящее время разработаны принципы (Т.В.Болотина), содержание (Я.В.Соколов, В.В.Антонов), формы и методы (А.С.Прутченков, Е.С.Шабельник, М.А.Шкробова), условия (А.Ф.Никитин, С.А.Морозова, Т.А.Степанова, Е.А.Певцова, З.К.Шнекендорф) гражданско-правового воспитания детей старшего дошкольного возраста. Воспитание правовой

культуры сегодня - обязательная составляющая политики государства. Остро назрела необходимость уже с дошкольного возраста воспитывать в детях уверенность в себе, самоуважение и уважение к другим. Основой правового воспитания дошкольника в рамках реализации ФГОС ДОО служит самоощущения, толерантность. Каждый ребенок должен знать свои права, обязанности, чтобы с легкостью ими оперировать в нужной для него ситуации. Работа по правовому воспитанию в дошкольном образовательном учреждении прежде всего ставит своей целью именно определение значимости правовых основ дошкольного образования.

Организуя работу по вопросам правового воспитания по ФГОС ДОО, целесообразно опираться на близкие ребенку виды деятельности, такие, как игровая и художественно-продуктивная, а так же организовывать работу одновременно по трем направлениям: с педагогическими работниками, с родителями (законными представителями). При отборе материала по правовому воспитанию необходимо учитывать возрастные особенности дошкольников, в частности, их особую восприимчивость, желание и умение играть, что способствует эффективному познанию окружающего мира. Немаловажную роль играет и тот факт, что для предупреждения нарушения общепринятых норм и правил поведения ребенка ведущая роль принадлежит нравственному воспитанию, которое опережает правовое воспитание ребенка и тесно сопровождает его в дальнейшем. Правовая культура не ограничивается лишь знаниями, оценками, установками, она шире, чем сфера сознания, так как включает в себя непосредственные действия человека, его поведение в различных ситуациях. Она предполагает умение личности решать свои жизненные проблемы, жить среди людей, умение общаться с людьми, ориентируясь на нормы права. Но в то же время правовое воспитание дошкольников невозможно без формирования правовой компетентности педагогических кадров. Поэтому правовое воспитание необходимо прежде всего начинать с формирования правовой культуры у педагога. Процесс правового воспитания в ДОО целесообразно осуществлять через формирование трех базисных компонентов: информационно-познавательного; эмоционально-оценочного; поведенческо - деятельного.

В целом ряде образовательных программ ДОО представлены отдельные задачи в рамках осуществления основ правовой культуры дошкольника, такие как: развитие представлений детей о своей стране; развитие представлений о знаменитых людях своего отечества; приобщение к историко-культурным ценностям своего народа. Воспитание основ правовой культуры старших дошкольников в современном ДОО осуществляется в соответствии с рядом педагогических принципов, таких как: гуманитарно - пропедевтическим; содержательно - доминирующим; деятельностного и интеграционного подходов; включенности субъектов; регионально-обусловленного содержания; открытости.

В содержании воспитания правовой культуры ребенка старшего дошкольного возраста выделены следующие направления: Мои права и обязанности. Моя страна. Гражданин мира.

Правовое воспитание старших дошкольников в рамках реализации ФГОС ДОО осуществляют, исходя из психолого-возрастных особенностей. Дети 6-7 лет уже умеют четко осознавать несправедливость как по отношению к себе, так и по отношению к другим. Опираясь на такое проявление чувства справедливости, возможно рассчитывать на понимание ребенком не только прав и обязанностей любого человека, но и своих. Воспитательно-образовательный процесс в ДОО проходит в форме игровых и познавательных ситуаций, способствующих осмыслению детьми прав ребенка, развитию у них чувства собственного достоинства, терпимости и уважения ко всем людям. Учитывая возрастные и психологические особенности детей, работу по ознакомлению с правами ребенка ведут на примере хорошо знакомых литературных произведений, в которых сюжет отражает определенные социальные явления. Этим требованиям отвечают такие произведения, как «Чиполлино» Д.Родари; «Гадкий утенок» Г.Х.Андерсена; «Приключения Буратино» А.Толстого; «Айболит» К.И.Чуковского.

Продолжением работы по правовому воспитанию могут быть праздники, развлечения. Согласно ФГОС ДОО детям старшего дошкольного возраста доступна система знаний о правах человека: права, с содержанием которых дети постоянно встречаются в жизни; права, которые наиболее часто нарушаются взрослыми или другими детьми; права, знание которых может способствовать развитию интереса детей к социальным явлениям и доступны познанию на уровне элементарных обобщений. В структуру основ правовой культуры на начальных этапах становления личности ( дошкольный возраст) входят следующие взаимосвязанные между собой компоненты: нравственно-правовые представления; нравственно-правовые суждения и ценностные ориентации личности; адекватные нравственно-правовым представлениям ,суждениям и ценностным ориентациям ребенка модели нравственно-правового поведения в обществе.

На основании ФГОС ДОО правовое воспитание дошкольников принято рассматривать в контексте решения задач нравственного воспитания. И если у человека не сформированы на определенном этапе жизни нравственные нормы поведения и взаимоотношений, то формирование правовых норм будет носить чисто механический характер (на уровне запоминания, знания, а не понимания и принятия).

Организуя работу с дошкольниками, педагог ставит определенные задачи: создавать условия для развития у детей положительных самоощущений; развивать социальные навыки ,коммуникативную компетентность; воспитывать уважение и терпимость, независимо от происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия, в том числе, внешнего облика и физических недостатков; способствовать формированию чувства собственного достоинства , осознание своих прав и свобод, чувства ответственности за другого человека, за начатое дело, за данное слово; воспитывать уважение к достоинству и личным правам другого человека; разъяснять общественные нормы и правила поведения; познакомить детей, с соответствующей их возрасту форме, с основными документами по защите прав человека. Организуя работу с детьми согласно ФГОС ДОО, педагог в своей работе опирается на ведущие для дошкольников виды деятельности: игровую и художественно-продуктивную. С этой целью с детьми проводятся: ролевые, театрализованные и дидактические игры;изготавливаются информационные атрибуты; организуются и проводятся игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы, эмпатии, коммуникативных навыков и умений; на занятиях закрепляются знания о профессиях родителей, навыки толерантного поведения; закрепляются право на здоровье, знакомство детей с витаминами; проводятся праздники и вечера развлечений, закрепляются основные права детей.

В рамках правового воспитания педагог организует: проблемно-поисковую деятельность детей (работа в группе по решению ситуаций и задач, разработка совместных с педагогом проектов, закрепляя право на безопасность); продуктивные виды деятельности (изготовление эмблем, плакатов, их презентация).

Таким образом, педагогический смысл основ правового воспитания детей старшего дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДОО заключается в закладывании основ свободной личности, обладающей чувством собственного достоинства и умеющей с уважением относиться к другим людям. Кроме того, раннее правовое воспитание способствует общему социальному развитию ребенка- формированию сознания, познавательных интересов, обобщений и способности к самостоятельным умозаключениям.

### **Список литературы**

1. Болотина Т.В. Конвенция о правах ребенка и законодательство Российской Федерации в вопросах, ответах и комментариях. - М.: АПК и ПРО, 2022. – 123 с.
2. Данилина Т.А. Как познакомить детей дошкольного возраста с Конвенцией о правах ребенка// Управление дошкольным образовательным учреждением. -2022. - №6. – С. 72-75.
3. Конвенция ООН о правах ребенка/ Ин-т «Открытое общество». – М.: Рудомино, 2021. – 77 с.

