

The background is a deep blue gradient with a subtle grid of lighter blue squares. Overlaid on this are several flowing, wavy lines made of many thin, parallel lines, creating a sense of motion and depth. Three bright, multi-pointed starburst effects are scattered across the composition, adding a futuristic or technological feel.

**ИННОВАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Лесосибирск, 2023

УДК 378.001.76
ББК 74.480
И 66

Ответственный и научный редактор

доктор педагогических наук, профессор **В.А. Адольф**

Редакционная коллегия:

Ю.А. Безруких, кандидат экономических наук, доцент;

О.Б. Лобанова, кандидат педагогических наук, доцент;

Т.А. Колесникова, старший преподаватель кафедры педагогики;

И66 Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: тез. докл. XIII Международной науч.-практич. конф. «Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы», Лесосибирск, 27-28 апреля 2023г. [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. В.А. Адольф – Электрон. дан. (6,1 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2023. – Ч. 2. – Электрон. опт. диск (CD-Rom). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; Ram ; Win-dows 98 /XP/7 ; Adobe Reader v 8.0 и выше. – Загл. с экрана.

В сборнике представлены тезисы докладов, научные статьи, раскрывающие широкий круг вопросов, связанных с инновационными процессами на разных ступенях образования. Авторы приводят основные результаты деятельности образовательных и научных организаций в области образования.

Адресован студентам, аспирантам, работникам образования, научным сотрудникам.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной ответственности несут авторы публикуемых материалов.

УДК 378.001.76
ББК 74.480

© Сибирский федеральный университет, 2023

Электронное научное издание

Корректурa и компьютерная верстка Т.А. Колесниковой

Подписано в свет 15.05.2023

Тиражируется на машиночитаемых носителях

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <https://bik.sfu-kras.ru>
E-mail: publishing_house@sfu-kras.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова О.Н. Особенности формирования орфографической зоркости у младших школьников.....	6
Бражнова Е.В. Особенности развития речи младших школьников.....	9
Городнова В.Г. Трудности, связанные с изучением морфемного разбора.....	14
Григорьева Л.А. Теоретические аспекты технологии проблемного обучения в начальной школе.....	17
Деменкова Н.В. Развитие учебной самостоятельности младших школьников.....	20
Рогулина В.В. Обучение младших школьников написанию подробного изложения на уроках русского языка.....	24
Чигрина М.Н. Речевое творчество детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.....	27
Рязанова Т.А. «Я ненавижу школу!» Можем ли мы изменить ситуацию?.....	33
Тонкаева М.А. Главные ошибки, которые усугубляют школьный буллинг.....	37
Гайко П.А., Фомина А.В. Формирование коллектива обучающихся первой ступени общего среднего образования	41
Баранова Ф.Х. Особенности использования интерактивных средств обучения на уроках математики в начальной школе.....	45
Бухрякова А.Г. Особенности формирования познавательных УУД на уроках окружающего мира.....	50
Котенкова К.С. Потенциал предмета «окружающий мир» в развитии интереса у младших школьников.....	54
Мальцева А.С. Обзор методической литературы, сравнительный анализ образовательных систем и учебников по русскому языку на предмет изучения темы антонимов в начальной школе.....	57
Краснопеева А.О. Формирование связной устной речи детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.....	59
Спирина А. Э. Развитие патриотических чувств младших школьников.....	64
Кузьмина О.А. Формирование основ финансовой грамотности младших школьников на уроках математики.....	67
Вихоть Е.Н. Использование интерактивных рабочих листов на уроках русского языка во 2 классе (на материале темы «предложение»).....	71
Кузьмина В.С. Моделирование как средство развития математических представлений (на материале задач на движение).....	74
Лукомский В.И. Проведение уроков изобразительного искусства посредством организации экскурсии	77
Сусликова О.Е. Формирование самооценки у младших школьников в совместной деятельности.....	81
Зорькина Е.Е. Формирование основ здорового образа жизни младших школьников в системе дополнительного образования.....	84
Сайфутдинова И.К. Методика работы со словарями на уроках русского языка в начальной школе.....	87
Соколов Н.Н. Графическое моделирование при решении задач.....	91
Гамбовцева И.Я. Использование игровых приемов в процессе изучения синтаксиса в начальной школе.....	94
Чеботова А.Ю. Формирование представлений о пространстве и времени детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры.....	98

Дацук Е.С. Формирование представлений о количестве и счете у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности.....	101
Глущенко Д.В. Формирование норм поведения у дошкольников в условиях ДОУ.....	105
Шарова Т.С. Педагогические условия формирования игровых умений детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	108
Новикова А.Н. Особенности формирования гендерных представлений в средней группе ДОУ.....	113
Абдулжалилова Е.С. формирование математических представлений о геометрических фигурах и форме посредством игрового комплекта «Пертра» в средней группе ДОУ.....	115
Березнюк Е.С., Химич С.М. Особенности формирования нравственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.....	120
Вологодина Д.Н. Педагогические условия формирования культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.....	123
Химич С.А., Боченин А.А. Формирование речевого творчества детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.....	127
Галямова Р.Ш. Особенности формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.....	130
Коломиец А.Г. Мнемотаблицы как средство формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста.....	132
Коршунова Н.П. Возможности использования сюжетно-ролевой игры при формировании умений взаимодействовать со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.....	136
Кузнецова Т.И., Химич С.А. Формирование творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в НОД по художественно-эстетическому развитию...	139
Опрокиднёва И.А. Формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в непосредственной образовательной деятельности по познавательному развитию.....	142
Похабова А.А. Формирование диалогической речи детей средней группы ДОУ посредством сюжетно-ролевой игры.....	147
Зырянов С. А. Особенности реализации двигательной активности детей 12-14 лет при применении современных технологий волейбола.....	150
Третьякова А. С. Применение физических упражнений при заболевании сердца (тахикардия).....	154
Артюхова И.С. Формирование у младших школьников навыков самостоятельной работы на уроках окружающего мира.....	157
Власова Е.А. Структура орфографической работы в начальной школе.....	159

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Н. Александрова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работы педагогов по формированию орфографической зоркости младших школьников, автором предложены пути формирования орфографической зоркости младших школьников непосредственно в учебной деятельности.

Ключевые слова: орфографическая грамотность, образовательный процесс в начальной школе, пути формирования орфографической грамотности младших школьников.

The article analyzes the experience of teachers in the formation of spelling vigilance of younger schoolchildren, the author suggests ways to form spelling vigilance of younger schoolchildren directly in educational activities.

Key words: spelling literacy, educational process in primary school, ways of formation of spelling literacy of younger schoolchildren.

На сегодняшний день важной задачей обучения младших школьников является формирование орфографической грамотности, поскольку это одна из составляющих языковой культуры человека. От сформированности у младших школьников навыков зависит обучение его в школе, орфографическая, речевая грамотность, наличие способности осуществлять усвоение письма, родного языка. В процессе формирования орфографических навыков у младших школьников, выбора методики работы, педагогу необходимо опираться на психологическую природу орфографического умения.

Во время обучения в начальных классах письму роль предмета исполняет техническая сторона по написанию букв, фраз, слов. В соответствии с ФГОС НОО в результатах по освоению образовательной программы начального общего образования, должно отображаться образование положительного восприятия правильного письменного языка в качестве показателя гражданской позиции самого человека, общей культуры [2: 54].

Ученики проходят этапы по развитию орфографии. Тогда как процесс, связанный с усвоением детьми орфографических правил, рассматривается в качестве сложного процесса в современной методике. Учителя начальных классов способны оказать ученикам помощь в разработке стратегии по изучению стандартной орфографии, оценке прогресса, связанного с усвоением знаний.

В соответствии с проведенными исследованиями, можно утверждать, что характеристики орфографии изменяются после влияния орфографической стандартной инструкции.

* © Александрова О.Н., 2023

Д.Б. Эльконин указывает, что понимание правописания ребенком опирается на совокупность гипотез по фонетическим отношениям, звуко-орфографическим соответствиям [6: 22].

Знания, связанные с развитием орфографии, способны оказать учителям помощь в планировании обучения. Достичь когнитивный рост орфографии может через целенаправленный опыт письма.

В соответствии с критериями наглядности, во время преподавания требуется применение разных таблиц, иллюстраций и пр. Наглядностью обеспечивается высокий уровень запоминания необходимого материала, помощь в процессе формулировании высказываний учеников. Наглядность в методике преподавания русского языка, подразделяется на такие виды, как: зрительную, слуховую, сенсорную и пр. (Схема 1).

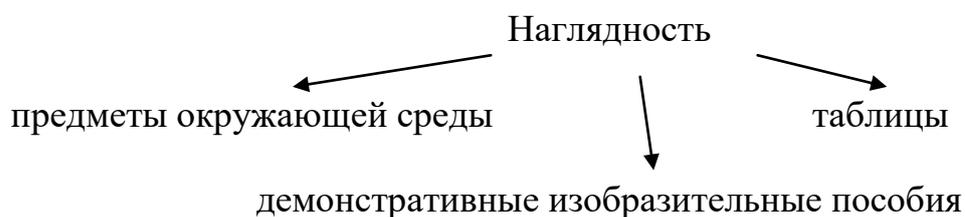


Схема 1 – Виды наглядности.

Повысить мотивацию можно по таким направлениям, как:

- применение методики образного наглядного влияния на чувства, эмоции детей;
- развитие опыта детей по мировоззренческой, духовно-нравственной позиции;
- использование навыков синтеза, анализа;
- проектирование разных моделей, формирующих оценочные отношения детей к разным ситуациям по подготовке сообщений, докладов, проектов.

Использование творческих заданий, разных викторин, конкурсов осуществляет развитие познавательного интереса к урокам через вовлечение детей в разные формы, виды творческой деятельности, в основу которых входит формирование знаний при прохождении детьми разных испытаний, «станций» в разных играх.

В соответствии с Л.П. Федоренко, ученики, которые во время изучения букв чувствуют себя уверенно, способны не только читать, но и понимать разные сложные тексты. У них имеются необходимые языковые навыки для передачи своих идей в устной, письменной речи [3: 90].

Связь написанных слов, звуков – трудная, произвольная для разных учеников. Требуется формирование прочных фундаментальных знаний по связям среди форм, букв, звуков, значений написанного, прочитанного.

В соответствии с современными методиками, процесс по усвоению правил орфографии, теории – база для того, чтобы сформировать у школьников

навыки по грамотному письму. Зачастую в основу практической их работы входят не правила, т.к. работают они при быстром, уместном, точном применении во время письма, скорость написания без осознания письма.[5].

Как показывает школьная практика, если к слову обращаться 6 – 8 раз и больше, запоминание будет идти наиболее успешно. Важно обращаться к изученным словам регулярно в речи и в письме: в обучающих словарных диктантах, на орфографической пятиминутке, на языковой разминке, письму по памяти и т.д.

Г.Г. Граник описывает метод, при котором слова, которые ранее были изучены и имеют сходство непроверяемых орфограмм можно оформлять в форме таблиц. Составлению таких таблиц в словарно-орфографической работе отводится важное место. Например, непроверяемые орфограммы – безударные гласные в корне слова: дорога, мороз, сорока. Изучив ряд слов можно составить с ними таблицу (схема 2) и на некоторое время вывесить в классе [1].

Для зрительного, моторного, речедвигательного усвоения пройденного материала – возможно использовать тетради-словарики, где ученики фиксируют слова по слогам, изученные на уроке, а также произносят орфографически правильно. Принято записывать словарные слова по алфавиту, ставить ударение в слове, подчеркивать или выделять орфограмму цветом (например: ко-ро-ва) Использовать такой словарик можно на уроке и при выполнении работы дома, для справок и для самостоятельной работы над упражнениями, при работе над ошибками.

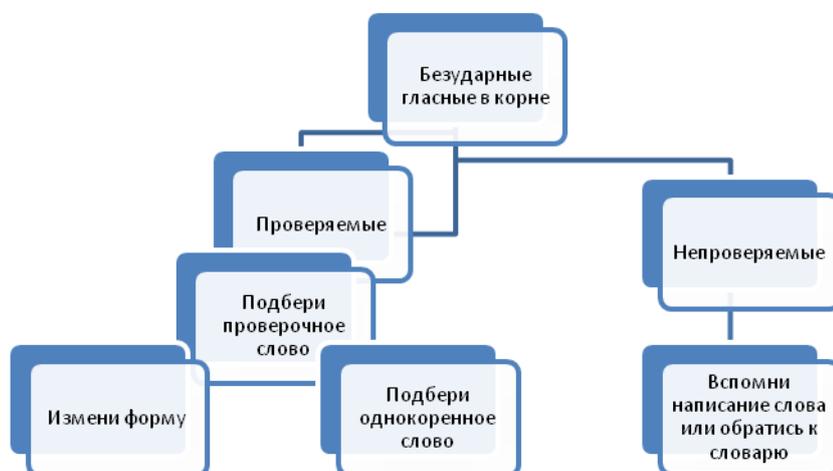


Схема 2 – Опорная схема изучения слов.

Обучение орфографии является важным компонентом развития письма. Частые занятия по чтению и письму могут помочь учащимся лучше усваивать и применять традиционное правописание. Занятия, которые позволяют учащимся сравнивать слова, изучать шаблоны и выводить правила, более эффективны, чем преподавание правил. Кроме того, применение методов

правописания, основанных на исследованиях, с большей вероятностью удовлетворит потребности учащихся.

Таким образом, мы выяснили что, изучение орфографии в начальной школе имеет ряд особенностей: в младших классах дети наиболее способны к усвоению словарных слов по причине сформированного устойчивого внимания и логической памяти; происходит стремительное развитие познавательных процессов, не случайно именно в этот период программа предусматривает, обязательное изучение слов, правописание которых не проверяется правилами. Подобная работа является одним из основных кирпичиков в построении языковой грамотности учащегося.

Список литературы:

1. Граник Г.Г. Русский язык в школе / Г.Г. Граник. – Москва, 2014. – 126 с.
2. Сиденко А.С. Психолого-педагогические основы введения и реализации ФГОС в образовательных организациях / А.С. Сиденко, Е.А. Сиденко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – №3. – С. 53-63.
3. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку: пособие для студентов пед. институтов / Л. П. Федоренко. – Москва, 2016. – 451 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения: 15.01.2022).
5. Щерба Л.В. Основные принципы орфографии и их социальное значение / Л.В. Щерба. – Москва: Аспект Пресс, 2007. – 432 с.
6. Эльконин Д.Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Д.Б. Эльконин. – Москва, 1962. – 288 с.

УДК 371.31

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Бражнова*

Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида Северо-Енисейский детский сад № 4 «Жарки» г. п. Северо-Енисейский
Северо-Енисейский район, Красноярский край, Россия

Статья посвящена рассмотрению особенностей развития речи младших школьников. Раскрывается понятие речи и речевой деятельности. Дана характеристика речевых навыков и умений младших школьников. Определены направления работы по развитию речи в начальной школе.

* © Бражнова Е.В., 2023

Ключевые слова: речь, речевое развитие, язык, речевая деятельность, младшие школьники.

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the speech development of younger schoolchildren. The concept of speech and speech activity is revealed. The characteristics of speech skills and abilities of younger schoolchildren are given. The directions of work on the development of speech in primary school are determined.

Key words: speech, speech development, language, speech activity, junior schoolchildren.

Проблема развития речи младших школьников приобретает в наши дни все большую актуальность. В настоящее время, в связи с меняющимися условиями жизни, коммуникативная активность членов социума повышается, поэтому ориентированность многих УМК на речевое развитие школьников становится особенно понятной и актуальной. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС НОО), у младших школьников, окончивших четыре класса, должно быть «сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека».

ФГОС НОО подчёркивает необходимость «овладения младшими школьниками первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка и правилах речевого этикета; умения ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [7].

Речь является важной составляющей культуры человека, и представляет собой реализацию языка. В.Ф. Иванова считает, что речь является формой проявления языка, и описывает различия устной и письменной форме речи. По её мнению, устная речь предполагает слушание, поскольку она является звучащей, а письменная речь предполагает наличие знаков и фиксирование на каком-либо материале, например, бумага, металл, камень и т.д. [1: 45].

Отечественный психолингвист А.А. Леонтьев посвятил несколько трудов изучению речевой деятельности, которую определяет как «процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности» [2: 27].

А.А. Леонтьев также отмечает, что речевая деятельность никак не сопоставляется с познавательными, игровыми, учебными и трудовыми видами деятельности, а является некой абстракцией. Она скорее обслуживает данные «классические» виды деятельности, входя в состав их актов [2: 28].

Работа по развитию речи в начальной школе направлена на формирование цельной, творческой личности, способной правильно выстраивать свою речь, как письменную, так и устную, в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Е.И. Тихеева занималась исследованием особенностей развития речи младших школьников. По её мнению, именно в начальной школе происходит разграничение написания и произношения слов, а по окончании данной ступени обучения дети уже умеют составлять рассказы в соответствии с предложенным планом, используя при этом различные грамматические конструкции [6: 54].

Работа по развитию речи младших школьников направлена не только на исправление недостатков речи, а именно, неправильной связи слов, повторов, стилистических ошибок, она также помогает скорректировать смысловую сторону высказывания.

В младшем школьном возрасте у детей происходит активное развитие различных навыков и умений, и часть их уже сформирована. То же самое можно сказать о речевом развитии, оно происходит стремительными темпами. Но, современные исследователи отмечают недостаточный уровень развития речи у учеников начальной школы. Школьники не знают в полной мере нормы литературного языка, высказывания строятся с ошибками, а также отмечается скудность словарного запаса и наличие просторечий и слов-паразитов. У детей на данном этапе языкового и речевого развития словарный запас обычно коррелирует с другими компонентами языка, такими как синтаксис.

Таким образом, у школьников с задержкой в одном компоненте другие компоненты языка и речи, скорее всего, будут задерживаться. Например, дети с медленным развитием экспрессивной речи имеют небольшой словарный запас и частые ошибки в синтаксисе. По мере того как дети становятся старше, языковые и речевые компоненты дифференцируются. Один компонент речи может быть задержан или нарушен без соответствующих неблагоприятных последствий для других компонентов [3: 102].

М.Р. Львов особое внимание уделяет такому процессу как интериоризация. Данный термин означает переход от чтения вслух к чтению про себя. Благодаря интериоризации происходят изменения в мышлении школьников, поскольку она способствует развитию речи учащихся. Ученики, только поступившие в школу и начинающие обучение, имеют наглядно-образное мышление. Основой наглядно-образного мышления является восприятие шаблонов, а не заученных символов. Понимание смысла через шаблоны не исходит из социальных условностей. Школьник обладает хорошо развитыми способностями к ментальному представлению и символическому мышлению [4: 39].

Далее мышление младших школьников становится словесно-логическим и конкретно-понятийным. Незрелая логика младшего школьника постепенно заменяется обычной логикой. Дети младшего школьного возраста следуют логике, похожей на рассуждения взрослых, по крайней мере, когда стимулы конкретны. Их логические ограничения становятся очевидными, когда им приходится рассуждать о гипотетическом или абстрактном.

По мере взросления школьники склонны распространять логические принципы на все более разнообразные проблемы. Они могут систематически генерировать множество логических возможностей, сталкиваясь с научными экспериментами, а также могут рассматривать гипотетические проблемы. Эти принципы рассуждения применимы не только к школьным занятиям, но и к социальным ситуациям. Речь является одним из средств мышления и позволяет школьникам решать разнообразные задачи. Чтобы процесс развития речи

проходит как можно успешнее, школьнику следует учиться излагать свои мысли вслух, аргументировать, анализировать, подводить итоги в своей речи. Учебный процесс даёт толчок для развития речи младших школьников. Ученики начинают глубже понимать смысл слов, их функции, видеть и осознавать отношение собеседника к высказыванию, а также заранее определять, какой может быть его реакция.

Н.В. Новоторцева считает, что для развития речи младших школьников характерно изучение языковых явлений в совместной творческой деятельности учеников и учителя. Наличие живой речи во время уроков является необходимым условием для развития речи школьников [5: 32].

В 6-7 лет речь детей имеет характеристики разговорной речи. При написании сочинения или пересказе текста школьник использует простейшие речевые конструкции, редко используются слова и выразительные средства, характерные для художественного стиля. В процессе обучения школьники осваивают книжный стиль.

М.Р. Львов отмечает, что существует несколько направлений развития речи в начальной школе, которые отвечают требованиям программы школьного курса по русскому языку.

Первое направление заключается в освоении норм русского литературного языка, в формировании способности составлять предложения и словосочетания без ошибок и в соответствии с лексическими, стилистическими нормами, систематической и комплексной работе по избавлению речи школьников от диалектизмов и жаргонизмов.

Второе направление основано на обогащении словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Одно из важнейших требований к словарной работе – развитие у школьников умения видеть незнакомые слова, воспитывать привычку обращаться за их разъяснением к учителю и пользоваться словарями-справочниками. Обогащение грамматического строя речи детей достигается постоянной работой над синонимией словосочетаний и предложений, наблюдениями над формой, значением и особенностями употребления языковых единиц.

Третье направление развития речи заключается в систематической работе по изложению мыслей в разных формах. Развитие связной речи предполагает работу над содержанием, построением и языковым оформлением высказывания, осуществляемую при выполнении специальных упражнений и при подготовке изложений и сочинений. Она включает формирование и совершенствование умений анализировать тему, уточнять её границы, определять основную мысль, составлять план и в соответствии с ним систематизировать материал, правильно отбирать языковые средства[4].

Речь учащихся на уроках формируется не только в напряженной интеллектуальной работе при изучении теории, но и на специальных уроках по развитию речи при выполнении творческих заданий по созданию собственных письменных речевых произведений. В начальных классах навыки связной речи

учащихся формируются также в процессе выстраивания текста устного ответа, но всё же, формированию коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих создание и восприятие полноценных текстов в различных ситуациях общения в полной мере, способствуют специальные уроки по развитию речи учащихся. Важность таких уроков связана с необходимостью развития речи учащихся, а также изучением текста как единицы языка, традиционно изучающегося в общеобразовательной школе.

Таким образом, процесс развития речи младших школьников имеет следующие особенности: ученики начинают глубже понимать смысл слов, их функции, видеть и осознавать отношение собеседника к высказыванию, а также заранее определять, какой может быть реакция собеседника; происходит переход от чтения вслух к чтению про себя (интериоризация); словарный запас обычно коррелирует с другими компонентами языка. Именно в начальной школе происходит разграничение написания и произношения слов.

Список литературы:

1. Иванова В.Ф. Современный русский язык / В.Ф. Иванова. – Москва: Просвещение, 1976. – 288 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 216 с.
3. Липина С.В. Развитие речи / С.В. Липина, И.В. Полещук. – Москва: Эксмо, 2021. – 222 с.
4. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. / М.Р. Львов. – Москва: Издательство центр «Академия», 2015. – 464 с.
5. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: ТОО «Гринго», 2015. – 115 с.
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 2015. – 159 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения 15.01.2022)

ТРУДНОСТИ, СВЯЗАННЫЕ С ИЗУЧЕНИЕМ МОРФЕМНОГО РАЗБОРА

В.Г. Городнова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Майская средняя общеобразовательная школа № 15», п. Майское,
Енисейский район, Красноярский край, Россия*

Статья посвящена выявлению трудностей в изучении морфемного разбора слова, с которыми сталкиваются ученики начальных классов. Авторы рассматривают трудности, связанные с изучением разбора слова по составу, особенности предмета «Русский язык» и способы преодоления трудностей в изучении морфемного разбора.

Ключевые слова: морфемный разбор слова, разбор слова по составу, трудности в изучении морфемного разбора, морфемика.

The article is devoted to the identification of difficulties in the study of morphemic word parsing faced by primary school students. The authors consider the difficulties associated with the study of word parsing by composition, the features of the subject "Russian language" and ways to overcome difficulties in the study of morphemic parsing.

Key words: morphemic word analysis, word composition analysis, difficulties in studying morphemic analysis, morphemics.

В наши дни проблемы, связанные с обучением младших школьников морфемике, до сих пор актуальны. Связано это, прежде всего с тем, что осознание основ морфемики закладывает лингвистическую базу, для дальнейшего изучения курса русского языка как в начальной школе, так и в дальнейшем обучении.

В своих работах Е. В. Хоменко пишет: «знание морфемного состава слова помогает младшими школьникам осознавать, запоминать и понимать слова, а также обеспечивает активизацию слов с различными морфемами, правильное и уместное употребление этих слов в устных и письменных высказываниях разных типов. Умение правильно членить слово по составу является предпосылкой и к осознанному усвоению основных орфографических правил» [1: 127-131].

Ведущие методисты (Е.В. Хоменко, Н.В. Лукиных, А.С. Мазниченко, Н.А. Малинкина, Г.А. Бакулина, В.А. Шуритенкова, А.Ю. Устинов и Н.Ю. Жуков, Т.В. Яковлева и О.Ю. Дворниченко, Н.М. Ильенко, О.Н. Рукавицина, Е.В. Пелих), занимающиеся данным вопросом, ставят перед изучением младшими школьниками раздела «состав слова» следующие задачи:

- формирование представления о признаках морфем и составе слова;
- формирование умений и навыков анализа состава слова, а именно выделения окончания, корня, приставки, суффикса и знание основных принципов их выделения;

* © Городнова В.Г., 2023

- помощь обучающимся в понимании основ морфологического принципа, не вводя при этом терминологию;
- развитие навыков правописания гласных, парных согласных в корне, правописания приставок, различение приставки и предлога, орфографической зоркости;
- активизация словарного запаса обучающихся;
- развитие у детей связной монологической и диалогической речи;
- создания благоприятных условий для поэтапного формирования и развития логического мышления[4: 21-28].

В результате изучения методической литературы было выявлено, что авторы в своих работах освещают разнообразные аспекты изучения младшими школьниками раздела «Морфемика и словообразование». Например, в своей научной работе Н.В. Лукиных подробно представлены методы, которые можно использовать в процессе обучения морфемике и словообразованию. Анализ методов и проблем связанных с развитием познавательного интереса на уроках русского языка, а именно при изучении темы «Словообразование» у учеников начальной школы описывает А.С. Мазниченко.

Так же в его работах подробно описаны всевозможные приемы, которые можно использовать в процессе работы детей со словообразовательным гнездом. Новые принципы морфемного анализа слов описывает Г.А. Бакулина [1: 29-32]. Методы повышения уровня знаний и отработка умений по теме «Морфемика и словообразование» освещаются в статье В.А. Шуритенковой [4].

В совместной работе А.Ю. Устиновой и Н.Ю. Жукова описаны методы, использованные при изучении суффиксов, содержащих субъективную оценку в начальной школе [3]. Приемы использования информационных технологий в процессе изучения темы «Морфемика и словообразование» в начальной школе освещены в работе таких авторов как Т.В. Яковлева и О.Ю. Дворниченко [5]. Возможности этновоспитания на уроках, посвященных словообразованию раскрывают в совместной работе Н.М. Ильенко и О.Н. Рукавицина. В другой своей научной работе Н.М. Ильенко, в соавторстве с Ю.С. Дороховой определяет место словообразовательной компетенции в языковой личности ребенка.

Особое внимание следует уделить работам, посвященным изучению вопросов, связанных с реализацией семантической направленности темы «морфемика» в рамках начальной школы. Стоит отметить статью Е.В. Пелих под названием «К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе». В ней описывается возможность детьми понять смысл производного слова и его морфемной структуры еще в дошкольный период. А уже дети, обучающиеся в школе, имеют возможность в полной мере осознать основы словообразования и пользоваться ими в процессе образования новых слов по определенным моделям.

Словообразовательная активность детей наступает в возрастной период от 3,5 до 7 лет. Автор считает, что «словообразование в этом возрасте

усваивается на уровне системы, а не на уровне нормы. К моменту поступления в школу дети еще не могут целенаправленно и осознанно выделить ту морфему, которая вносит дополнительное значение в слово» [1: 100].

По мнению Е.В. Пелих, процесс при котором у детей закладываются основы морфематики и словообразования в младших классах следует направлять на дальнейшее развитие словообразовательной возможности обучающихся [2]. Стоит отметить, что методика преподавания данных тем должна иметь направленность на выявление семантической составляющей морфем. Н.А. Исаева указывает, что «изучение морфематики и словообразования в школе традиционно является одной из самых формализованных сторон анализа устройства языка, поскольку сводится к механическому выделению структурных компонентов слова. Между тем именно этим разделам может быть отведена ведущая роль в развитии самых разных универсальных действий, в том числе личностных и метапредметных».

Таким образом, выявлены следующие трудности, связанные с изучением морфемного разбора: за окончание принимается часть основы, не указывается нулевое окончание или указывается в тех словах, в которых его нет; при выделении корня не учитывается чередование гласных и согласных, беглые гласные в корне, в сложных словах оба корня выделяются как один; при обозначении приставки захватывается часть корня либо приставка выделяется не полностью; в глаголах прошедшего времени выделяется один суффикс, а не два, в качестве суффикса выделяется часть корня.

Список литературы:

1. Балаш Т.В. Русский язык в таблицах: пособие для подготовки к централизованному тестированию и экзамену / Т.В. Балаш. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 240 с.
2. Пелих Е.В. К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе / Е.В. Пелих // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 101.
3. Устинов А.Ю. Изучение суффиксов существительных субъективной оценки / А.Ю. Устинов, Н.Ю. Жукова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 5. – С. 63-66.
4. Шуритенкова В.А. Формирование знаний и умений по морфемике и словообразованию в начальной школе / В.А. Шуритенкова // Филологический класс. – 2004. – № 1(11). – С. 44-48.
5. Яковлева Т.В. Использование информационных технологий при изучении морфематики и словообразования / Т.В. Яковлева, О.Ю. Дворниченко // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 26-28.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.А. Григорьева*

Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия

Пискуновская основная общеобразовательная школа
филиал муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения
Момотовской средней общеобразовательной школы, д. Пискуновка,
Казачинский район, Красноярский край, Россия

Статья посвящена рассмотрению методики использования проблемных ситуаций в практике начальной школы. Раскрывается понятие проблемного обучения и его особенности. Дается характеристика проблемной ситуации как главной составляющей проблемного обучения. Определяются основные методы использования проблемных ситуаций в начальной школе.

Ключевые слова: проблемное обучение, традиционное обучение, нетрадиционное обучение, метапредметные результаты, проблемная ситуация, проблемный вопрос.