4. Майданкина Н.Ю., Ковардакова М.А. Теория и методика правового воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Ульяновск: УИПКПРО, 2015. – 213 с.
5. Федотова С.В. Правовое образование в детском саду и обучение дошкольников правам человека// Современное образование: проблемы и перспективы: Сборник научных трудов. – Москва, 1998. – С. 94-96.
6. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. – 2012. - №10. – С. 24-29.
7. Шнекендорф З.К. Младшим школьникам о правах человека. – М.: Вита – Пресс, 1995. – 233 с.

**ЛИПЧАНСКАЯ О.В.**

воспитатель МКДОУ "Детский сад 15 МО " Ахтубинский район "

**КРАСНОВА С.Н.**

воспитатель МКДОУ "Детский сад 15 МО " Ахтубинский район "

**СОДЕРЖАНИЕ И ВИДЫ ИНТЕГРАЦИИ  
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Вопрос о формах, видах интеграции крайне актуален для дошкольного образования, так как приветствуется интеграция образовательных областей, определённых ФГОС ДО.

Интеграция как принцип охватывает достаточно большое число дидактических, воспитательных явлений и располагает факторами, обеспечивающими её широкое влияние на теорию и практику дошкольного образования, т.к. на дошкольной ступени интеграция образовательных областей в единое целое наиболее эффективна, ведь дошкольник целостно воспринимает окружающий мир, и для него не должно быть границ между образовательными областями.

Объединение вокруг главных тем и понятий позволяет рассмотреть явление с разных сторон, раскрыть взаимосвязи. При интеграции образовательные области взаимодействуют, но в то же время остаются самостоятельными и равноправными по содержанию и структуре. Таким образом, интеграция представляет собой систему, которая объединяет, соединяет знания в единое целое, на основе чего и формируется у детей целостное восприятие мира. Исследования и практика показывают, что эффективным путем реализации воспитательных функций является выдвижение общих учебно – воспитательных проблем и их последовательное решение в системе взаимосвязанной деятельности детей по различным направлениям.

С учетом возрастных особенностей дошкольников интеграция образовательных областей дает возможность показать ребенку мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, театра, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления.

Введение интеграционной системы в большей степени, чем традиционное обучение, способствует воспитанию эрудированного человека, обладающего целостным мировоззрением, способностью самостоятельно систематизировать имеющиеся у него знания и нетрадиционно подходить к решению проблем.

Принцип интеграции является инновационным и обязывает дошкольные учреждения коренным образом перестроить образовательную деятельность в детском саду на основе синтеза, объединения образовательных областей, что предполагает получение целостного продукта, обеспечивающего формирование интегративных качеств личности ребенка-дошкольника и его гармоничное вхождение в социум.

Рассмотрим кратко исторические аспекты интеграции.

Впервые интерес к проблеме интеграции возник еще в трудах Я.А.Коменского, который писал, что предмет будет усвоен, если ему будет положено прочное основание, если это основание будет заложено глубоко, если всё, допускающее различие, будет различно

самым точным образом, а всё, имеющее взаимную связь, постоянно будет соединяться. В этих положениях великого педагога представлена суть универсального хода развития любой большой сложной системы применительно к частному случаю, каким является складывающаяся в процессе обучения система знаний ребенка.

На протяжении XX столетия интеграция использовалась педагогами на разных ступенях обучения как гармоничное объединение различных предметов, которое позволило внести целостность в познание ребенком мира. Особый интерес к проблеме интеграции появился в конце 20 века. В это же время появился сам термин «интеграция».

В дошкольной педагогике накоплен значительный теоретический и практический материал по проблеме взаимосвязи видов детской деятельности с позиций комплексного и интегрированного подходов. Интеграция рассматривается как более глубокая форма взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания образования детей дошкольного возраста, охватывающую все виды художественно-творческой деятельности. Необходимость реализации принципа интеграции в дошкольном образовании заключена в самой природе мышления ребенка, диктуется законами психологии и физиологии.

Для эффективной организации интеграционного процесса в дошкольном образовании необходимо выделить системообразующий фактор интеграции как «рабочей единицы», которым может быть любой компонент содержания дошкольного образования, качественные характеристики его участников. Основным системообразующим фактором выступают образовательные области. ФГОС ДО выделяет образовательные области, которые не должны реализовываться в образовательной деятельности ДОУ в чистом виде – необходим их синтез, нужна интеграция, которая обеспечит качественное и количественное изменения формирования качеств личности дошкольника. При этом нужно понимать, что образовательным областям придаёт целостность не столько их объединение, сколько проникновение одной области (или нескольких) в другую. Еще одним фактором выступает интеграция основных видов деятельности детей дошкольного возраста: познавательно-исследовательской, трудовой, художественно-творческой, коммуникативной, двигательной. Деятельность как психологическая основа интеграции способна объединять внутри себя разрозненные компоненты и обеспечить необходимые условия для появления нового образовательного продукта, в создание которого включены и педагоги, и родители.

Взрослыми преследуется главная цель: вырастить детей людьми, умеющими думать, хорошо ориентироваться во всем, что их окружает, правильно оценивать различные ситуации, с которыми они сталкиваются в жизни, принимать самостоятельные решения. Но зачастую спешат дать ребенку набор готовых знаний, суждений, которые он впитывает как губка. Однако, всегда ли это дает ожидаемый результат? Практика дошкольного образования показывает, что на успешность обучения влияет не только содержание предлагаемого материала, но также форма его подачи, которая способна вызвать заинтересованность ребенка и его познавательную активность. Некоторые ученые при интеграции различных видов деятельности предлагают создавать синтетические деятельностные блоки. Большинство предлагают модули в качестве интегратора различных видов деятельности. Как интегратор всех видов деятельности ребенка в дошкольном образовании уместно рассматривать игру.

В результате освоения интегративной деятельности, у ребенка формируются целостные социальные и психологические образования, интегрированные способы деятельности, легко переносимые из одной сферы в другую, индивидуальный стиль деятельности, освоение социального опыта, развитие творческих способностей.

В истории педагогики России 20 века можно выделить три этапа внедрения процессов интеграции.

Первый этап связан с периодом 20-х - начала 30-х годов. В это время в школы активно внедряется комплексное обучение, предполагающее интеграцию разнопредметных знаний в процессе решения конкретных жизненно-важных проблем. Предметное и комплексное обучение среди ученых-педагогов рассматривались как противоположные точки зрения.

Вопросами комплексного занятия в ДОО занималась Ветлугина Н.А. Она разработала целую методику комплексных занятий, направленных на развитие изотворческих способностей детей дошкольного возраста. В ее работах под комплексом понимается целостность, образуемая из отдельных частей (искусств, видов детской художественной деятельности), которые в системе целостности утрачивают свою относительную самостоятельность. Значение слова «комплекс» означает «связь», «сочетание», следовательно, элементы, части комплекса относительно самостоятельны.

Комплексный метод, иначе его определяли, как метод проектов, предполагал интеграцию знаний из разных предметных областей вокруг некоторой общей проблемы. Он был первым практическим опытом организации учебного процесса на интегрированной основе. Программами ГУСа предусматривались такие комплексные темы, как «Времена года», «Разведение картофеля в нашем районе», «Садоводство», «Труд мужчины и женщины в нашем хозяйстве» и т.п.

Второй этап - период 50-70 годов - комплексный интегрированный подход отходит от общеобразовательных школ на второй план, чаще всего на дополнительное обучение. В школе утверждается предметное обучение. Большое внимание уделяется межпредметным связям, развиваются принципы обучения и содержание образования.