The article is devoted to the consideration of the methodology of using problem situations in primary school practice. The concept of problem-based learning and its features are revealed. The problem situation is characterized as the main component of problem-based learning. The main methods of using problem situations in primary school are determined.

Key words: problem-based learning, traditional learning, non-traditional learning, meta-subject results, problem-based learning, problem situation, problematic issue.

В настоящее время одним из требований, предъявляемых к выпускнику начальной школы, является овладение метапредметными результатами. Эта информация содержится в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [3: 31]. Именно метапредметные результаты являются основой универсальных учебных действий, характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Но, следует отметить, что учащийся начальных классов становится субъектом собственной деятельности только когда выходит за рамки учебной деятельности. У него проявляется самостоятельность, творческая активность, он выбирает пути решения жизненных задач. В связи с этим, на наш взгляд необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы он способствовал формированию способов действий, обеспечивающих решение проблем, и достижению метапредметных результатов обучения. В связи с этим одной из таких методик организации учебного процесса является проблемное обучение. Все вышеизложенное обусловило актуальность темы.

М.И. Махмутов занимался детальным изучением особенностей, приёмов проблемного обучения и посвятил этому вопросу несколько трудов. Проблемное обучение данный автор относит к развивающему обучению,

* © Григорьева Л.А., 2023

поскольку школьники занимаются самостоятельным поиском информации, а не только принимают информацию, данную учителем [2: 45].

Развивающее обучение имеет несколько направлений, которые набрали популярность за последние несколько лет и получили распространение в практике обучения. Такими направлениями являются модели развивающего, программированного и проблемного обучения.

Проблемное обучение – это обучение, при котором учитель, создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых знаний [2:65].

При внедрении проблемного обучения роль преподавателя смещается с более традиционной модели, которая следует линейной, последовательной схеме, когда учитель представляет соответствующий материал, информирует класс о том, что нужно сделать, и предоставляет учащимся подробную информацию и информацию для применения своих знаний к данной проблеме. Учитель выступает в роли посредника, обучение ориентировано на учащихся с целью решения поставленной проблемы. Кроме того, задания варьируются по продолжительности от относительно коротких до целого урока, при этом учебное время структурировано для групповой работы.

Проблемное обучение дает возможность критически проанализировать ситуацию, которая может быть основана на тематическом исследовании или сценарии, и, в частности, участвовать в этом обучении с другими школьниками. М.И. Махмутов в своих трудах пишет, что проблемное обучение использует сложные, реальные проблемы в качестве предмета в классе, поощряя учащихся развивать навыки решения проблем и изучать концепции, а не просто усваивать факты. Это может проявляться по-разному. Например, проект проблемно-ориентированного обучения может включать в себя подачу школьниками идей и создание собственных планов для решения задачи. Младшие школьники могут работать самостоятельно или в группе [2: 110].

Методика проблемного обучения позволяет ученикам развивать и совершенствовать различные навыки, такие как способность, понимать и анализировать реальные проблемы, способность предлагать и оценивать альтернативы для улучшения рассматриваемой проблемы, работать совместно, а также их способность оперировать информацией и обобщать проблемы.

Принцип проблемности предполагает принятие учителем и учениками иных функций в процессе обучения. При проблемном обучении учитель не учит, не воспитывает, не даёт знания, а лишь даёт учащемуся стимул к исследованию и самостоятельному поиску и получению знаний.

Как утверждает А.А. Чубисова, главными понятиями в концепции проблемного обучения являются проблемная ситуация и проблемный вопрос. Проблемная ситуация представляет собой затруднение, возникшее в процессе взаимодействия объекта и субъекта, и требующее решения. Решить

проблемную ситуацию можно посредством поиска новых знаний и способов действий [4: 177].

М.И. Махмутов в качестве основной характеристики проблемного обучения выделяет наличие проблемной ситуации. Также он даёт своё определение проблемной ситуации. По мнению её мнению, проблемная ситуация – созданное учителем затруднение, с помощью которого он побуждает учеников к самостоятельному поиску знаний и путей решения [2: 101].

Проблемы, относящиеся к содержанию предмета, вводятся в начале урока и являются мотивацией для обучения на протяжении всего периода обучения. Этот подход ставит перед учащимися задачу учиться, вовлекая их в проблему, и ставит их в активную роль решателя проблем. Важная особенность проблемного обучения заключается в том, что оно развивает умения учащихся сотрудничать, работать в команде, находить практическое решение проблем, а также развивает самостоятельность и повышает учебную мотивацию.

Метод распределения проблемных ситуаций попадает под три тесно связанных метода обучения: кейсы, ролевые игры и моделирование. Кейсы представляются ученикам в письменной форме. В ролевых играх учащиеся импровизируют сцены, основанные на приведенных описаниях персонажей. Сегодня для моделирования часто используются компьютерные программы. Независимо от того, какая техника используется, суть метода остается неизменной: реальная проблема. Любая предметная область может быть адаптирована к проблемному обучению с небольшим творческим подходом.

Хотя основные проблемы будут различаться на разных предметах, есть некоторые общие характеристики проблемных ситуаций:

- проблема должна мотивировать учащихся к поиску более глубокого понимания концепций;
- проблема должна требовать от учащихся принятия обоснованных решений и их защиты;
- задача должна включать цели содержания таким образом, чтобы связать ее с предыдущими знаниями;
- если используется для группового проекта, проблема требует определенного уровня сложности, чтобы гарантировать, что учащиеся должны работать вместе, чтобы решить ее;
- если используется для многоступенчатого проекта, начальные этапы решения проблемы должны быть открытыми и привлекательными, чтобы вовлечь учащихся в проблему.

Наряду с проблемной ситуацией, ещё одной составляющей проблемного обучения является проблемный вопрос. М. И. Махмутов даёт определение проблемного вопроса, согласно которому, проблемным является вопрос, на котором основана проблемная ситуация. Решением проблемной ситуации при этом, является ответом на проблемный вопрос. Проблемный вопрос может быть

включен в любую учебную ситуацию и использоваться для создания элементов оценки.

Таким образом, проблемной называется ситуация, созданная учителем с целью побудить учеников к самостоятельному поиску знаний и путей решения. Проблемные ситуации основаны на активной познавательной деятельности, поиске решения различных проблем, работе в команде. В отличие от традиционного, проблемный урок характеризуется творческой, а не репродуктивной деятельностью учеников, которая обеспечивает более глубокое усвоение знаний, развитие интеллекта и творчества, повышение учебной мотивации.

Список литературы:

1. Котлярова Т.Л. Создание проблемной ситуации на уроках обучения грамоте и математики в начальной школе / Т. Л. Котлярова // современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. – Пенза. – 2014 – № 2 – С. 187-190.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – Москва: Просвещение, 2017. – 321 с.
3. 5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения 15.01.2023)
4. Чубисова А.А. Постановка и решение проблем на уроках русского языка в начальных классах / А. А. Чубисова // Русский язык. – 2013. – № 2. – С.177-180.

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Н.В. Деменкова**

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализированы подходы к определению сущности самостоятельности, описаны пути развития учебной самостоятельности младших школьников непосредственно в учебной деятельности.

Ключевые слова: формирование самостоятельности, самостоятельность младших школьников, образовательный процесс в начальной школе, пути развития учебной самостоятельности.

* © Н.В. Деменкова, 2023

The article analyzes the experience of teachers in the process of developing the educational independence of younger schoolchildren in Russian lessons, the author suggests ways to develop the educational independence of younger schoolchildren directly in educational activities.

Key words: formation of independence, independence of younger schoolchildren, educational process in primary school, ways of developing educational independence.

Отмечается увеличение интереса к самостоятельной работе за последние годы. Им отражаются все те требования, которые предъявляются обществом к задачам образовательного процесса. Развитие ответственности личности, самостоятельных инициатив является первостепенным условием для самореализации. Указанное выступает в качестве ценностного ориентира образования в младших классах. Об этом отображено в материалах ФГОС [4].

В качестве важной педагогической задачи, актуальной проблемы для современной школы выступает проблема, связанная с формированием у индивида учебной самостоятельности, что является социально важным качеством личности. Самостоятельность необходимо формировать в младшем школьном возрасте. Она необходима для того, чтобы в будущем ребенок стал самостоятельной, творческой личностью.

Общеобразовательные учреждения на сегодняшний день на территории нашего государства являются ведущими институтами по формированию личности. В качестве ведущего фактора, который формирует значимые характеристики личности учеников, выступает общее образование. По этой причине школа должна выступать в роли основной органической составляющей формирования самостоятельности у младших школьников.

Нами была проанализирована психологическая педагогическая литература, где раскрывается проблема, связанная с формированием у младшего школьника самостоятельности. Данный анализ позволил сформулировать вывод, что имеются разные определения такого термина, как «самостоятельность». Кроме того имеются разные подходы по исследованию указанного понятия.

Наличие у школьника готовности осуществлять освоение знаний за счет собственных сил, В.В. Шульга воспринимает в качестве самостоятельности. Отмечается разное проявление самостоятельности личности в производственной, общественной, бытовой, учебной и иной деятельности. Происходит ее рост при выполнении ребенком тех или иных действий. В результате этого она получает способность переноситься на разные виды деятельности. Автор указывает, что в основном она проявляется в процессе утверждения «личного» соответствующего способа реализуемой деятельности, а также выполняемого мышления, а не во время репродуктивного воспроизводства действия по шаблону или образцу [5].

Познавательная деятельность является важным видом реализуемой младшими дошкольниками деятельности. Это обуславливается тем, что она является особым качеством личности, что выражается в наличии у участника способности осуществлять организацию выполняемой им интеллектуальной

деятельности для того, чтобы решать актуальную познавательную задачу, умения, потребности научиться разным способам выполнения деятельности, своевременного внесения корректив.

Повышенное внимание уделяется разными авторами аспектам проблемы, связанной с формированием у младших школьников самостоятельности. Л.В. Балясникова выполняет анализ этимологию анализируемого нами понятия. В работах данного автора анализируются особенности, которые сопровождают процесс, связанный с формированием у младшего школьника самостоятельности. Кроме того ученый выделяет в данном понятии понятийную характеристику, описывает проявления самостоятельности при развитии ее у младших школьников [1]. Она акцентирует внимание на проблемах, связанных с развитием у младших школьников самостоятельности, которые, по ее мнению, являются актуальными в современном мире. Она анализирует характерные особенности указанных детей, обладающих высоким уровнем самостоятельности. Ею были приведены сведения от выполненного эмпирического исследования имеющихся у младших школьников психологических качеств, которые отличаются разными уровнями самостоятельности.

Формы выполняемого сотрудничества педагога и учеников начального звена школьного обучения при формировании у них необходимого уровня учебной самостоятельности, исследовались К.А. Колесниковым, Н.Г. Санниковой. В работе, которая была ими написана, они анализируют такое понятие, как «учебная самостоятельность». Кроме того указанными учеными выполнялся анализ существующих условий для того, чтобы ее формирование было успешным. Кроме того данные ученые провели сравнительный анализ существующих концепций, связанных с оказанием необходимой педагогической поддержки, сопровождения через эффективность образования у ученика, обучающегося в начальном звене, учебной самостоятельности [2].

Проблема, связанная с развитием у младших школьников познавательной самостоятельности в соответствии в ФГОС 2-го поколения, изучалась Я.Н. Носиковой. Познавательная самостоятельность ученика начальных классов рассматривается ей в виде проявления учебной исследовательской деятельности, интегративного качества личности, выражаемое единстве эмоционально-волевых, мотивационных, интеллектуальных характеристик, проявляющихся в наличии у ребенка желания выполнять самообразование [3].

Наряду с проводимыми разными учеными психологическими педагогическими исследованиями важность формирования у школьников младших классов самостоятельности подлежит требованиям, которые установлены в ведущем программном документе системы по начальному образованию, т.е. в ФГОС НОО – в Федеральном государственном стандарте начального общего образования.

В соответствии с текстом, изложенным в данном документе, в качестве основания функционирования системы по начальному образованию, выступают положения по системному деятельностному подходу, который формирует основу для того, чтобы обучающиеся в самостоятельном порядке усваивали новые знания, умения, компетенции, способы, виды реализуемой деятельности.

В ФГОС НОО говорится, что он направлен на формирование у выпускника необходимых личностных характеристик, в т.ч. готовность его к осуществлению самостоятельных действий, несению ответственности за них не только перед семьей, но и перед обществом.

Требуется отметить, что происходит постепенное развитие самостоятельности ребенка. Начало указанный процесс берет в дошкольном возрасте. Однако именно в рассматриваемом возрасте происходит создание значимых предпосылок для того, чтобы в будущем личность была творческой и самостоятельной, могла решать мировоззренческие, исследовательские теоретические, прикладные проблемы.

Таким образом, по этой причине современной школе необходимо являться ведущей составляющей реализуемого процесса по формированию личности, которая будет обладать способностью принимать самостоятельные ответственные, взвешенные решения при наличии выбора, предусматривая возможные их последствия, а также участвовать в разных общественных взаимодействиях. Все убеждения, действия, формирование которых происходит при реализации самостоятельной деятельности, участвуют в развитии, совершенствовании имеющейся у школьника способности для осознанного принятия мотивированных решений, успешного их выполнения, не учитывая вероятность возникновения тех или иных трудностей.

Список литературы:

1. Балясникова Л.В. Психолого-акмеологические особенности формирования самостоятельности младшего школьника // Акмеология. – 2011. – № 2. – С. 111-116.
2. Методика «Цепочка действий». – URL: <https://www.psinolognew.com/dosh012.html> (дата обращения 12.12.2017).
3. Носикова Я.Н. Развитие познавательной самостоятельности младшего школьника в условиях ФГОС // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – №2. – С. 24-28.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения: 15.01.2023).
5. Шульга В.В. Формирование познавательной самостоятельности как условия успешного обучения в школе // Наука и школа. – 2013. – № 6. – С. 53-55.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАПИСАНИЮ ПОДРОБНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В.В. Рогулина*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье раскрывается понятие изложения, дается характеристика его видов. Определены психолого-педагогические особенности младших школьников. Рассмотрена методика работы над подробным изложением на уроках русского языка в начальной школе. Автором предложен комплекс заданий и упражнений, направленный на развитие навыков написания подробного изложения у младших школьников.

Ключевые слова: подробное изложение, младший школьник, письменная речь.

This article reveals the concept of presentation, gives a description of its types. The psychological and pedagogical features of younger schoolchildren are determined. The methodology of work on a detailed presentation in the lessons of the Russian language in elementary school is considered. The authors have proposed a set of tasks and exercises aimed at developing the skills of writing a detailed presentation in younger schoolchildren.

Key words: detailed presentation, junior high school student, written speech.

Одной из основных задач реализации содержания по ФГОС НОО [5] является развитие диалогической и монологической устной и письменной речи. Одним из видов работы над развитием речи младших школьников является написание изложения. Проведение изложения оказывает положительное влияние на расширение словарного запаса, на формирование орфографической зоркости и грамматического строя речи младших школьников, а также учит правильному и целесообразному использованию языковых средств в соответствии с задачей и условиями общения.

Исследованию методики проведения изложения в учебном процессе посвящены работы таких авторов, как Н.Л. Войтелева [1], Н.А Пленкин [3], С.И. Райский [4] и др.

Понятие «изложение» имеет как узкое, так и широкое значение. В узком смысле изложение является приёмом развития речи школьников, способностью воспроизводить чужую речь без логических и грамматических ошибок, а также с сохранением первоначального смысла. В широком смысле изложением является передача содержания прочитанного или услышанного текста [4: 22].

В исследованиях Л.П. Федоренко речь идет об изложении как об одном из видов переработки текста, включающего в себя осмысленную передачу содержания текста с учетом его стилистических и художественных особенностей [6: 23].

По типу речи, использованному в тексте, изложения делятся на три вида: повествовательные, описательные, изложения-рассуждения.

* © Рогулина В.В., 2023

1. Повествовательные изложения. При написании изложения данного вида школьникам необходимо уметь передать смысл текста, не нарушив последовательности событий. Данный вид изложения наиболее часто используется в младших классах ввиду лёгкости в написании, что очень важно именно в начальной школе, когда навыки написания изложения ещё не развиты в достаточной мере. Повествовательные изложения содержат описание различных событий, они отличаются информативностью. Повествовательные изложения относятся к художественному стилю.

2. Описательные изложения более сложные в написании, поскольку требуют знания большого количества выразительных средств и умения их использовать при пересказе текста. Сложность данного вида изложения также заключается в отсутствии действия. Всё изложение посвящено описанию какого-либо явления, предмета, человека и т.д. Описательное изложение школьники часто считают скучным и неинтересным. Данный вид изложения относится к художественному стилю.

3. Изложения-рассуждения. При написании данного вида изложений необходимо уметь выделять главные мысли в тексте и передавать их при пересказе. При этом также важно уметь анализировать прочитанное и аргументировать свою точку зрения. Данный вид изложения является самым распространенным в настоящее время. В процессе написания изложения-рассуждения школьникам необходимо не только передать смысл текста, но и сформулировать собственные выводы, высказать свое мнение относительно темы текста. Изложение-рассуждение обычно относится к публицистическому или художественному стилю, пишется от третьего лица.

Изложения могут быть комбинированного типа, например, сочетать в себе характеристики повествовательного изложения и изложения-рассуждения. В описательных изложениях часто присутствует рассуждение.

В зависимости от объема изложения подразделяются на подробные и сжатые (краткие). При написании подробных изложений тренируется память школьников, поскольку важно сохранить последовательность изложения и детально передать содержание текста. Сжатое изложение позволяет развить навыки конспектирования и выделения главных моментов в тексте [3:67].

Рассматривая учебную деятельность младших школьников, следует отметить, что она требует развития высших психических функций – произвольности, продуктивности и устойчивости всех познавательных процессов: внимания, памяти, воображения. Память, внимание и воображение ребёнка младшего школьного возраста становятся самостоятельными. В данном возрасте школьники уже способны сосредотачиваться на учебной деятельности, благодаря владению специальными действиями, которые также позволяют ученикам запоминать прочитанную или услышанную речь, представлять себе что-то новое, то, что не воспринималось ранее. Мышление младшего школьника меняется с наглядно-образного на словесно-логическое. Это

способствует интеллектуальному развитию, благодаря которому ученик способен находить решение разных учебных задач. Психологические особенности интересов детей (податливость, внушаемость, доверчивость) представляют собой большие возможности педагогического воздействия для целенаправленного развития у них познавательного интереса к учебе.

В процессе обучения младших школьников изложению учителю необходимо решить следующие задачи: сформировать умение составлять план изложения и пользоваться им при написании, расширить словарный запас школьников, научить использовать образные средства языка. Школьники, самостоятельно работая над формулировкой устного ответа, развивают навыки связной речи, но полноценное развитие коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих создание и восприятие текстов в различных ситуациях общения, осуществляется на специальных уроках по развитию речи учащихся. Важность таких уроков связана с необходимостью развития речи учащихся, а также с работой с текстом как единицей языка, традиционно изучающегося в общеобразовательной школе. Этому способствуют и возрастные психологические особенности младшего школьника [1: 18].

Уроки, на которых проводятся изложения, имеют особые этапы деятельности:

I этап. Подготовка к изложению, которая включает в себя:

- краткую предварительную беседу;
- чтение рассказа;
- беседу по содержанию и объяснение непонятных слов;
- работу над планом;
- лексико-синтаксическую подготовку;
- орфографическую подготовку;
- устный пересказ текста.

II этап. Письменное изложение текста, состоящее из самостоятельной работы обучающихся, помощи учителем нуждающимся, самопроверки обучающимися написанного текста.

III этап. Подведение итогов урока представляет собой сбор письменных работ обучающихся с последующей проверкой и чтением лучших работ [2:35].

Таким образом, изложение является одним из основных видов работы, направленной на развитие связной речи. Данный вид работы имеет большое развивающее, образовательное и воспитательное значение, поскольку написание подробного изложения способствует расширению кругозора, активизации познавательных процессов, а также воспитанию самостоятельности, эстетического вкуса. Проведение изложения требует четкого соблюдения методических требований, которые предъявляются к текстам. Подготовка к изложению, его проверку и оценивание необходимо также проводить с учётом установленных критериев.

Список литературы:

1. Войтелева Н.Л. Диктант и изложение. Сборник учебных материалов по русскому языку для подготовки / Н.Л. Войтелева. – Москва : Экзамен, 2006. – 381 с.
2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие. – 2 -е изд., испр. / М. Р. Львов. – Москва : Издательство центр «Академия», 2015. – 464 с.
3. Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста: Пособие для учителя / Н.А. Пленкин. – Москва, 2005. – 241 с.
4. Райский С.И. Работа над речевыми ошибками в изложениях и сочинениях / С.И. Райский. – Москва : Дрофа, 2006. – 271 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения: 15.01.2022).
6. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку: Пособие для студентов пед. институтов / Л. П. Федоренко. – Москва, 2016. – 451 с.

УДК 373.31

РЕЧЕВОЕ ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

М.Н. Чигрина*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работ зарубежных и отечественных ученых по формированию речевого творчества младших школьников на уроках литературного чтения. Автором статьи предложены различные направления работы по развитию речевого творчества у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, творческая деятельность, речевое творчество, младший школьный возраст, уроки литературного чтения.

The article analyzes the experience of foreign and domestic scientists on the formation of speech creativity of younger schoolchildren in the lessons of literary reading. The author of the article suggests various directions of work on the development of speech creativity in children of primary school age at literary reading lessons.

Keywords: creativity, creative activity, speech creativity, primary school age, literary reading lessons.

В условиях модернизации современного образования становится актуальной проблема формирования у детей основ умения учиться и организовывать своей деятельности. Поэтому современная школа должна

* © Чигрина М.Н., 2023

создать необходимые условия для становления и развития творческой, компетентной, эрудированной личности. Младший школьный возраст является началом такого становления.

Проблема развития творческих способностей является не новой и всегда притягивала к себе внимание людей. Над данной проблемой работали как зарубежные так и отечественные ученые работ Дж. Гилфорда, А.Н. Лука, А. Осборна, М.Н. Скаткиной, Н.А. Рыбникова, А.Н. Гвоздева, К.И. Чуковского, Т.Н. Ушакова. Часто творческую деятельность отождествляют с разными видами художественной деятельности: пением, рисованием, музыкой и так далее. Понятия «творчество», «творческие способности», «творческая деятельность» тесно связаны между собой.

С философской точки зрения, творчество как деятельность представляет собой что-то новое, чего не было ранее. Поэтому под творчеством понимается такая деятельность, результатом которой является создание новых ценностей (материальных и духовных). Это является высшей формой психической активности личности, способной создавать что-то новое и оригинальное. Результат творческой деятельности - это формирование и развитие творческих способностей.

Творческие способности – «это индивидуально-психологические особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у школьника» [2]. Творческие способности представляют собой совокупность многих качеств. В то же время, вопрос о компонентах творческого потенциала является до сих пор открытым и следует изучению.

В психологической литературе творческую деятельность связывают с мышлением. Психологи (в частности Дж. Гилфорд) считают, что творческие люди обладают особым (дивергентным) мышлением, что позволяет им не концентрироваться на нахождении единственного правильного решения проблемы, а искать разные способы её решения [1: с. 336].

Творческое мышление имеет следующие особенности:

- 1) быстрота, т.е. способность предлагать большое количество идей;
- 2) гибкость, т.е. способность предлагать большое разнообразие идей;
- 3) оригинальность, т.е. способность находить новые нестандартные идеи;
- 4) законченность, т.е. способность совершенствовать (улучшать) свой «продукт».

А.Н. Лук, отечественный исследователь, изучил биографии выдающихся людей: ученых, художников, писателей, музыкантов и других. На основе данного исследования, ученый выделил творческие способности, которые представлены на рисунке 1 [1: с. 6].



Рисунок 1 – Виды творческих способностей (А. Н. Лук)

Другие учёные, исследовав историко-культурный материал, выделили универсальные творческие (креативные) способности (рисунок 2) [3: с. 55].

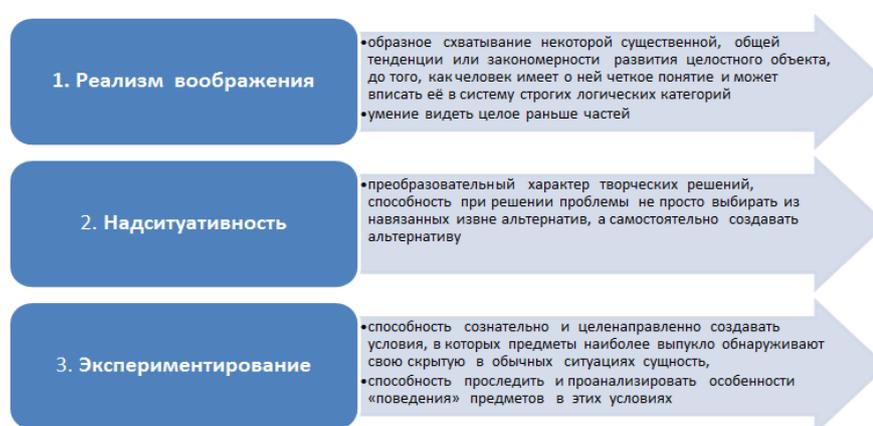


Рисунок 2 – Творческие (креативные) способности

Основными компонентами творческих способностей является:

- творческое воображение;
- качество творческого мышления.

Для того чтобы активизировать творческую деятельность, А. Осборн предлагает соблюдать четыре принципа [3: с. 254]:

- первый принцип – исключить критику;
- второй принцип - поощрять даже самую нелепую идею;
- третий принцип – требовать как можно большего количества идей;
- четвёртый принцип – признавать то, что любая идея не является чей-то собственностью, использовать и улучшать чужие идеи, если это необходимо.

Российский педагог М. Н. Скаткин выделил несколько способов, способствующих активизации творческой деятельности. К таким способам учёный отнёс: 1) проблемное изложение; 2) творческую работу; 3) дискуссию; 4) исследование; 5) атмосферу коллективной творческой деятельности.

Школьники должны видеть результативность и продуктивность своей работы, благодаря чему будет активизироваться и творческая деятельность учащихся. Педагог должен следить за тем, как протекает творческая деятельность каждого ученика по двум признакам:

- 1) по результату деятельности;
- 2) по процессу деятельности.

В учебной деятельности творчество учащихся проявляется, в большей степени, в процессе деятельности: учащиеся видят проблему, находят новые способы ее решения в нестандартных ситуациях. Творческая деятельность может присутствовать в любом виде деятельности человека. Так, одним из видов проявления творческих способностей является речевое творчество.

«Развитие речевого творчества позволяет ребенку занимать позицию активного творца – придумывать необычные предметы, сочинять свои сказки, психологически раскрепощаться, а также при этом вырабатывается смелость в фантазировании» [5].

Для развития речевого творчества младших школьников педагогу необходимо вести следующую работу:

- 1) по повышению уровня речевой коммуникации;
- 2) по развитию связной речи;
- 3) по обогащению словарного запаса младших школьников;
- 4) по освоению грамматического и звукового строя речи;
- 5) по практическому осознанию элементов языка.

Развитие связной речи: выполняя творческие задания, младшие школьники учатся использовать языковые средства в собственной речи, художественно оформлять собственные высказывания. К творческим заданиям можно отнести «подбор эпитетов, сравнений, синонимов, антонимов, работа с многозначными словами, ритмом и рифмой» [4]. У младших школьников, тем самым, развивается поэтичность восприятия и совершенствуется эмоциональный настрой при создании творческой работы. Обогащение словарного запаса младших школьников позволяет понять смысловое богатство слова, его образность, находить ученику точное слово при составлении высказывания.

Освоение грамматического и звукового строя речи – «особое значение придается владению запасом грамматических средств, способности чувствовать структурное и семантическое место формы слова в предложении и в целом высказывании. Именно здесь выступает развитое чувство стиля, умение использовать разнообразные грамматические средства (инверсия, соотнесенность синтаксиса с темой высказывания, уместное употребление предлогов и др.)» [4]. Большое значение придается звуковой стороне речи младших школьников, так как именно от нее «зависит и интонационное оформление высказывания, а отсюда – и эмоциональное воздействие на слушателя. На связность (плавность) изложения текста влияют и такие

характеристики звуковой культуры речи, как сила голоса (громкость и правильность произношения), четкая дикция, темп речи» [5].

Речевое творчество, по мнению многих учёных, включает в себя «словотворчество, сочинительство, пересказ, речевую импровизацию» [5]. Более подробное их описание представлено на рисунке 4.



Рисунок 4 – Составляющие речевого творчества (РТ)

Речевое развитие детей тесно связано с их познавательным развитием. Поэтому работа по развитию речевого творчества младших школьников должна носить системный характер.

Большими возможностями для развития речевого творчества учащихся начальных классов являются уроки литературного чтения.

Л.А. Калинкина сформулировала условия, способствующие эффективной организации творческой деятельности на уроках литературного чтения:

«– наличие системы в использовании заданий для организации творческой работы;

– разработка, планирование заданий творческой работы, как по форме, так и по содержанию;

– соответствия уровня сложности заданий уровню учебных возможностей учащихся;

– последовательное усложнение содержания задач творческой учебной деятельности учащихся;

– стимулирование учащихся к выбору заданий высокого уровня сложности;

– разумное сочетание творческой работы с другими формами и методами обучения» [4].



Рисунок 5 – Группы творческих заданий

Таким образом, в настоящее время важным условием успешности прохождения образовательной программы является развитие речевого творчества. Учитель самостоятельно разрабатывает систему творческих заданий, учитывая уровень речевой креативности младших школьников.

Список литературы:

1. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб.заведений / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева; под ред. М. П. Воюшиной. – Москва: Академия, 2010. – 366 с.
2. Дружинин В.Н. Психология творчества. // Психологический журнал. – 2005. – Том № 26. – № 5. – С.101-109.
3. Еремеева, А. П. Развитие речи детей дошкольного и школьного возраста: пособие для учителя / А.П. Еремеева. – Москва: НИИ школ МП РСФСР, 2004. – 119 с.
4. Иванова А.П. Развитие речевого творчества младшего школьника при помощи дидактических игр и упражнений / А.П. Иванова. – 2019. – URL: <https://infourok.ru/statya-po-logopedii-rechevoe-tvorchestvo-3994031.html> (дата обращения: 09.12.2022).
5. Нарыжная Е.М. Приёмы развития речевого творчества младших школьников и дошкольников / Е. М. Нарыжная. – 2018. – URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/89-preschool/12920-Priemy_razvitiya_rehevogo_tvorchestva_mladshikh_shkolnikov_i_doshkolnikov.html (дата обращения: 09.12.2022).