Межпредметные связи выделяются в дидактический принцип педагогики. В свое время Л.С. Выготский экспериментально установил, что предшествующая мыслительная деятельность, способствовавшая формированию обобщений, «не аннулируется и не пропадает зря, но включается и входит в качестве необходимой предпосылки в новую работу мысли». Таким образом, необходимость межпредметных связей заключена в самой природе мышления, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии.

В 70-е гг. межпредметные связи приобрели в педагогическом сознании фундаментальность и самостоятельность, что с точки зрения их традиционного понимания было абсурдно. Противоречие между формой (межпредметные связи) и новым содержанием (принцип дидактики) привело к смене формы - понятие межпредметные связи в 80-х гг. уступило место понятию интеграции.

Проблема интеграции актуализирует прежде всего универсальные понятия и категории, присущие всем видам искусства. Занятия по искусству, построенные на интегративной основе, помогают в поиске гармонизации информационно-логической и эмоционально образной сторон художественного образования, активному формированию творческой личности, эффективному сочетанию индивидуальных форм работы с коллективными, созданию подлинно творческой атмосферы на занятиях. Развитие личности средствами искусства содействует формированию целостного мироощущения, созданию нравственно и эстетически полноценной среды общения с искусством во всем многообразии его видов.

Особенно эффективным признается использование межпредметных связей занятий изобразительного искусства и развития речи, которые должны обеспечить развитие комплекса речевых умений и художественных способностей у детей.

На третьем этапе интеграция начинает восприниматься педагогами как общенаучный, социальный фактор. Такая позиция в определенном смысле оправдана и удобна: она позволяет ввести понятие интеграции в категориальную систему педагогики на том основании, что оно принято в других науках и отражает характер современной социально-политической, экономической и духовной жизни.

Что касается дошкольного образования, то Комаровой Т.С. разработана методика, в основе которой лежат интегрированные блоки (циклы) занятий по художественному воспитанию детей. Она рассматривает интеграцию как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования детей, охватывающую все виды художественно-творческой деятельности, при этом автор подчеркивает, что «...в

интеграции один вид искусства выступает стержневым, другой - помогает более широкому и глубокому осмыслению образов и их созданию разными выразительными средствами».

Интеграция - это сложный структурный процесс, требующий: обучения детей рассматривать любые явления с разных точек зрения; развития умения применять знания из различных областей в решении конкретной задачи; формирования у дошкольников способности самостоятельно проводить исследования; развития у них желания активно выражать себя в каком-либо творчестве.

Интегрированный подход способствует переосмыслению общей структуры организации учебного процесса, специальной подготовке детей к процессу восприятия, понимания и осмысления информации (позиций науки, истории развития культуры, особенностей разных искусств, окружающей природы), формирование понятий и представлений о взаимодействии всего и вся в мире, как едином целом.

Педагогический смысл интегрированного преподавания состоит в том, что оно предполагает планировать занятия по теме, общей для нескольких предметов, которые могут проводиться разными воспитателями в разное время. Главное, что делает занятие интегрируемым - это заложенная в нем перспективная цель всего курса и конкретные задачи, спланированные несколькими воспитателями, ведущими свои курсы.

В отличие от межпредметных связей интеграция предполагает решение единой педагогической задачи обучения и развития несколькими воспитателями, работающими с одной группой.

В дошкольном образовании, как правило, интеграция используется на интегрированных занятиях. Интегрированное обучение позволяет увидеть и понять любое явление целостно, в детском саду существует предметная система обучения и часто получается, что знания остаются разрозненными, искусственно расчлененными по предметному принципу, а в результате дети не всегда целостно воспринимают всю картину окружающего мира. Интегрированные занятия представляют собой объединение нескольких видов деятельности.

Таким образом, занятия интегрированного характера вызывают интерес, способствуют снятию перенапряжения, перегрузки и утомляемости за счёт переключения на разнообразные виды деятельности. Интеграция во всех ее вариантах, формах, направлениях деятельности способствует целостному восприятию явлений и процессов. Позволяет решать образовательные задачи взаимосвязано и систематически.

#### **Список литературы**

1. Белая К.Ю. и др. Интеграция – как основной инструмент создания новой модели ДОУ - / Управление ДОУ – 2023. - №4. –С.12-16
2. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с методиками дошкольного образования . – СПб.: Питер, 2015.
3. Дыбина О.В. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ. - М., Юрайт, 2012.
4. Дыбина О.В., Болотникова О.П., Козлова А.Ю., Сидякина Е.А. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты / Вектор науки Тольяттинского государственного университета - 2014 - № 1 (27). - С. 220-223.
5. Иванов В.Г. Теория интеграции образования. - Уфа, 2015.
6. Лазарева М.В. Концептуальная модель интегрированного обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях. / Автореф. ... дис. канд. пед наук- М., 2020 -42с.
7. Хуцишвили Л.Т. Развитие творческих способностей дошкольников через организацию интегрированных занятий / Молодой ученый. — 2017. — №4. — С. 396-398.



**ТИХОНОВА А.А.**

учитель физической культуры МКОУ Краснобаррикадная СОШ

## **ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

Игровые технологии в начальной школе являются средством решения ряда задач воспитания школьника, таких как: развитие творческого мышления, воображения, развитие инициативности, самостоятельности, дисциплины. Умелая организация и соблюдение методических рекомендаций при составлении и реализации игр является основой достижения поставленных целей.

Использование подвижных игр для активизации двигательной активности младших школьников с целью формирования здорового образа жизни предусматривает реализацию наиболее рациональных методов организации учебного процесса в начальной школе. Традиционно на уроках используются три метода: фронтальный, групповой, и индивидуальный. Это позволяет решить задачу овладения младшими школьниками базовыми основами двигательной деятельности, однако не всегда удается решить задачу расширения двигательного опыта учащихся, границ двигательной активности младших школьников. А использование подвижных игр на любом этапе обучения помогает решать задачу воспитания наиболее правильного стереотипа движений, содействует совершенствованию двигательной функции и закладывает основу для подготовки младших школьников к конкретной игровой деятельности. Использование подвижных игр предусматривает овладение методикой их проведения, которая включает в себя основные этапы: выбор игр, подготовка к игре, руководство игрой, окончание игры.

Игровые технологии позволяют повысить темпы формирования двигательных навыков у детей, интерес к занятиям физическими упражнениями. Во время игр ребята начальной школы всегда активны и инициативны. В то же время условия и правила игр обязывают их к сдержанности. Дети в играх отличаются большой непосредственностью. Они полностью раскрывают свои положительные и отрицательные черты характера, а это имеет большое значение для лучшего изучения детей. Игры отличаются большой эмоциональностью, так как при правильной их организации они всегда доставляют детям удовольствие, создают хорошее настроение. В них больше чем в других физических упражнениях участники могут выполнять различные двигательные действия так, как им позволяют их индивидуальные возможности. Одним из безусловных факторов привлекательности игр является элемент соревнования. Соревновательный метод – это способ выполнения упражнения в форме соревнований. Сущность метода заключается в использовании соревнований в качестве средства повышения уровня подготовленности занимающихся. Обязательным условием соревновательного метода является подготовленность занимающихся к выполнению тех упражнений, в которых они должны соревноваться. Даже в простых играх уже имеются ясно выраженные стремления играющих к победе. Еще более яркий соревновательный характер носят игры, в которых участники делятся на группы, команды и где каждая группа или команда, каждый участник команды стремится достичь лучших результатов, победить.

Принято различать два основных типа игр: игры с фиксированными (открытыми) правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы. Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно. Они — в нормах поведения воспроизводимых героев: доктор сам себе не ставит градусник, пассажир не летает в кабине летчика. Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя. Перечисленные признаки присущи всем

играм, но в одних отчетливее выступают одни, в других — иные. В различных сборниках указано более 500 дидактических игр, но четкая классификация игр по видам отсутствует. Часто игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания.