**«Я НЕНАВИЖУ ШКОЛУ!»
МОЖЕМ ЛИ МЫ ИЗМЕНИТЬ СИТУАЦИЮ?**

Т.А. Рязанова*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Россия*

В статье проанализирована сложившаяся ситуация негативного отношения обучающихся к школе. Выдвинуто предположение о причинах такого отношения. Предложены пути решения данной ситуации.

Ключевые слова: ответственность, мотивация, образовательный процесс в школе, возможность формирования положительного отношения к школе у обучающихся.

The article analyzes the current situation of negative attitudes of students towards school. An assumption is made about the reasons for this relationship. Ways of solving this situation are proposed.

Key words: responsibility, motivation, educational process at school, the possibility of forming a positive attitude towards school among students.

Несколько лет назад мне попалось интервью участницы мероприятия для педагогов общероссийского уровня, заслуженного педагога и директора школы в одном лице, которая сказала фразу, отражающую её видение. Смысл фразы был такой: наши дети никогда не простят нам того, что мы убиваем их тягу к познанию. Было в этом интервью и рассуждение о причинах ненависти к школе, о сложностях в организации образовательного процесса, и о других проблемах. Буквально на днях, в апреле 2023 года, знакомая, частный психолог, сказала: «Я ничего не понимаю! Каждый день ко мне ведут детей 9-10 лет, которые не хотят учиться! Они не хотят выполнять задания, не хотят идти в школу, на уроке тоже не хотят работать...». Следовательно, ситуация с отсутствием мотивации только усугубляется, несмотря на все усилия в области образования со стороны государства, а, скорее всего, благодаря им.

Школьные психологи, проводя исследование учебной мотивации, всё чаще обнаруживают, что единицы обучающихся демонстрируют высокую мотивацию, основная масса среднюю и очень большой процент низкую и очень низкую. Во время работы социальным педагогом и классным руководителем с 2019 по 2022 год, с огромным сожалением обнаруживала, что ненавидят школу дети с хорошими оценками даже чаще, чем слабые или неуспевающие ученики. Поисковый запрос в Яндекс «наши дети будут нас ненавидеть зато, что школа убивает их интерес к обучению в школе» выдал десятки сайтов. Это статьи, блоги, страницы в социальных сетях. Становится понятно, что вышеназванная тема интересна многим людям: приводятся отзывы детей, родителей и педагогов, анализируются причины и предлагаются пути выхода из сложившейся ситуации, есть даже результаты анонимного голосования, где 449 опрошенных выбрали вариант «люблю школу», а 518 респондентов выбрали вариант «ненавижу школу» [2]. Причины ненависти обозначаются разные, и

* © Рязанова Т.А. , 2023

зачастую, противоречивые, например, сложная программа или простая программа, и один, и второй вариант приводит к одному результату. Но, почему то, в случае со школой мы забываем главное правило педагогики: «хочешь воспитать кого-то – начни с себя». Много мы можем найти родителей, которые испытывают исключительно положительные эмоции, связанные с обучением их ребёнка? Среди моих знакомых таких нет. А постулат о том, что «современная образовательная программа предполагает обязательную помощь родителей», вызываем мгновенную тревогу у большинства родителей, исключая, наверное, наиболее маргинальных, которые игнорируют и родительские собрания, и родительские обязанности в целом. Кстати, среди детей этих родителей очень мало тех, кто ненавидит школу. Так может причина в том, что это родители ненавидят школу?

Для иллюстрации своего предположения приведу цитату, в которой мама объясняет свой выбор семейной формы обучения для дочери: «Я же не могла и не хотела делать уроки вместе с ней: потому что а) это очень портило отношения с ребенком; б) я ненавижу делать уроки, не хочу, и вообще у меня есть своя работа»[3]. С этими фразами я, как мама пяти кровных и одного приёмного ребёнка, согласна полностью. Похожие высказывания приходилось слышать от родителей и в рамках профессиональной деятельности, видеть в школьных родительских чатах и в комментариях к различным статьям и рассказам на тему школьного образования. Ответственность за то, за что ты не можешь отвечать априори, не добавляет уверенности в себе и своих силах, и, следовательно, вызывает негативное отношение к источнику этого состояния. Кроме родителей, такую же, нелогичную ответственность несут и учителя: они должны заинтересовать, научить, закрепить результат и сформировать компетенции. Причём идёт полная профанация субъектного подхода в образовании, так как с ребёнка полностью снята личная ответственность за результат. Родители отвечают за то, что ребёнок забыл дома ручку или потерял её, не выполнил домашнее задание, испортил школьное оборудование. Классные руководители отвечают за несчастные случаи, произошедшие с ребёнком даже на каникулах и в неурочное время, поэтому вынуждены запасаться множеством «бумажек», подтверждающих их работу. Ребёнок в таких условиях попадает в ситуацию выученной беспомощности и вынужден быть инфантильным. Приведу здесь слова одной мамы 4-летней дочери: «Я только сейчас, к 30 годам, начала понимать, что я самостоятельная и сама отвечаю за свою жизнь!». Очень тревожная ситуация. И без пересмотра общей концепции воспитания и образования, без возвращения ребёнку ответственности за его обучение, а также жизнь и здоровье (в разумных пределах, конечно) ситуация в образовании будет усугубляться всё сильнее.

Во время экспериментального исследования по формированию осознанного родительства в партнёрских отношениях семьи и школы, было проведено 8 опросов родителей, направленных на выявление уровня субъектно-психологических факторов, таких как: родительская позиция, родительское

отношение, родительские чувства, родительская ответственность, стиль семейного воспитания и семейные ценности. И во всех опросах, у большинства из 184 респондентов, родительская ответственность опережала по количеству баллов остальные критерии. Невозможно говорить о партнёрских отношениях в образовании, когда из этих отношений исключён главный участник – сам обучающийся. Не потому ли всё больше набирает популярность обучение взрослых, ведь его невозможно строить в условиях превосходства одного над другим. Существующие реалии исключают даже попытку создания настоящих партнёрских отношений в образовательном процессе между педагогами, родителями и обучающимся, так как ответственность родителей и педагогов закреплена законодательно, а ребёнок лишён её полностью.

Ещё более показательны ответы на провокационные вопросы «Кто несёт полную ответственность за образование ребёнка: школа, родители, ребёнок» и «Успех в обучении зависит, в большей мере от: образовательного учреждения, родителей, ребёнка». В обоих вопросах был вариант: «другое» и лишь немногие родители предложили вариант общей ответственности в равной степени. Ответственность за успех в обучении уже большее количество родителей готовы возложить на детей. Результаты опроса контрольных групп и экспериментальных групп первого и второго эксперимента отображены в диаграммах 1 и 2. КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа, ПР – предварительный опрос.

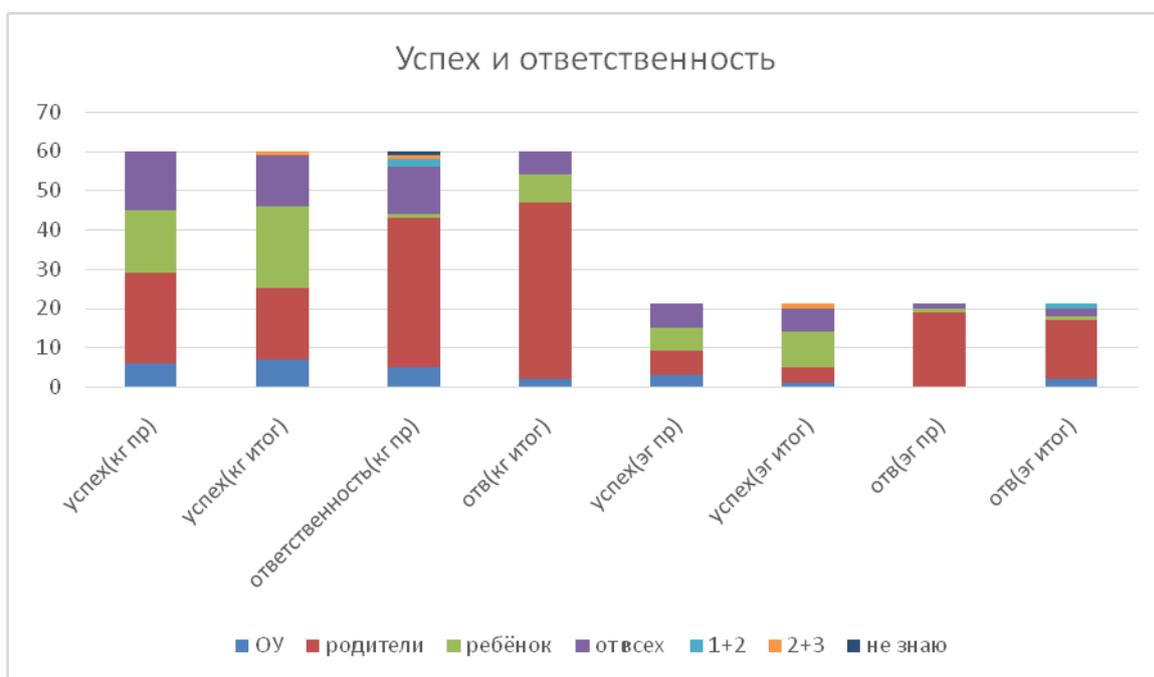


Диаграмма 1 – Ответственность за успех в обучении и за образование в целом. Результаты опроса в эксперименте 1

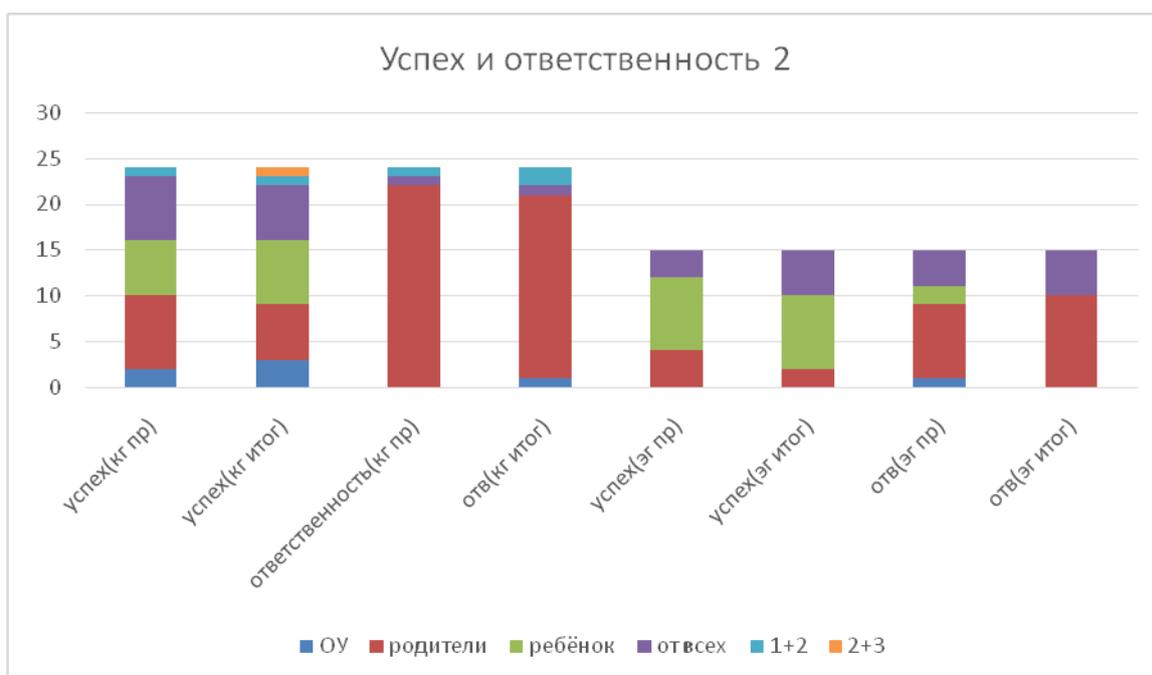


Диаграмма 2 – Ответственность за успех в обучении и за образование в целом. Результаты опроса в эксперименте 2

В диаграммах отражены ответы только части респондентов, тех, кто имеет детей-школьников и были вынуждены организовывать дистанционное образование для своих детей. Представители старшего поколения чуть больше выбирали образовательное учреждение, как основного ответственного за образование.

Характерно, что современные родители не возлагают ответственность на образовательное учреждение, что можно расценивать как в позитивном – принятие ответственности на себя, снижение требований к школе, так и в негативном – разочарование в самом образовательном учреждении и возможностях педагогов, ключе. Работа по формированию осознанного родительства, проведённая в двух группах, показала перспективность такой формы взаимодействия между родителями и школой, в отношении того, что родители способны воспринимать своего ребёнка как отдельную, самостоятельную личность. Приведу пример обратной связи после завершения программы от мамы ученицы 3-го класса:

«Принять участие в эксперименте было новым опытом на пути родительства, это особенно актуально для меня, имеющей младшего школьника. Изначально, пыталась взвалить на ребёнка множество задач и целей, не осознавая того, что этот маленький микромир просто не в состоянии справиться с огромным давлением социума со всех сторон: «Ты должен! Это обязанность!».

Но в ходе прохождения эксперимента, шаг за шагом, начала понимать, где снизить уровень требований, а где дожать и возложить большей

ответственности, а где-то и вовсе спустить на тормозах (оказалось, что некоторые вещи не так уж и критичны)

По итогу, мне удалось справиться с собственной тревожностью по отношению к ребёнку, стала относиться с большим доверием, пришло полное осознание того, что он сам имеет достаточный потенциал для ответственности, которая ему не в тягость, а которую он берёт на себя и с удовольствием исполняет.

С благодарностью к руководителю эксперимента, Анна И.»

В заключение хочется сказать одно: ненависть детей к школе не возникает на ровном месте. Все дети, поступающие в первый класс, хотят учиться, что обусловлено их возрастными особенностями [1]. Только от нас, взрослых, зависит, чтобы эта тяга к познанию сохранилась у ребёнка на всю жизнь.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4.
2. За что дети ненавидят школу? / Все новости Новосибирской области: Общество – Образование. – URL: <https://vn.ru/news-za-chto-deti-nenavidyat-shkolu/> (дата обращения: 22.04.2023)
3. Кто виноват: школа, дети или родители? Почему современные дети не хотят учиться // CHIPSjournal–URL: <https://chips-journal.ru/reviews/pocemu-sovremennye-deti-ne-hotat-ucit-sa>(дата обращения 22.04.2023).

УДК 159.922.7 +316.4

ГЛАВНЫЕ ОШИБКИ, КОТОРЫЕ УСУГУБЛЯЮТ ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ

М.А. Тонкаева*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Россия*

В статье подчеркивается значимость проблемы школьного буллинга в современных общеобразовательных учреждениях, акцентируется внимание на ошибках, которые могут совершить учителя. Дети пережившие школьный буллинг, получают психологическую травму, которая оказывать длительное воздействие на социальную адаптацию, так же подвержены чрезмерной тревожности и депрессиям.

Ключевые слова: школьное насилие, школьный буллинг, агрессия, жестокость, школа, учителя.

The article emphasizes the importance of the problem of school bullying in modern educational institutions, focuses on the mistakes that teachers can make. Children who have experienced school bullying experience psychological trauma, which has a long-term impact on social adaptation, and are also prone to excessive anxiety and depression.