Применяемо к физической культуре можно категорировать типы игр следующим образом:

1. Подвижные игры. Такими играми называют игры, исчерпывающие все виды свойственных человеку движений: ходьбу, прыжки, ползание, лазание, метание, упражнения с предметами, броски и ловля. Подобные игры являются универсальным и незаменимым средством физической культуры. Характерной чертой таких игр является не только богатство и разнообразие движений, но и свобода их применения в разнообразных игровых ситуациях, что создаёт большие возможности для проявления инициативы и творчества. Все подвижные игры имеют ярко выраженные черты и эмоциональный характер. В таких играх ребёнок испытывает радость от физической нагрузки. Достижение цели в таких случаях приносит большое моральное удовлетворение.

2. Игры – состязания - это игры носящие явные признаки соперничества и лидерства. Целью таких игр является достижение превосходства над остальными. Такие игры помогают самоутвердиться, выявить скрытые способности и продемонстрировать имеющиеся.

3. Групповые игры - это такие игры, которые делят всего числа играющих на небольшие группы. Играя в такие игры группы, могут соревноваться, а могут и совсем не соперничать. Правила, бесспорно, устанавливает учитель. Такие игры помогают учителю не только разрядить обстановку, но и дать детям возможность выбрать соперников или помощников. Вообще, выбор в свою команду того, кого захочется, не приносит никаких разногласий и противоречий.

4. Командные игры. Обычно в таких играх участвуют две команды и основа таких игр, несомненно, соперничество. Играя в командные игры, дети должны выбрать капитанов или командиров, которые будут отвечать за порядок в команде и правила выполнения заданий. Чаще всего по окончании командной игры должно произвестись награждение победителей.

Если на уроке ставится задача развития силы, то необходимо подготовить игры и упражнения, связанные с кратковременными скоростно- силовыми напряжениями. Очень эффективными для решения этих задач оказываются наклоны, приседания, бег или прыжки с посылным для них грузом. Основа - любимая ребятами группа эстафет с мячом. В данном случае мяч передается, перекачивается, переносится, перебрасывается различными способами. Сюда же можно отнести и очень полезные для силового развития метания различных предметов на дальность. Та же можно использовать игру «Кто больше?». Две команды, располагаясь друг против друга, метают легкие мячи, так, чтобы добросить его до стены соперника. Мячи легкие, летят недалеко и для того, чтобы добиться нужного результата приходится затратить силу, а чтобы победить соперника, силу нужно затратить многократно в короткий промежуток времени (игра длится всего 1 минуту).

Для развития такого качества, как скорость, необходимо использовать игры, в которых требуется мгновенная реакция на различные сигналы (хлопок, свисток, поднятая вверх рука). Эти игры состоят из ускорений, внезапных остановок. Все движения направлены на сознательное опережение соперника.

В силу особенностей наших детей не всякую игру можно использовать, необходимо учитывать уровень трудности игры и сложность ее во взаимодействии игроков. Игра будет интересна в том случае, если будет доступна и понятна учащимся. Поэтому необходимо следовать принципу от простого к сложному. Для этого рекомендуется использовать различные варианты одной игры, которые предусматривают сохранение ее правил и умений детей с учетом их возраста и индивидуальных особенностей. Например, в 1 – 2 классе можно использовать игру «Охотники и утка», так как первоклассники еще не могут бегать враспынную так, чтобы это было безопасно. Затем стоит усложнить игру, добавляя «уток» и

перейти к игре «Охотники и утки». Эта игра способствует развитию ловкости, выносливости, здесь требуется проявление сноровки, развивается координация движений, ориентировка в пространстве. В игре необходимо быстрое согласование действий со своими партнерами по команде. Происходит развитие глазомера, чувства мяча, точности движений. Так же проявляются и такие качества, как воля, умение взять игру на себя, смелость, способность преодолевать свои слабости.

Для того, чтобы игра приносила пользу, необходимо продумывать ее до мелочей. Строго соблюдать правила игры, технику безопасности, как для играющих, так и для наблюдающих за игрой. Необходимо проводить игру с дидактической направленностью. В этом случае дети учатся объединять движения и полученные на занятиях и в повседневной жизни знания, факты, систематизируя их в единое целостное представление об окружающей действительности.

Требования к отбору игр следующие: игра должна давать новые понятия; в игре должны развиваться способности правильно оценивать пространственные и временные отношения, быстро реагировать на часто меняющуюся обстановку; дидактическое и двигательное содержание игры должно соответствовать особенностям программного материала; степень сложности игры должна соответствовать усвоенным умениям и навыкам.

#### Правила проведения игр

При организации и проведении игры необходимо придерживаться следующих правил:

1. Простота и доступность правил;
2. Каждый ребенок должен быть активным участником игры;
3. Исключить малейшую возможность риска, угрозы здоровью детей;
4. Безопасность используемого инвентаря;
5. Игра не должна унижать достоинства играющих;
6. При проведении нескольких игр следует учитывать принцип: от сложного к простому.

Так же, при использовании игр, рекомендуется придерживаться следующего алгоритма:

1. Выбор игры осуществляется исходя из целей предстоящего урока, возрастных и учебных возможностей учащихся, их физической подготовленности;
2. Оборудование и оснащение игровой площадки. При планировании учебного занятия необходимо выбрать место для проведения игры и оборудование;
3. Предложение игры детям. Главная задача в предложении игры заключается в возбуждении интереса к ней, в такой постановке вопроса, когда совпадают цели воспитания и желания ребенка. В предложение игры входит объяснение её правил и техники действий. Игру необходимо объяснять точно и кратко, непосредственно перед её началом. В объяснение входит название игры, её содержание и объяснение основных правил игры, в том числе роли играющих, объяснение игровых аксессуаров. Второстепенные правила объясняются по ходу игры.
4. Разбивка на команды, группы, распределение ролей в игре. На уроках физической культуры при проведении игр рекомендуется разбить класс на команды таким образом, чтобы группы были равными по физической подготовленности детей. Для игр, в которых требуются капитаны или водящие, необходимо учитывать пользу выбранной роли для ученика. Так, например, чтобы роль позволяла неавторитетным укрепить авторитет, неактивным проявить активность, недисциплинированным стать организованными. Нужно стараться следить за тем, чтобы не проявлялось зазнайство, превышение власти командных ролей над второстепенными.
5. Развитие игровой ситуации. При организации игр рекомендуется придерживаться следующих принципов: принцип развития игровой динамики; принцип поддержания игровой атмосферы; принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности; принципы перехода от простейших игр к сложным игровым формам.

6. Подведение итогов игры. В соответствии с указанными заранее правилами необходимо подвести итоги игры, определить победителей. В качестве жюри рекомендуется привлекать детей, которые по состоянию здоровья не могут в данной игре принимать участие (если в игре предусмотрена работа жюри).

При проведении игр обязательно ставить перед собой следующие задачи:

1. Опирайтесь на возможности учеников;
2. Подготовить почву для повышения уровня физической подготовки учащихся;
3. Развивать личностные качества ребенка, повышать общую дисциплину класса/группы.

Таким образом, использование игровых технологий на уроках физической культуры в начальных классах способствует не только развитию жизненно важных двигательных качеств (силы, ловкости, быстроты, выносливости), но и развитию интеллектуальных, творческих способностей учащихся, морально-волевых качеств. Также повышается общий уровень физической подготовленности, интерес к занятиям физическими упражнениями, что способствует формированию здорового образа жизни.