Key words: school violence, school bullying, aggression, cruelty, school, teachers.

* © Тонкаева М.А., 2023

Буллинг является неизбежным предметом внимания, от которого не в силах уберечься ни хорошее учебное заведение, ни плохое. В школу может перевестись травмированный ребенок, у которого отсутствует эмпатия, но присутствует необходимость утвердить себя, что в большинстве случаев происходит за счет другого. Перед взрослыми стоит важная задача, которая заключается в том, чтобы своевременно отличить буллинг от конфликта.

На данный момент в большинстве школ России взрослые при столкновении с школьным буллингом совершают ошибки, которые в итоге могут усугубить ситуацию. По мнению специалистов (психологов, социальных педагогов и др.), что не в коем случае не стоит делать при школьном буллинге:

1) Путать буллинг с непопулярностью.

Все дети в школе не могут быть одинаково популярны. Не все дети хотят, чтобы окружающие хотели с ними дружить, они не нуждаются в популярности и могут быть интровертами, но хотят чувствовать себя в школе в безопасности. Буллинг – это не то, что с тобой не хотят дружить, а насилие (эмоциональное, физическое). Популярность в школе большей степени относится к психологическим факторам, а буллинг относится к нарушению прав. В большинстве случаев, когда специалисты сводят все к непопулярности пытаются помочь, то они начинают обращать внимание на сильные стороны жертвы, этим они пытаются поднять рейтинг, так же дают особые поручения, что может помочь, если буллинг прекращен, в обратном случае все достоинства моментально превратятся в недостатки. В атмосфере буллинга не могут зарождаться ростки интереса и уважения.

2) Считать буллинг проблемой только жертвы.

Явственно страдает только жертва, агрессоры, которые травят, довольны собой, но в итоге страдают все. Для жертв страдания заключаются в получении опыта унижения, незащищенности, пониженной самооценки, в крайнем случае нарушение эмоционального развития, что связано с сильным стрессом. Для свидетелей страдания заключаются в получении опыта бессилия перед властью толпы, так же они испытывают стыд за свое безволие, что связано с тем, что не могут решиться вступить и поддерживает буллинг из страха оказаться на месте жертвы. Для агрессоров страдания заключаются в получении опыта безнаказанности, что приводит к огрублению чувств, в будущем в отсутствии близких отношений, в итоге может привести к деструктивным, асоциальным чертам личности. Буллинг плохо отражается на группе для ее эффективности и способности справиться с трудностями, так как буллинг забирают всю энергию, на все остальное у группы сил уже не хватает.

3) Ждать, то всё решится, само собой.

Всё точно не решится само собой, особенно в подростковом возрасте. Родители и учителя думаю, что в классе найдутся авторитетные дети, которые увидев происходящую жестокость в классе, решатся повлиять на происходящее, что поможет уменьшить масштаб буллинга. Но школьникам, практически до выпуска сложно дается идти против давления группы и в

открытую выражать свои моральные ориентиры. Если взрослые не следят за атмосферой в классе, буллинг сам по себе никуда не денется.

4) Искать причины и объяснения.

Буллинг недопустим, даже если кажется, что для него существуют объективные причины. У специалистов нет задачи устранить причины, для них главной задачей является обеспечение безопасности школьников, в связи с этим необходимо изменить конкретное поведение конкретной группы детей.

5) Не содействовать изменениям.

Педагог должен понимать, что ни в коем случае нельзя бросать борьбу с буллингом. Любое немотивированное ИЗМЕНЕНИЕ поведения говорит о том, что что-то НЕ в порядке. Работая с буллингом придется регулярно интересоваться, что удастся, а что трудно, всегда предлагать помощь и быть открытым. Учителя, когда видят, что ситуация в классе улучшилась, останавливают работу и начинают рассчитывать на помощь других специалистов, складывать все ответственность на дальнейшее развития ситуации на них.

6) Считать буллинг проблемой личности, а не группы.

Причиной возникновения буллинга является не особенность жертвы, а особенность группы. Жертвой буллинга может стать абсолютно каждый, это иллюзия, что жертвами становятся только дети с какими-либо особенностями. Один и тот же ребёнок в одной группе является жертвой буллинга, в то время, как в другой он свой. Если в классе поменялся классный руководитель, то в короткий срок ребенок может перестать быть изгоем в группе. Важно помнить о том, что агрессоры могут оказаться с жертвой наедине и мирно существовать вместе. Тем временем учитель начинает вмешиваться и работать с буллингом, по отдельности, только с жертвой и с агрессором отдельно. Агрессоры могут быстро поменять свое поведение, что совсем не означает, что они смогли решить свои внутренние проблемы и повысить свой культурный уровень. Учителя отправляют агрессоров и жертв на индивидуальные беседы с психологом, что является ошибкой, необходимо работать с группой, важно обсуждать происходящее, устанавливать новые правила в группе.

7) Не замечать несформированное нравственное воспитание

При буллинге в классе часто встречается низкий уровень нравственной воспитанности. У агрессоров чаще всего несформированная жизненная позиция, неумение предвидеть последствия своего поведения. Учителя чаще всего действуют, так что в классе просто заучивают моральные нормы, в связи с чем происходит бездумная отработка привычек поведения. Ученики становятся легкомысленными и не боятся последствий. В школе перестали заниматься развитием личности, для большинства учителей главным показателем является успеваемость.

8) Давить на жалость.

В большинстве случаев бессмысленно объяснять агрессорам, что жертве плохо и ей нужно сочувствовать. Это только укрепит их позицию

превосходства. Чаще всего агрессоры издеваются над жертвой, так как прекрасно знают какво ей и боятся оказаться на ее месте. Скорее всего, агрессоры уже были в роли жертвы дома или в другой группе. Жертву такое внимание и интерес к ее страданиям унижит или усилит ее беспомощность и пассивную агрессию. Самое важное для педагога это сломать замкнутый круг, перевести внимание с жертвы на неприглядность и недопустимость агрессии в группе. По правилам буллинга все внимание направленно на жертву, в связи с этим любые разговоры о жертве подкрепляют буллинг в ее сторону, главной задачей является внимание группы на сам буллинг как проблему, сделать мишенью буллинг как таковой.

9) Не давать однозначную оценку буллингу.

Работая с проблемой буллинга, если сам не веришь или часто меняешь свое мнение и поступки, связанные с буллингом в классе, то это будет выглядеть как нотация, и дети поймут, что все сказанное является фальшью. Если не брать ответственность на себя и не придерживаться четкой позиции борьбы с буллингом, то проблему не получится решить и думать о том, что ничего не с этим нельзя поделать, то ситуация в школе усугубиться. При частой смене своего мнения не получится руководить группой и менять в ней правила.

10) Принимать правила игры.

Буллинг двигает понятие нормы, спустя какое-то время все выглядит так, что буллинг в коллективе само собой разумеющееся, что над жертвами необходимо издеваться, ведь они не такие. Если избегать и уклоняться от проблемы буллинга, то ничего не получится. При буллинге в группе всегда встает выбор между тем, что или будут издеваться надо мной или буду издеваться я над другими. Поэтому необходимо не противостоять конкретным детям, а бороться с правилами игры, по которым сильный имеет власть над более слабым. Необходимо идти на конфронтацию, уговоры и принятие правил не помогут.

11) Перекалывать ответственность.

Учителя в некоторых российских школах любят перекалывать проблему буллинга на психологов или социальных педагогов. Психолог в основном работает индивидуально с ребенком, и не может работать с классом, как с группой, тем самым у него нет возможности поменять правила в классе. Социальный педагог может проводить занятия на сплочение коллектива. Психолог и социальный педагог могут помочь классному руководителю и учителям в разработке стратегии, а также обсудить, что правильно делает педагог, а в чем ошибается. Психологи и социальные педагоги не могут помочь только в том случае, если классный руководитель не готов взять на себя ответственность и во всем винит детей. Вся данная работа будет эффективна только в том случае, если одновременно с работой психолога и социального педагога проблемой занимается классный руководитель.

Оказаться на месте жертвы способен каждый ребенок, это не зависит не от физических или интеллектуальных способностей, а также материального положения. Травму на всю жизнь получают все участники буллинга. В контексте современного общества необходимо рассматривать вопрос о дальнейшем развитии специализированных мероприятий в области образования для оказания успешной помощи подросткам, находящимся в ситуации школьного буллинга. Такие мероприятия будут созданы с целью выявления и решения проблем, связанных со школьным буллингом. Если подросток начал находиться в ситуации школьного буллинга, то это не должно ограничивать его образовательные возможности. Так как все дети нуждаются в качественном образовании, им должно быть комфортно в образовательной среде, которая их окружает.

Список литературы:

1. Белеева И.Д. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований / И.Д.Белеева, Т.А. Заглодина, Л.Е. Панкратова [и др.]. // Педагогическое образование в России. – 2020. – №5. – С.131-136.
2. Волкова Е.Н. Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга/ Е.Н. Волкова, Л.А. Цветкова, И.В. Волкова // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 74. – С. 88-100.
3. Тонкаева М.А. Роль классного руководителя в превенции буллинга / М.А. Тонкаева // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки. – 2022. – С. 290-294.

УДК 373.3.046-21.64:37.091.212

**ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

П.А. Гайко, А.В. Фомина*

*Витебский государственный университет имени П.М.Машерова
г. Витебск, Республика Беларусь*

В статье проанализировано понимание термина «коллектив». Рассмотрена необходимость формирования детского коллектива на первой ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: коллектив, формирование коллектива, обучающиеся первой ступени общего среднего образования.

The article analyzes the understanding of the term "team". The necessity of forming a children's team at the first stage of general secondary education is considered.

Key words: team, team formation, students of the first stage of general secondary education.

* © Гайко П.А., Фомина А.В., 2023

Эволюция человека требовала особых отношений внутри сообщества. Особые отношения – коллективизм – позволили людям добиться значимых достижений, которые поставили его на высочайшую ступень. Поэтому формирование детского коллектива, который в определённой степени является фундаментом будущих коллективных образований взрослых, предстаёт сегодня важной педагогической задачей.

Под термином «коллектив» понимается группа людей, объединённых общей задачей и общими интересами, предполагается, что в процессе социально ценной совместной деятельности она может достигнуть высокого уровня развития.

Классическим выглядит трактовка коллектива, данная А.С. Макаренко. Согласно его взглядам, это социальная общность людей, объединённых на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения [2]. Таким образом, коллектив – это один из главных инструментов воспитания подрастающего поколения, естественная, значимая часть общества.

Теоретически педагогическая природа детского коллектива обоснована в работах В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, Т.Е. Конниковой. Современное понимание термина определяет коллектив как «постоянный или временный состав людей, организационную структуру, объединённую для решения общих задач, ведения совместной деятельности, с учетом предъявляемых к ним требований» [3].

Младший школьный возраст – особо ответственный период, так как является временем первоначального становления личности ребенка. Общение со сверстниками играет важную роль в жизни младшего школьника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявления и развития начал коллективных взаимоотношений детей в коллективе класса начальной школы. Важнейшим условием формирования коллектива выступает организация совместной деятельности. Главное, чтобы эта деятельность была ценной для общества и личностно значимой для детей, соответствовала их интересам и потребностям. Тогда она вызовет у обучающихся желание участвовать в ней

Формирование коллектива обучающихся на первой ступени образования является одной из важнейших задач педагогического процесса. Учителя испытывают насущную необходимость в создании единого коллектива, способного работать вместе и достигать общих целей.

Основными целями формирования коллектива обучающихся являются:

- Создание благоприятной атмосферы в классе;
- Развитие духа сотрудничества и взаимопомощи;
- Формирование уважительного отношения к мнению других;
- Развитие толерантности и умения работать в коллективе;
- Повышение мотивации к обучению.

Формирование коллектива обучающихся проходит следующие этапы:

- Знакомство. На этом этапе учащиеся знакомятся друг с другом, узнают интересы и хобби своих одноклассников.

- Создание единого сообщества. На этом этапе учащиеся начинают работать вместе, выполнять общие задачи и достигать общих целей.

- Развитие духа сотрудничества. На этом этапе учащиеся развивают навыки взаимодействия, учатся работать в команде и решать проблемы вместе.

- Формирование лидеров. На этом этапе учащиеся начинают проявлять лидерские качества, учатся принимать решения и организовывать работу коллектива.

- Поддержание единства. На этом этапе учащиеся, решают конфликты и сохраняют дух сотрудничества [1].

В Государственном учреждении образования «Средняя школа №31 г. Витебска имени В.З. Хоружей», воспитательная деятельность по формированию коллектива младших школьников осуществляется по нескольким программам. Это программы: «Я и школа», «Жизнь». Основными методами воспитательной деятельности по формированию коллективов младших школьников являются беседа, опрос, интервью, тестирование, наблюдение и многие другие.

В своей профессиональной деятельности педагоги обязаны:

1. соблюдать Закон об образовании, Конвенцию о правах ребенка, нормативные акты, устав и правила внутреннего распорядка своего учреждения;

2. вести учет движения всех детей и учеников, посещающих начальную школу.

3. определять приоритетные направления образовательной деятельности и формулировать конкретные задачи с классом в соответствии с задачами учителей;

4. следить затем, чтобы не принимались решения, ущемляющие права учеников;

5. рассматривать вопросы и принимать решения строго в пределах своей компетенции

6. планировать и вести учет работы, сроки выполнения и отчеты, докладывать о результатах работы как руководству образовательного учреждения, так и педагогическому совету.

Деятельность педагогов, организующих коллективы обучающихся первой ступени общего среднего образования, достигается путем решения следующих задач:

1. Глубокого и всестороннего психолого-педагогического изучения личности первоклассников, особенностей их эмоциональных реакций, социальной зрелости, особенностей строения и функционирования их реляционных систем, актуальных отклонений в нервно-психологической сфере.

2. Коррекции неадекватных воспитательных практик (непоследовательных, противоречивых, не учитывающих индивидуальные

особенности первоклассников) и негативных влияний социальной среды, устранения факторов, приводящих к неадекватной физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузке, накоплению опыта педагогической запущенности и девиантного поведения.

3. Индивидуального психолого-педагогического сопровождения первоклассников с проблемами общения совместно с различными специалистами.

Цель – разрешение внутриличностных и межличностных конфликтов, формирование продуктивных отношений с окружающими, повышение социального статуса в группе и в своей микрогруппе, развитие компетентности в нормативном поведении, обогащение средств общения (в том числе невербальных) и обеспечение лучшего взаимопонимания между первоклассниками и окружающими их людьми.

4. Создание атмосферы принятия, доброжелательности, открытости, взаимопонимания, психологической безопасности, общения и радости познания мира.

Для анализа деятельности педагогов по сплочению коллектива младших школьников в ГУО «Средняя школа №31 г. Витебска имени В.З. Хоружей», были изучены школьные документы, отчеты о работе специалистов, дневники наблюдений специалистов (социальных педагогов и психологов) за 2022 и 2023 годы. Мы увидели, что данный вопрос целенаправленно решается на протяжении всего времени обучения детей на первой ступени общего среднего образования. Педагоги проводят воспитательную работу с детьми, организуют игры и другие мероприятия, направленные на сплочение детей. В рамках учебных мероприятий используются упражнения и творческие задания для создания условий для формирования команд учащихся первой ступени общего среднего образования.