#### **Список литературы**

1. Аникина, Т.А. Избранные главы по возрастной физиологии [Текст] : учеб. пособие / Т. А. Аникина, Л.Г. Ковтун. - Казань, 2012. - 223 с.
2. Баландин, Г.А., Назарова, Н.Н. Урок физкультуры в современной школе [Текст] / Г. А. Баландин, Н.Н. Назарова. - М.: Советский спорт, 2022. - 295 с.
3. Большевич, В.К. Физическая активность человека [Текст] / В.К. Большевич. - М., 2020. - 187 с.
4. Бреев, М.П. Урок физической культуры в школе // Технология и педагогический анализ [Текст] : учеб. пособие / М. П. Бреев. - Новосибирск, 2020. - 234 с.
5. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебное пособие; под редакцией А.В. Петровского. – М., 2011. – 256 с.
6. Выгодский, Л.С. Лекции по психологии [Текст]: учеб. пособие для преподавателей / Л. С. Выгодский. – СПб.: Союз С-П., 2017. - 375 с.
7. Головина, Л.Л. Физиологические особенности некоторых функций и мышечной деятельности школьников [Текст] / Л. Л. Головина. - М., 2016. - 279 с.

#### **УВАРОВА О.А.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад № 6 МО» Ахтубинский район»

#### **ЕРМАКОВА В.И.**

воспитатель МКДОУ «Детский сад № 6 МО» Ахтубинский район»

### **ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В настоящее время валеологическое воспитание и здоровьесбережение становятся ведущими видами деятельности дошкольной организации в условиях реализации ФГОС.

Реализации их предполагает осуществление нескольких направлений. Первое включает создание здоровьесберегающей инфраструктуры. Под такой инфраструктурой мы понимаем содержание здания и помещений детского сада в соответствии с гигиеническими нормативами; оснащенность групп, кабинетов, физкультурного зала, спортплощадок необходимым оборудованием и инвентарем; наличие и необходимое оснащение медицинского кабинета; наличие и необходимое оснащение кухни; организация качественного питания; необходимый (в расчете на количество детей) и квалифицированный состав воспитателей и специалистов, обеспечивающих работу с детьми.

Второе предполагает рациональную организацию учебно –воспитательного процесса, обеспечение условий для соблюдения гигиенических норм и требований к организации и объему нагрузки детей на занятиях и в режимных моментах, использование методов и

методик воспитания и обучения, адекватных возрастным возможностям и особенностям детей, введение любых инноваций в учебный процесс только под контролем специалистов; строгое соблюдение всех требований к использованию технических средств в обучении (компьютер, аудио-визуальные средства); рациональная и соответствующая требованиям организация занятий физической культуры и занятий активно-двигательного характера.

Третье направление решает вопросы организации физкультурно-оздоровительной работы и включает полноценную и эффективную работу с детьми всех групп здоровья, организацию динамических пауз на занятиях, способствующих эмоциональной разгрузке и повышению двигательной активности; регулярное проведение спортивно-оздоровительных мероприятий (дней здоровья, соревнований, и т.п.).

Правильно организованная физкультурно-оздоровительная работа является основой рациональной организации двигательного режима дошкольников, способствует нормальному физическому развитию и двигательной подготовленности детей, повышает адаптивные возможности организма, является важнейшим средством сохранения и укрепления здоровья воспитанников.

Четвертое направление предполагает проведение просветительско-воспитательной работы с детьми, родителями, направленной на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

Соответственно, речь идет о проведении бесед с детьми, консультаций для родителей по темам: «Разговор о правильном питании», «Приключения в стране здоровья» и т.п.), проведение «Дней здоровья», конкурсов, праздников и т.п. Сюда же относятся занятия, в содержание которых включается валеологическое направление.

Стержнем, на котором строится вся работа, выступают здоровьесберегающие технологии. Они органично вплетаются во все виды жизнедеятельности дошкольников.

Здоровьесберегающие технологии, которые используются в учебно – воспитательном процессе детского сада можно объединить по доминированию целей и решаемых задач, а также ведущих средств здоровьесбережения и здоровьесобогащения субъектов педагогического процесса в детском саду в несколько групп.

1. Медико-профилактические технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала МДОУ в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка, реализация которых осуществляется специалистами по физическому воспитанию и воспитателями МДОУ в условиях специально организованных форм оздоровительной работы.

3. Здоровьесберегающие образовательные технологии воспитания валеологической культуры или культуры здоровья дошкольников.

4. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка.

5. Технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования, направленные на развитие культуры здоровья педагогов, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни.

6. Технологии валеологического просвещения родителей, обеспечивающие валеологическую образованность родителей воспитанников.

К здоровьесберегающим средствам реализации валеологического направления в детском саду можно отнести выполнение ряда мероприятий. Кратко остановимся на их характеристике в аспекте не только здоровьесбережения, но и валеологического воспитания.

Гигиенические процедуры (умывание и обливание рук до локтя прохладной водой, полоскание рта кипяченой водой комнатной температуры).

Хождение босиком в группе и летом на прогулке, занятия босиком утренней гимнастикой и физкультурой. Главный смысл хождения босиком заключается в закаливании

кожи стоп к влиянию пониженных температур, которое осуществляется, главным образом, действием низких температур пола, земли. Именно данное действие и является определяющим, если не единственным, в закаливании, поскольку убедительных доказательств в отношении влияния других компонентов в научной литературе не имеется.

Методика контрастного воздушного закаливания, которая проводится в конце дневного сна попеременно в холодном и теплом помещениях. Температура воздуха в тёплом помещении поддерживается с помощью обогревателей, в холодном понижается за счёт интенсивного проветривания, летом вплоть до сквозняков.

Одной из самых действенных закаливающих процедур в повседневной жизни является прогулка. Для того, чтобы прогулка давала эффект, нами меняется последовательность видов деятельности детей, в зависимости от характера предыдущего занятия и погодных условий. Так, в холодное время года и после занятия, на котором дети сидели, прогулка начинается с пробежки, подвижной игры; в тёплое время года или после физкультурных и музыкальных занятий – с наблюдения, спокойных игр.

Утренняя гимнастика проводится ежедневно до завтрака, в течение 10–12 минут на воздухе или в помещении (в зависимости от погодных условий). В течение всей утренней гимнастики, проводимой в помещении, форточки остаются открытыми, дети занимаются в физкультурной форме.

В перерывах между занятиями, особенно в старших группах детского сада, проводится двигательная разминка. Её цель – предотвратить развитие утомления у детей, снять эмоциональное напряжение в процессе занятий с умственной нагрузкой, что способствует более быстрому восприятию программного материала. Двигательная разминка позволяет активно отдохнуть после умственной нагрузки и вынужденной статической позы, способствует увеличению двигательной активности детей.

С целью предупреждения утомления на занятиях, связанных с длительным сидением в однообразной позе, требующих сосредоточенного внимания и поддержания умственной работоспособности детей на хорошем уровне, во время занятий проводятся физкультминутки.

Физкультминутки повышают общий тонус, моторику, развивают внимание и память, создают положительный эмоциональный настрой и снимают психоэмоциональное напряжение. О них мы расскажем подробнее ниже.

Наряду с различными оздоровительными мероприятиями в дошкольном учреждении проводится и гимнастика после дневного сна, которая помогает улучшить настроение детей, поднять мышечный тонус, а также способствует профилактике нарушений осанки и стопы. Гимнастика проводится при открытых форточках 7-15 минут. В течение года используются различные варианты гимнастики.