Таким образом, формирование коллектива обучающихся на первой ступени образования является значимой проблемой педагогического процесса. Важно учитывать влияние коллектива на личность обучающегося, на становление умений жить в деятельностном общении.

Список литературы:

1. Владимирская О.Д. Городская конференция «Человек. Воспитание. Время» / Владимирская О.Д, Жебровская О.О. – URL: aneks.center [сайт]. – URL: https://aneks.center/index.php/138-conferences/city-conferences/1907-chelovek_vospitanie_vremya (дата обращения: 03.05.2023).
2. Макаренко А.С. Воспитание и развитие личности в коллективе / А.С. Макаренко. – Москва: Амрита, 2022.
3. Фархшатова И.А. Воспитание ученического коллектива: результаты исследования / И.А. Фархшатова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4. – № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/32PDMN216.pdf>. (дата обращения: 03.05.2023).

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ф.Х. Баранова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

г. Лесосибирск, Россия

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида №25»*

г. Ачинск, Россия

Статья посвящена рассмотрению особенностей использования интерактивных средств обучения на уроках математики в начальной школе, описаны преимущества их использования на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: математическая грамотность, интерактивные средства обучения, начальная школа.

The article is devoted to the consideration of the features of the use of interactive teaching tools in mathematics lessons in elementary school, the advantages of their use in mathematics lessons in elementary school are described.

Key words: mathematical literacy, interactive learning tools, primary school.

Согласно ФГОС НОО, целевой установкой начального образования становится достижение планируемых результатов в освоении обучающимися основ образовательной программы не только предметного характера, но и личностного и метапредметного. Решение этой задачи возможно через реализацию системно-деятельностного подхода в обучении школьников, что в свою очередь обеспечивается, и созданием информационной среды в школе. В требованиях ФГОС НОО к условиям, обеспечивающим необходимое качество обучения, в частности математике, информационно-образовательная среда рассматривается как одно из главенствующих условий [6: с. 31].

Процесс изучения математики в начальной школе – это конструктивный и целенаправленный процесс накопления знаний и приобретения навыков, включающий широкие возможности для взаимодействия и сотрудничества. По мнению С.А. Зайцевой, именно в младших классах происходит формирование умения считать, способность понимать и использовать числа в повседневной жизни, что называется математической грамотностью. По своей сути умение считать относится к способности представлять, хранить и точно обрабатывать математические операции, и, как компонент математической грамотности [2: с. 23].

При обучении математике необходимо четко понимать, какие навыки и умения необходимо приобрести учащимся. При проведении устных расчетов необходимо помнить эти числа и законы действия по ним. При этом

* © Баранова Ф.Х., 2023

формирование навыков устного счета связано с развитием умения запоминать числа, выявления характеристик отдельных чисел.

Основные блоки математического познания, которые усваиваются на младшем этапе обучения, включают понимание числовой величины и способность манипулировать символическими и несимволическими величинами («чувство числа»). Дети используют различные стратегии вычисления. Подсчет является преобладающим методом решения простых задач на сложение и вычитание. Подсчет позволяет детям точно рассчитать, насколько одно число меньше или больше другого. Способность находить решения простых арифметических задач находится в центре внимания раннего обучения математике и является важным показателем общей математической успеваемости.

Для того чтобы продвигаться по материалу, ученику необходимо продемонстрировать понимание предыдущей информации, тем самым получая мгновенное подкрепление для правильных ответов. Этот метод может проводиться под руководством учителя.

В начальной школе критерием понимания математики является способность решать уравнения сложения и вычитания с гибким пониманием знака равенства. Эти категории также соответствуют тому, как предлагаются курсы математики в школе, и, таким образом, отражают, по крайней мере, интуитивное предположение о том, как различные математические навыки группируются с точки зрения психологического процесса. Тем не менее, пока нет прямых доказательств, подтверждающих эти разделения на уровне процесса.

Процесс использования ИКТ на уроках математики в начальной школе имеет свои особенности. Он предусматривает методику проведения занятий, основанных на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность мышления младшего школьника, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие. Поскольку мышление младших школьников является наглядно-образным, возникает необходимость в использовании большого количества иллюстративного материала, которую может удовлетворить наличие компьютерных слайдов и анимации. Также работа с применением ИКТ должна проводиться с учетом психологических особенностей учащихся начальных классов, то есть должна быть дозированной и щадящей. Урок с использованием ИКТ проводится наряду с обычными занятиями, где возможно и целесообразно использование компьютеров для решения частных задач урока, чтобы младший школьник глубже понял, прочувствовал тему урока, творчески проявил себя. Каждый урок с применением ИКТ является, в принципе, интегрированным - на нем помимо задач предметных решаются задачи курса информатики.

Цель использования интерактивных средств обучения заключается в создании условий, комфортных для обучения. В этих условиях школьники взаимодействуют между собой. При организации интерактивного обучения моделируются ситуации из жизни, применяются различные виды игр, чаще всего ролевые, решение различных ситуационных заданий.

Основная особенность младших школьников заключается в том, что их произвольное внимание находится на низком уровне. В связи с этим существует потребность в близкой мотивации. Ученик не способен сосредотачиваться на неинтересном материале на долгое время. Непроизвольное внимание развито намного больше и при наличии наглядности учебного материала оно может быть устойчивым и сопровождается интересом. Средства наглядности повышают уровень усвоения учебного материала. Но очень важно, какие наглядные пособия применяет учитель, и в какой части урока. Наглядные пособия задействуют образное мышление школьников и разные мыслительные операции. Наглядные пособия влияют на отношение учеников к материалу, их заинтересованность и т.д. Эффективность использования средств наглядности зависит и от методов обучения, которые использует учитель.

Но не следует перегружать урок занимательным материалом. К.Д. Ушинский говорил, что учение должно быть занимательным для ребенка, но в то же время должно требовать от детей точного исполнения и незанимательных для них задач, не наклоняя ни в одну, ни в другую сторону, давая пищу произвольному (пассивному) вниманию и упражняя произвольное (активное) внимание, которое хотя слабо в ребенке, но может и должно развиваться и крепнуть от упражнений [5: с. 56].

Использование интерактивных средств связано с двумя группами технологий обучения математике:

1. Обучение, выстроенное на взаимодействии с компьютером, а также с его помощью. Данная технология реализуется посредством включения в процесс обучения мультимедийные учебные пособия, она позволяет повысить мотивацию к обучению у школьников, заинтересовать и вовлечь в инновационную учебную деятельность.

2. Обучение без компьютера - специально организованное учебное общение между учениками.

В младших классах особенно важно найти способ увлечь учеников и сформировать интерес к получению знаний, для этого целесообразно использовать интерактивные средства обучения. Это достигается за счет того, что обучающимся дана полная свобода слова и выбора. Они могут высказывать свое мнение и быть уверенными, что никто не осудит их за это [3: с. 88].

Оценивание при использовании интерактивных средств обучения позитивное и оптимистичное, поскольку неправильного мнения быть не может. Если младшие школьники будут попадать в затруднительные ситуации, то

учитель обязательно «подтолкнет» их на правильный путь, а в процессе дискуссии каждый ученик примет верную для себя точку зрения.

Г.Н. Филиппова отмечает, что в основе использования интерактивных средств обучения лежат принципы активности, взаимодействия, групповой работы, рефлексии. Учителю необходимо организовать открытые условия, в котором ученики будут взаимодействовать [7: с. 399].

Вовлеченность учеников в процесс является главным плюсом применения интерактивных средств обучения. Необходимо с детства прививать интерес к обучению. Данный факт объясняет практически стопроцентное усвоение знаний на начальном этапе познания мира. Дети учатся самостоятельно находить ответы на поставленные вопросы и проверять правильность полученных результатов. У школьников развивается логическое мышление, умение анализировать, предлагать варианты, сравнивать, использовать научные методы анализа.

Повышение мотивации достигается за счёт следующих направлений: применение методики образно-наглядного воздействия на эмоции и чувства детей; развитие опыта детей на основе духовно-нравственной и мировоззренческой позиции; применение навыков анализа и синтеза; проектирование различных моделей, которые формируют оценочные отношения детей к различным ситуациям на основе интерактивных технологий.

И.И. Довгопол подтверждает важную роль мотивации в обучении, а также самооэффективности и саморегуляции. Учащиеся получают мотивацию, которая влияет на их самооэффективность, а самооэффективность, в свою очередь, влияет на различные модели поведения, связанные с достижениями [1: с. 90].

С помощью интерактивных средств обучения учитель может обеспечить наглядность материала, разнообразить методы обучения, вести предметный диалог со школьниками, сократить затраты на организацию уроков, повысить эффективность обучения.

В числе позитивных сторон применения интерактивных средств обучения следует отметить и положительное влияние на учителя, которое выражается в раскрытии творческого потенциала [4: 19].

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных средств обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех обучающихся группы без исключения. Использование интерактивных средств обучения представляет собой динамичный подход к обучению, при котором учащиеся исследуют реальные проблемы, одновременно развивая навыки межпредметного обучения, работая в небольших совместных группах.

Проведение групповой работы на уроках математики является очень важным, поскольку она позволяет школьникам лучше усвоить новые знания. Но, при этом учитель должен следить за работой в группе, лидера, который стремится выполнять задания за всех, быть не должно. Недостаток групповой работы заключается в сложности подготовки к ней. Учителю следует учитывать

индивидуальные особенности школьников, знать их сильные и слабые стороны при формировании групп. Также необходимо тщательно спланировать, какие задания будут даны школьникам. Важно использовать задания из нескольких пунктов, это даёт возможность задействовать каждого участника группы.

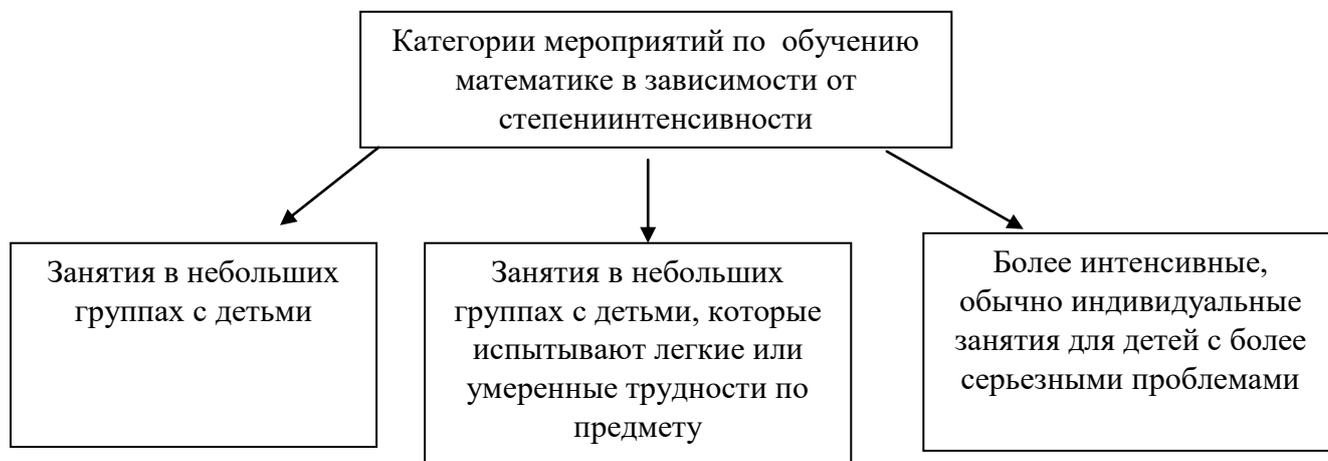


Рисунок 1 – Категории мероприятий по обучению математике в зависимости от степени интенсивности (Белошистая А.В.)

Еще одно, о чем стоит помнить – что изучаемая тема и задания, которые даны для выполнения, должны быть интересными для младших школьников, «задевать за живое», чтобы работа была плодотворной.

В процессе работы на уроке учителю следует на задаваемые вопросы, не давать прямого ответа, а лишь сообщать информацию о том, где ученики могут ее найти. В таком случае результат поисковой деятельности на интерактивных уроках усилится, а младшим школьникам будет интересно, а главное – они запомнят найденную информацию.

Таким образом, использование интерактивных средств обучения в начальной школе должно осуществляться с учетом следующих возрастных особенностей младших школьников: дети в младшем школьном возрасте легче воспринимают информацию в игровой форме; учебный материал по математике изучается небольшими порциями; на уроке необходимо предусмотреть смену видов деятельности. Важно отметить, что при использовании интерактивных средств обучения материал подается в доступной, интересной, яркой и образной форме. Интерактивные средства способствуют лучшему усвоению сложных математических знаний, вызывает интерес к ней, формирует коммуникативную, личностную, социальную, интеллектуальную компетенции. При использовании интерактивных средств обучения также происходит обеспечение более ясной, эффективной, интересной и динамичной подачи материала за счет использования презентаций, специальных программ и других информационных ресурсов.

Список литературы:

1. Довгопол И.И. Современные образовательные и педагогические технологии / И.И. Довгопол, Т.А. Ивкова. – Симферополь : НАТА, 2006. – 335 с.
2. Зайцева С.А. Методика обучения математике в начальной школе / С.А. Зайцева, И.Б. Румянцева, И.И. Целищева. – Москва: Владос, 2018. – 192 с.
3. Козловский С.Н. Методика обучения математике / С.Н. Козловский. – Санкт-Петербург: Лань, 2015. – 512 с.
4. Муталиева А.Ш. Педагогика XXI века: инновационные методы обучения / А.Ш. Муталиева, С.К. Ахтанова // Универсум: Психология и образование: электрон. научный журнал. – 2020. – № 3. – С. 19-21.
5. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. / К.Д. Ушинский. – Москва: АСТ, 2018. – 572 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2010. – 31 с.
7. Филиппова Г.Н. Особенности интерактивного обучения в начальной школе / Г.Н. Филиппова, В.А. Горюнова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 46. – С. 399-404.

УДК 371.31

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

А.Г. Бухрякова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

г. Лесосибирск, Россия

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Матвеевская начальная
общеобразовательная школа, д. Матвеевка, Казачинский район,
Красноярский край, Россия*

Статья посвящена формированию познавательных универсальных учебных действий на учебном предмете «окружающий мир». Авторы рассматривают особенности формирования познавательных универсальных учебных действий, особенности предмета «окружающий мир» и способы формирования познавательных универсальных учебных действий на данном учебном предмете.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, учебный предмет «окружающий мир», формирование познавательных универсальных учебных действий, формирование познавательных универсальных учебных действий на уроке «окружающий мир».

The article is devoted to the formation of cognitive universal educational actions on the educational subject «the surrounding world». The authors consider the features of the formation of

* © Бухрякова А.Г., 2023

cognitive universal educational actions, the features of the subject «the world around us» and the ways of forming cognitive universal educational actions on this academic subject.

Keywords: universal educational actions, cognitive universal educational actions, educational subject «the world around», formation of cognitive universal educational actions, formation of cognitive universal educational actions in the lesson «the world around».

На сегодняшний день формирование универсальных учебных действий (далее УУД) является важной задачей начального общего образования и регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее ФГОС НОО) [3]. Универсальные учебные действия представляют собой умение учиться, то есть способностью субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного освоения нового социального опыта. Отдельное внимание важно уделять формированию познавательных УУД, которые служат для осознания личностью существенных связей, отношений, закономерностей и на более высоком уровне его развития, когда ребенок самостоятельно ищет интересующую его информацию по проблеме, а затем и стремится к познанию сложных теоретических вопросов в решении проблем конкретной науки.