Разминка в постели. Дети постепенно просыпаются под звуки приятной музыки и, лёжа в постели на спине поверх одеяла, выполняют 5-6 упражнений общеразвивающего воздействия. Упражнения выполняются из разных положений: лёжа на боку, на животе, сидя. После выполнения упражнений дети встают и выполняют в разном темпе несколько движений (ходьба на месте, ходьба по массажным коврикам, постепенно переходящая в бег). Затем все переходят из спальни в хорошо проветренную групповую комнату и под музыку выполняют произвольные танцевальные, музыкально – ритмические или другие движения.

Дыхательная гимнастика. От правильного дыхания во многом зависит здоровье человека, его физическая и умственная деятельность. Дыхательные упражнения увеличивают вентиляцию, лимфо - и кровообращение в легких, снижают спазм бронхов и бронхиол, улучшают их проходимость, способствуют выделению мокроты, тренируют умение произвольно управлять дыханием, формируют правильную биомеханику дыхания, осуществляют профилактику заболеваний и осложнений органов дыхания.

Точечный массаж – элементарный приём самопомощи своему организму. Упражнения точечного массажа учат детей сознательно заботиться о своём здоровье, прививают им уверенность в том, что они сами могут помочь себе улучшить своё

самочувствие. Наряду с этим точечный массаж является профилактикой простудных заболеваний.

Во время проведения пальцевого массажа происходит раздражение рецепторов кожи, мышц, сухожилий, пальцев рук, импульсы от которых проходят одновременно в головной и спинной мозг, а оттуда уже поступает команда включиться в работу различным органам и структурам. Массаж повышает защитные свойства оболочек носоглотки, гортани, трахеи, бронхов и других органов. Под действием массажа организм начинает вырабатывать свои собственные лекарства (например, интерферон) которые очень часто намного эффективнее и безопаснее таблеток.

Оздоровительная работа в нашем саду усиленно проводится и в летний период и представляет собой комплекс мероприятий, направленных на восстановление функционального состояния детского организма.

Центральное место в этом комплексе занимает режим дня, который предусматривает максимальное пребывание детей на открытом воздухе, соответствующую возрасту продолжительность сна и других видов отдыха. Вся деятельность, связанная с физическими нагрузками (подвижные игры, труд, занятия физической культурой) проводятся в часы наименьшей инсоляции.

Таким образом, деятельность учреждения по валеологическому воспитанию на основе внедрения здоровьесберегающих технологий успешна, если осуществляется планомерно, систематично и с привлечением всех субъектов воспитательного процесса.

#### **Список литературы**

1. Алямовская В.Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / В.Г. Алямовская // Дошкольное образование: прил. К газете «Первое сентября». – 2016. – 16-31 июля (№ 14). – С. 19.
2. Павлова А.М. Здоровьесберегающая система дошкольного образовательного учреждения: модели программ, рекомендации, разработки занятий [Текст] / авт.-сост. М.А. Павлова, М.В. Лысогорская, канд. психол. наук. - Волгоград : Учитель, 2019.
3. <http://www.ivalex.vistcom.ru/metod38-9>

**СОДЕРЖАНИЕ**

---

---

**СЕКЦИЯ 1.**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

|   |    |
|---|----|
| <b>Авдеева А.Н., Абдрахманова Р.Р.</b> Проблемы изучения речевой функции у детей с расстройством аутистического спектра .....                         | 5  |
| <b>Алиева З.М., Шахкарамова П.М.</b> Самообслуживание у детей с расстройствами аутистического спектра.....  | 8  |
| <b>Антропова А.А.</b> Особенности речевого развития школьников с задержкой психического развития.....   | 11 |
| <b>Антропова А.А.</b> Коррекция дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.....   | 15 |
| <b>Ахмадеева О.Г., Михайлова Н.В.</b> Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе учителя-дефектолога.....                    | 17 |
| <b>Барташевич А.М.</b> Совместная работа учителя-логопеда и воспитателя ДОУ.....  | 20 |
| <b>Батырова Э.И., Калюжная Н.А.</b> Проблемы повышения познавательной активности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.....              | 24 |
| <b>Васючкова Е.В., Бердникова И.С.</b> Профилактика оптической дисграфии у детей с ОВЗ.....   | 27 |
| <b>Глебова О.Г., Смирнова И.В.</b> Взаимодействия воспитателей логопедической группы с родителями детей с нарушением речи.....                        | 31 |
| <b>Джантлеева И.К., Рахимбердиева Ф.Х.</b> Формирование навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....          | 34 |
| <b>Дюсова С.Г., Яшина В.Г.</b> Использование игровых занятий и холдинг-терапии с ребенком с расстройством аутистического спектра.....                 | 39 |
| <b>Зайтова Д.М., Лапина Н.Д.</b> Особенности подготовки детей с нарушениями речи к школьному обучению.....  | 42 |
| <b>Иванова Н.А.</b> Приемы запуска речи у неговорящих детей раннего возраста.....   | 45 |
| <b>Изтелеуова А.К.</b> Здоровьесберегающие технологии в обучении детей с нарушением зрения.....   | 48 |
| <b>Ильина А. А.</b> Своеобразие сформированности связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... | 52 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Иркалиева Е.В.</b> Формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....                                       | 55  |
| <b>Исламова Р.Р., Андрихина В.И.</b> Коррекция эмоционально–волевой сферы (ЭВС) у детей с расстройством аутистического спектра.....  | 60  |
| <b>Калинкина Л.Ф.</b> Воспитание этикета у детей дошкольного возраста с нарушением речи.....   | 63  |
| <b>Калинкина Л.Ф.</b> Песочная анимация как средство формирования связной речи у детей с недоразвитием речи.....   | 66  |
| <b>Калинкина Л.Ф., Займенцева О.А.</b> Особенности подготовки к школе детей с речевыми нарушениями.....  | 69  |
| <b>Кургуз С.П., Заякина Е.А., Пастухова О.Л.</b> Из опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка в общеобразовательной школе..... | 74  |
| <b>Литвинова И.Г.</b> Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....                            | 79  |
| <b>Логина И.П.</b> Подготовка к школе детей с недоразвитием речи.....  | 84  |
| <b>Макарова Н.Ф.</b> Социальная адаптация детей с расстройствами аутистического спектра.....   | 87  |
| <b>Меркушина Н.В.</b> Развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....   | 90  |
| <b>Меркушина Н.В.</b> Лего-конструктор как средство развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....                     | 93  |
| <b>Нестеренко А.В.</b> Оценка готовности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению в школе.....   | 97  |
| <b>Одинцова Е.Ю.</b> Особенности речевого развития детей с церебральным параличом.....   | 100 |
| <b>Погорелова Н.В., Алиева Е.Ф.</b> Преодоление задержки речевого развития детей младшего дошкольного возраста.....  | 103 |
| <b>Попова Л.Б., Алишова Р.К.</b> Развитие наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития.....  | 106 |
| <b>Поршнева Н.Г., Суюнбаева Р.А.</b> Формирование учебного поведения обучающихся с РАС.....  | 110 |
| <b>Почепко Г.В., Сердюкова Е.И.</b> Новые образовательные технологии в работе учителя-логопеда.....  | 112 |
| <b>Рябенко Ю.В., Котукова Л.С.</b> Техника правополушарного рисования для развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста с ОНР.....                             | 115 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Тирикбаева В.К.</b> Использование здоровьесберегающих технологий в работе учителя-логопеда.....                                      | 118 |
| <b>Тугунова Е.А., Корчагина И.В.</b> Игровые технологии для социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.....     | 121 |
| <b>Ходакова А.О.</b> Особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР.....  | 124 |
| <b>Чугунова М.В., Тараненко Л.В.</b> Особенности работы с родителями детей с нарушением зрения.....                                     | 129 |
| <b>CHARRIER C.</b> THE WORK OF A MULTIDISCIPLINARY TEAM OVER THE INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM OF A DISABLED CHILD.....                | 133 |
| <b>Шафигуллина С.Р.</b> Взаимодействие специалистов в процессе коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.....            | 135 |
| <b>Шумуртова Д.И.</b> Бизборд в коррекционной работе с детьми с расстройством аутистического спектра.....                               | 139 |
| <b>Янакаева Р.И.</b> Занятия физической культуры как средство социализации детей с ОВЗ.....   | 141 |
| <b>Ярошенко В.Р.</b> Анализ методических подходов к развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....          | 145 |
| <b>Ярошенко В.Р.</b> Экскурсии как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... | 150 |

## СЕКЦИЯ 2.

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО, СРЕДНЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Аббазова З.Ф.</b> Использование здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка.....  | 153 |
| <b>Абмаева И.Ю.</b> Инновационные технологии на современном этапе в работе педагога.....  | 155 |
| <b>Автаева В.Н., Белоусова Е.А.</b> Развитие сенсомоторики у детей дошкольного возраста в процессе использование арт-педагогических технологий..... | 159 |
| <b>Айтекова Д.Х., Айтекова Г.Н.</b> Формирование представлений о правах человека у детей старшего дошкольного возраста.....                         | 163 |
| <b>Алексеева Ю.А., Максимович С.П.</b> Деятельностный подход как методологическое основание ФГОС ООО.....   | 167 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Алещенко И.В., Куфтова Е.В.</b> Значение здорового образа жизни в развитии детей дошкольного возраста.....                                | 169 |
| <b>Андреева Н.Н.</b> Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка и литературного чтения.....                           | 174 |
| <b>Андреева А.Ф.</b> Особенности закаливания детей дошкольного возраста в ДОУ.....   | 176 |
| <b>Астринина Е.А., Малинкина Е.М.</b> Воспитание речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста.....                                 | 179 |
| <b>Ахметова С.Р.</b> Использование дидактической игры как средства развития математических представлений у дошкольников.....                 | 183 |
| <b>Бабайцева Е.А.</b> Организация предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении.....                              | 188 |
| <b>Баранова О.Е.</b> Особенности приобщения дошкольников к социальным ценностям и ценностным отношениям при взаимодействии ДОУ с семьей..... | 191 |
| <b>Басс Т.А.</b> Использование игровых приемов в развитии культуры речи у учащихся начальной школы.....                                      | 195 |
| <b>Бердиева О.А.</b> Развитие наглядно–образного мышления у детей дошкольного возраста.....  | 199 |
| <b>Бралиева Г.М., Джанбулатова А.Р.</b> Развитие межличностных отношений у детей дошкольного возраста.....                                   | 202 |
| <b>Володин В.А., Володина О.Ж.</b> Проблемы воспитательной работы в современной школе.....   | 206 |
| <b>Володина О.Ж., Енина М.С.</b> Педагогические ситуации как средство профессионального саморазвития учителя общеобразовательной школы.....  | 209 |
| <b>Голубева Н.В.</b> Эстетическое развитие детей дошкольного возраста.....   | 212 |
| <b>Горелова И.В., Власова А.В.</b> Теоретические основы формирования финансовой грамотности в общеобразовательной школе.....                 | 217 |
| <b>Горшкова М.А., Мирошниченко Е.А.</b> Деятельность классного руководителя в условиях современной школы.....                                | 222 |
| <b>Григорьева О.Б.</b> Развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста.....   | 228 |
| <b>Григорьева И.Г.</b> Развитие пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством бумагопластики.....                  | 231 |
| <b>Давлетьярова И.Р., Верейкина С.А.</b> Воспитание эстетической культуры у детей дошкольного возраста.....                                  | 234 |
| <b>Дергунова Н.В.</b> Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.....   | 237 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Джембетова Ж.Р.</b> Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у учащихся начальной школы.....             | 240 |
| <b>Думназева О.А., Беляева Е.П.</b> Организация взаимодействия ДОО с родителями воспитанников в условиях реализации ФГОС ДО.....   | 244 |
| <b>Егорова Н.Г., Гладченко Н.А.</b> Инновации обучения математике в школе.....   | 247 |
| <b>Ефанова С.Г., Ховрико Т.В.</b> Профессиональное самоопределение школьников и роли учителя.....                                  | 249 |
| <b>Журавлева О.Н.</b> Формирование положительной мотивации учения у учащихся начальной школы.....                                  | 253 |
| <b>Зотова И.В., Гвоздева Н.Ю.</b> Обучение дошкольников взаимодействию со сверстниками в игровой деятельности.....                 | 258 |
| <b>Ивашиненко А.В., Шевелёва Г.П.</b> Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста в процессе рисования.....      | 262 |
| <b>Измайлова Н.В.</b> Художественная литература как средство всестороннего развития детей дошкольного возраста.....                | 265 |
| <b>Иркалиева З.М.</b> К вопросу о здоровом образе жизни у учащихся начальной школы.....  | 267 |
| <b>Каратаева Е.М.</b> Художественно-эстетическая деятельность как средство эмоционального развития детей дошкольного возраста..... | 271 |
| <b>Карпочева С.Р., Савинич И.Б.</b> Инновационная деятельность педагога как условие профессионального развития.....                | 274 |
| <b>Каширская О.В., Матвеева Е.В.</b> Портфолио как средство развития самооценки учащихся начальной школы.....                      | 277 |
| <b>Каширская О.В., Чистова М.С.</b> Формирование познавательного интереса учащихся в процессе обучения.....                        | 280 |
| <b>Кенесбаева Л.Т.</b> Моделирование социально-безопасного поведения у учащихся начальной школы в ролевой игре.....                | 283 |
| <b>Кильдебаева Д.З., Сатабалдиева А.А.</b> Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста.....           | 287 |
| <b>Киселёва А.Е.</b> Развитие исследовательских умений у учащихся начальной школы.....   | 292 |
| <b>Киселева Т.В.</b> Психолого-педагогические условия гендерной социализации детей дошкольного возраста.....                       | 295 |
| <b>Кисть Е.А.</b> Развитие саморегуляции у учащихся начальной школы.....   | 301 |
| <b>Кисть Е.А., Киселева А.Е.</b> Эстетическое воспитание учащихся начальной школы.....   | 304 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Кобзева Н.М.</b> Сказки как средство развития связной речи у детей дошкольного возраста.....  | 307 |
| <b>Колоколова М.Е., Третьяков С.В.</b> Творческие аспекты деятельности концертмейстера.....  | 310 |
| <b>Константинова А.М.</b> Использование детского фольклора в воспитании любви к малой Родине у детей старшего дошкольного возраста.....                        | 314 |
| <b>Королёва Н.А., Телеуова Д.Т.</b> Формирование мелкой моторики у детей дошкольного возраста при подготовке к школе.....                                      | 318 |
| <b>Коротеева Т.А.</b> Нетрадиционные формы взаимодействия семьи и школы в процессе адаптации первоклассника.....   | 322 |
| <b>Карсакова Н.Г.</b> Духовно-нравственное воспитание учащихся начальной школы в условиях реализации ФГОС НОО.....   | 326 |
| <b>Кочелаева В.А., Савич О.Т.</b> Использование информационных технологий на уроках русского языка и литературы.....   | 328 |
| <b>Краморова О.В.</b> Настольные игры как средство умственного развития детей дошкольного возраста.....  | 330 |
| <b>Куаншкалиева А.Р.</b> Формирование математических представлений в процессе активизации речевой деятельности дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО..... | 335 |
| <b>Кулявцева Н.Г., Басырова М.А.</b> Приемы формирования универсальных учебных действий (УУД) у учащихся на уроках биологии.....                               | 340 |
| <b>Кухарева Л.В.</b> К вопросу о двигательной активности детей дошкольного возраста.....   | 342 |
| <b>Ландина И.А., Джуманова Л.А.</b> Информационно-коммуникационные технологии в развитии музыкальных способностей у детей дошкольного возраста.....            | 346 |
| <b>Ларина Е.А., Креховская В.А.</b> Песочная анимация как средство формирования воображения у детей дошкольного возраста.....                                  | 349 |
| <b>Левина Т.А., Караваева Н.Л.</b> Литература в развитии творческой активности учащихся начальной школы.....   | 354 |
| <b>Левченкова Н.Ю.</b> Особенности развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.....   | 356 |
| <b>Лялина Е.Ю.</b> Деятельностный подход как методологическое основание ФГОС НОО.....  | 358 |
| <b>Максакова А.А.</b> Здоровьесберегающие технологии в работе по профилактике девиантного поведения у подростков.....  | 361 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Максимова К.Ш., Файрушина М.А.</b> Особенности взаимодействия музыкального руководителя и воспитателя ДООУ.....                  | 363 |
| <b>Малинкина Е.М.</b> Развитие интеллектуальных способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством математики.....      | 367 |
| <b>Мамбетова А.С.</b> Проектная деятельность как средство профориентации учащихся начальной школы.....                              | 369 |
| <b>Маркова О.В., Тимофеева В.Ю.</b> К проблеме обучения грамоте детей дошкольного возраста.....                                     | 373 |
| <b>Марментьева И.В.</b> Использование поручений в воспитании ответственности у детей дошкольного возраста.....                      | 376 |
| <b>Мельшина Н.В., Курмашева Э.Б.</b> Организация проектной деятельности на уроках истории.....                                      | 380 |
| <b>Михайлова Н.В.</b> Формирование самооценки у детей дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности.....            | 383 |
| <b>Наумова Н.В.</b> Отечественный и зарубежный опыт формирования педагогической культуры родителей.....                             | 386 |
| <b>Недосугова Д.Д.</b> Развитие игровой деятельности у детей дошкольного возраста в процессе использования сюжетно-ролевых игр..... | 389 |
| <b>Никулина С.В.</b> Особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста.....   | 394 |
| <b>Одинцова И.Г.</b> Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в дошкольном образовательном учреждении.....      | 397 |
| <b>Онищук Т.А., Муртазаева Ф.А.</b> Экологическое воспитание детей дошкольного возраста.....  | 399 |
| <b>Орлышева Ф.А., Вагапова Л.Г.</b> Развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС.....    | 403 |
| <b>Павлова Л.А.</b> Формирование взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста.....   | 408 |
| <b>Пестрикова А.М.</b> Использование строительных игр в работе с детьми старшего дошкольного возраста.....                          | 411 |
| <b>Петрова Ю.С., Бондаренко Е.А.</b> Современный урок в условиях реализации ФГОС ООУ.....   | 413 |
| <b>Пичугина О.В.</b> Интеллектуальное развитие учащихся начальной школы.....  | 415 |
| <b>Пищикова Е.Н.</b> Музыкально – игровая деятельность в развитии творческих способностей у детей дошкольного возраста.....         | 418 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Попова Г.К., Ахметова А.Х.</b> Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе использования дидактических игр..... | 423 |
| <b>Рогатина И.С.</b> Познавательное развитие детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО.....   | 425 |
| <b>Ряплова Н.В.</b> Сенсомоторное развитие детей раннего возраста.....  | 427 |
| <b>Садретдинова А.З.</b> Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста посредством сказкотерапии с использованием элементов ТРИЗ.....                 | 429 |
| <b>Салманова Е.В., Досказиева Г.Х.</b> Профессиональная деятельность воспитателя по развитию речи у детей раннего возраста.....                                       | 433 |
| <b>Саранина М.А.А., Шабунина А.Н.</b> Структура выразительной стороны речи и ее значение в развитии речевой культуры личности дошкольника.....                        | 435 |
| <b>Сергеева А.Б., Барыкина Е.В.</b> Развитие навыков аудирования на уроках английского языка в 5 и 6 классах.....   | 440 |
| <b>Сердюкова Ю.Г.</b> Использование здоровьесберегающих технологий в ДОУ.....   | 443 |
| <b>Сивакова Е.В., Фатхуллина И.Р.</b> Развитие креативности у учащихся начальной школы с применением информационно-компьютерных технологий (ИКТ).....                 | 446 |
| <b>Скорикова Н.В.</b> Интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования первичных математических представлений.....               | 449 |
| <b>Словина О.В.</b> Театрализованная деятельность в развитии эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.....   | 452 |
| <b>Словина А.В., Травкина М.А.</b> Культурно – досуговая деятельность в формировании эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста.....                       | 454 |
| <b>Старикова Н.И.</b> Реализация требований ФГОС НОО при обучении окружающему миру учащихся начальной школы.....  | 458 |
| <b>Суховеева А.М.</b> Изложение в развитии навыков письменной речи у учащихся начальной школы.....  | 460 |
| <b>Татимова И.С.</b> Проектирование исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста.....   | 465 |
| <b>Типакова Т.М., Топалова Ю.С.</b> Формирование представлений о народной культуре у детей дошкольного возраста.....  | 467 |
| <b>Тростянская О.В., Павленко К.В.</b> Развитие речи у детей дошкольного возраста в процессе экологического воспитания.....   | 470 |
| <b>Фатхуллина И.Р.</b> Особенности организации инклюзивного образовательного процесса в начальной школе.....  | 472 |
| <b>Хохлова Л.А.</b> Профилактика и коррекция агрессии у детей дошкольного возраста.....   | 475 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Цыганкова И.Г., Кульбатцкий И.Г.</b> К вопросу об организации проектной деятельности в основной школе.....                             | 478 |
| <b>Черницова Е.П.</b> Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста.....   | 480 |
| <b>Шатилова С.В.</b> Развитие бытовых навыков у младших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры.....                                 | 483 |
| <b>Шашечкина А.Ф., Дергачева Ю.В.</b> Современный подход к проблеме развития личности у детей дошкольного возраста.....                   | 487 |
| <b>Шитова И.А.</b> История становления начального образования в Европе и России.....  | 490 |
| <b>Шиян В.А., Чистова М.С.</b> Феноменология воспитания нравственных ценностей.....   | 493 |
| <b>Ярахметова А.Г., Бигалиева Д.Д.</b> Воспитание основ правовой культуры у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО..... | 498 |
| <b>Липчанская О.В., Краснова С.Н.</b> Содержание и виды интеграции в дошкольном образовательном учреждении.....                           | 501 |
| <b>Тихонова А.А.</b> Игровая технология на уроках физической культуры в начальных классах.....  | 505 |
| <b>Уварова О.А., Ермакова В.И.</b> Валеологическое воспитание детей дошкольного возраста на основе здоровьесберегающих технологий.....    | 508 |



**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сборник статей по материалам  
II Международной научно-практической конференции  
22 декабря 2023 г.**

Подготовка макета - Курбангалиева Ю.Ю.

Подписано в печать 07.12.2023 г.  
Отпечатано: Типография «Колор»  
Печать электрографическая с готового материала заказчика  
Формат 29,7×420/4 Гарнитура Times New Roman . Усл. печ. л. 130  
Номер заказа №5011 Тираж 500 экз.