Познавательные способности относятся к множеству умственных способностей, включая обучение, мышление, рассуждение, запоминание, решение проблем, принятие решений и внимание. Доминирующим подходом к измерению и концептуализации познавательного функционирования в психологии развития на протяжении всей жизни является психометрический подход, который возник в результате попыток определить, измерить и количественно оценить когнитивные способности с использованием самых базовых конструкторов способностей, таких как общий интеллект.

Д.Б. Эльконин отмечает, что мышление детей младшего школьного возраста качественно отличается от мышления детей дошкольного возраста. Вместо эгоцентрического и связанного с восприятием познания дети школьного возраста все чаще применяют правила, основанные на наблюдаемых явлениях, учитывают множество измерений и точек зрения и интерпретируют свое восприятие с использованием физических законов [2: с. 45].

В.И. Комарова отмечает, что в процессе формирования познавательных УУД на уроках окружающего мира учителю следует совместно с учениками строить план урока, определять его цели. Перед сообщением темы урока учитель может создать проблемную ситуацию, решив которую ученики сами смогут определить её [1: с. 90].

Основная цель изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе – формирование основных представлений о природных и социальных объектах и явлениях как компонентах единого мира, практико-ориентированных знаний о природе, человеке, обществе, метапредметных способов действий (личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных).

М.С. Смирнова считает, что важной особенностью предмета «Окружающий мир» является его интегрированный характер. Он объединяет в

себе такие предметы, как природоведение, история, обществознание. Изучение предмета «Окружающий мир» позволяет сформировать понятие о мире, как системе, рассмотреть его элементы во взаимосвязи друг с другом [1: с.22].

В процессе изучения предмета «Окружающий мир» школьники занимаются исследовательской, проектной, опытно-поисковой деятельностью, что способствует формированию познавательных УУД. Для того, чтобы правильно организовать деятельность учеников на уроке, учителю необходимо создать ситуацию заинтересованности.

При изучении предмета «Окружающий мир» младший школьник:

- устанавливает более тесные связи между познанием природы и социальной жизни; понимает взаимосвязи в системе «человек – природа – общество»;

- осознаёт необходимость выполнения правил поведения, сущность нравственно-этических установок; получает начальные навыки экологической культуры;

- подходит к пониманию себя как индивидуальности, своих способностей и возможностей, осознаёт возможность изменять себя, понимает важность здорового образа жизни;

- подготавливается к изучению базовых предметов в основной школе.

Очень важно установить правильное соотношение между естественнонаучным и обществоведческим содержанием. Такой связующей идеей стало содержание, отражающее различные виды человеческой деятельности и систему отношений человека и общества в целом к природной и социальной среде.

Рассмотрим способы развития познавательных УУД на уроке окружающего мира через различные формы, методы и средства организации учебной деятельности:

1. Нетрадиционные уроки.

Уроки в необычной форме позволяют повысить мотивацию к изучению предмета и познавательную активность. Примеры нетрадиционных уроков: урок-экскурсия, урок-игра, урок-путешествие.

2. Вовлечение учащихся в игровую деятельность.

Игры играют фундаментальную роль в жизни детей. Они склонны видеть жизнь в терминах игр, а все остальное рассматривается как то, что они должны, а не хотят делать. Образовательная ценность игр высока, поскольку она предполагает активное участие. Ребенок открывает для себя новые вещи из общеизвестных концепций игр. Игры позволяют учащимся учиться легко и весело.

3. Наглядность.

Средства наглядности способствуют большему усвоению учебного материала. Но очень важно, какой наглядный материал использует учитель, и в какой части урока. Использование наглядности способствует развитию образного мышления школьников, а также развитию различных мыслительных операций, абстрактному мышлению.

4. Занимательный материал

Использование занимательного материала на уроках окружающего мира также способствует развитию познавательной активности. Включённые в урок загадки, сказки, легенды, просто интересные факты из жизни растений, животных, сведения о рекордах в природе, кроссворды, карточки с заданиями, тесты — всё это, заинтересует младших школьников. Учащиеся не только с удовольствием выполняют задания учителя, но и сами готовят для своих одноклассников кроссворды, интересные вопросы по теме, рисунки с ошибками, подбирают интересную информацию об изучаемых объектах.

5. Предметные недели, внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность не имеет четкого расписания, регламента, не носит обязательный характер. Она направлена на индивидуализацию и воспитание путем пробуждения интереса к предмету.

6. Методы обучения. На уроках окружающего мира учитель применяет различные методы обучения: экскурсии, прогулки и наблюдения, использование наглядного материала, дидактические и ролевые игры, речевые разминки, логические задачи, творческие рассказы, задания с использованием музыки и живописи, опыты и эксперименты и др. Это способствует формированию познавательных умений, через

- Общеучебные действия;
- Логические действия;
- Действия постановки и решения проблем.

Таким образом, познавательные УУД – это система способов познания окружающего мира, построение самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. В соответствии с ФГОС НОО универсальные познавательные учебные действия имеют свойства и составляют (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией). Особое внимание формирование познавательных умений уделяется на предмете Окружающий мир, так как в рамках данного предмета проводятся практические работы, организуются экскурсии, наблюдения, проводятся опыты и т.д. При организации перечисленных видов деятельности, предполагается умение работать с текстом и информацией, в частности находить нужную информацию, обрабатывать ее, выделять главное, что способствует формированию познавательных умений.

Список литературы

1. Комарова В.И. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учебно-методическое пособие / В.И. Комарова. – Орск : Изд-во Орского гуманитарно-технологического института, 2014. – 249 с.
2. Смирнова М.С. Как изучать «Окружающий мир» в начальной школе: учеб. пособие / М.С. Смирнова. – Москва: Перо, 2016. – 65 с.
3. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»

4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 2015. – 367 с.

УДК 371

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

К.С. Котенкова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работы ученых по развитию познавательного интереса у младших школьников по предмету «Окружающий мир», автором предложены пути формирования познавательного интереса младших школьников непосредственно во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, внеурочная деятельность, пути развития познавательного интереса младших школьников во внеурочной деятельности по предмету «окружающий мир».

The article analyzes the experience of scientists in the development of cognitive interest in younger schoolchildren on the subject «The world around us», the author suggests ways to form the cognitive interest of younger schoolchildren directly in extracurricular activities

Key words: cognitive interest, extracurricular activities, ways of developing cognitive interest of younger schoolchildren in extracurricular activities on the subject «the world around».

Знакомство молодого поколения с природой и обществом в различные периоды истории имело свои особенности: сначала это было связано с необходимостью выживания; потом, как дар человеку богами; затем человек и природа мыслились не иначе как сотворённые Богом. Но во все времена человек проявлял интерес к окружающему его миру.

Окружающий мир, являясь учебным предметом, включает в свой состав существенный развивающий потенциал: у детей происходит формирование предпосылок научного мировоззрения, познавательных интересов, способностей, условий для саморазвития, самопознания. Потенциал предмета заключается в том, что он, обладая ярко выраженным консолидированным характером, успешно соединяет в своем составе природоведческих, обществоведческих, исторических знаний, давая таким образом понять обучающемуся необходимый материал социально-гуманитарных, естественных наук, необходимый, важный для каждого ребенка для системного, целостного видения мира в важных его взаимных связях.

* © Котенкова К.С., 2023

Курс под названием «Окружающий мир» предоставляет детям разнообразие общественных, природных явлений в качестве элементов единого мира. Цель его заключается в воспитании младшего школьника для уважения ближнего, гармоничного развития, являться здоровым духовно и физически, проживания в согласии с собой и окружающим его миром [3]. Человека, с активной жизненной позицией, стремящегося на протяжении всей своей жизни к самопознанию и самосовершенствованию, который с удовольствием будет принимать участие в общественной жизни отдельного коллектива, государства, ценящего, любящего свою Родину, уважающего, чтущего культуру, а также традиции иных народов.

Основная идея такой дисциплины, как «Окружающий мир» – социализация ребенка, развитие познавательной его активности, сознательности, желание самостоятельно добывать из разных источников информации необходимых знаний, выполнять их анализ, желание, готовность сохранять, увеличивать историческое, культурное наследие страны. Ключевые содержательные блоки дисциплины, представленные на рисунке 1 позволяют младшим школьникам изучить целостный и безграничный мир во всем объёме его взаимосвязей и взаимозависимостей.



Рисунок 1. Основные содержательные блоки дисциплины «Окружающий мир»

Огромное значение данного предмета заключается в том, что при его изучении ребятам предоставляется фундамент знаний по обществу, природе, человеку. Они обучаются осмыслению причинных следственных связей на многообразном материале культуры, природы родного края, в окружающем мире.

Становясь старше, проходя обучение в основной школе, весь материал, который был получен по такому предмету, как «Окружающий мир» дальше будет изучаться детьми, но на иных уроках по смежным предметным областям,

а именно на уроках физики, биологии, химии, географии, истории, обществознания, литературы и иных дисциплин.

Также данный предмет использует, подкрепляет умения, которые были получены на уроках русского языка, чтения, математики, изобразительного искусства, музыки, физической культуры, технологии, приучая совместно с ними детей к эмоционально-ценностному, рационально-научному постижению окружающего нас мира.

Процесс, связанный с изучением окружающего мира оказывает положительное влияние на нравственное становление личности, образование гуманного отношения к живому, нежели иные предметы, которые изучаются в начальной школе. Более того изучение указанного предмета осуществляет развитие детской эрудиции. С их помощью можно перевести знания в самостоятельно реализуемую деятельность: помощь сверстнику, труд на природе, проявление внимания, заботы о старшем, младшем поколении и пр.

В процессе изучения указанного предмета ученик начальных классов достигает результатов, которые отображены на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты изучения дисциплины «Окружающий мир»

Крайне важно установить верное соотношение между компонентами естественнонаучных и обществоведческих наук. Такой связующей нитью стало содержание, которое отражает разные виды деятельности людей, систему отношений общества, человека к социальной, природной средам.

Иными словами, курс создаёт надежный фундамент как для изучения подавляющей части предметов уже основной школы, так и для дальнейшего развития личности. По этой причине такая дисциплина, как «Окружающий мир» вместе с иными предметами, которые преподаются в начальной школе,

обладает важным значением в духовном нравственном развитии, воспитании личности, формировании направления культурных ценностных ориентаций ученика начальных классов по российским традициям нравственности, духовности.

Список литературы:

1. Ковалева, Г.С. Планируемые результаты начального общего образования / Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – Москва: Просвещение, 2011. – 120 с.
2. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х тт. Т.1 / В.А. Сухомлинский; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – Москва: Педагогика, 1979. – 560 с.
3. 5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения: 15.01.2023).

УДК 371

**ОБЗОР МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
НА ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ АНТОНИМОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

А.С. Мальцева*

*Лесосибирский педагогический институт - филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский Федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье сделан обзор научно-методической литературы и УМК по вопросу изучения антонимов в начальной школе.

Ключевые слова: антонимы, начальная школа, русский язык.

The article provides a review of methodological literature, as well as a comparative analysis of three educational systems and textbooks for the study of antonyms in primary school.

Key words: antonyms, educational system, tasks, elementary school, Russian language.

Для того, чтобы дети смогли правильно использовали в речи слова - антонимы, А. А. Реформатский в работе «Введение в языкознание» отмечает что. «введение в языкознание необходимо верно организовать работу с данными словами. Каждый урок русского языка, по возможности, должен включать в себя упражнения, направленные на работу с антонимами. Только в случае проведения систематической работы позволит обеспечить правильность и глубину усвоения знаний» [4, с. 256].

* © Мальцева А.С., 2023

Для сравнительного анализа мы взяли две образовательные системы. Это УМК Школа России и УМК системы Л.В. Занкова. Анализ образовательных систем и учебников осуществлялся по разным критериям.

Для характеристики образовательной системы Школа России мы взяли учебники русского языка начальной школы, авторами которых являются В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. Проведя анализ всех учебников с 1 по 4 класс, мы выявили, что начало изучения темы «Антонимы» начинается во втором полугодии 2 класс. Определение не дается учащимся в готовом виде, а через упражнение.

Упражнение 71. Прочитайте.

Приполз Муравей на берег моря. Поглядел, как волны одна за другой на берег накатываются, и загрустил: «Море такое большое, а я такой маленький... За всю свою жизнь я не смогу увидеть даже конца его...»

А. Усачёв

• Почему Муравей загрустил? Объясните, что и кого сравнил по величине Муравей.

• Слова большой и маленький – это близкие или противоположные по значению слова? Спишите предложение, в котором есть эти слова. [4, стр. 54]

После выполнения данного упражнения учащимся дается определение антонимов.

Далее предлагаются задания, направленные на поиск антонимов в предложениях и написание их в парах. Ведется работа с пословицами, что положительно влияет на восприятие детьми данной темы. Предлагаются задания и на развитие воображения- составить предложения по рисунку. В 3 классе в учебнике русского языка тема «Синонимы и антонимы» встречается снова. Учащиеся повторяют то, чему научились во 2 классе. Но несмотря на это преимущество, что тема изучается дважды, в учебнике как 2 класса, так и 3 класса, предлагается мало заданий и упражнений для работы с антонимами. 2 класс-5 упражнений, 3 класс - 4 упражнения. В конце учебника есть словарь антонимов и синонимов.

Для анализа образовательной системы Л.В. Занкова мы взяли учебники по русскому языку автора Н.В. Нечаевой. По учебнику Нечаевой Н.В. задания по теме антонимы начинают давать уже в 1 классе, по более подробно изучать начинают данную тему только во 2 классе в разделе «Каждому слову свое место». В 1 классе учащимся не дают определений антонимов и синонимов, в учебнике эти терпимы называют по другому – слова близкие по значению и слова противоположные по значению. Термины употребляют только во 2 классе. На наш взгляд по причине того, что ученикам 1 класса сложно будет усвоить и понять определения в силу своего возраста.

Учебник «Русский язык» Нечаевой Н.В разработанный по системе развивающего обучения Л.В. Занкова, он содержит разнообразные и более сложные задания по работе с антонимами. Учащиеся подбирают глаголы-антонимы и прилагательные-антонимы, но эти задания гораздо сложнее: дети

не просто подбирают антонимы, а группы антонимов, что позволяет им заметить оттенки этих слов, упражнения более объемные, не включают слова для справок... На наш взгляд, в учебнике данной программы содержится недостаточное количество упражнений и заданий для работы с антонимами.

Поэтому учителю, работающему по ней, необходимо подобрать дополнительные задания или разработать систему упражнений для работы с антонимами на уроках русского языка [2].

Учебники данных программ по русскому языку переработаны с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта.

Проанализировав учебники по русскому языку двух образовательных систем, мы еще раз удостоверились в том, что изучению слов с противоположными значениями уделяется мало внимания, что может повлечь за собой отсутствие четко сформированных представления о том, что такое антонимы. Этот пробел учителя могут восполнить только систематическим включением упражнений в работу, направленных на обогащение речи учащихся, а также обращать внимание детей на противоположности явлений, предметов, людей, окружающих и их повседневной жизни.

Список литературы:

1. Русский язык. 2 класс. Учебник 1 часть – Канакина В.П., Горецкий В.Г.
2. Русский язык. Учебник для 1 класса – Нечаева Н.В.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf%20(4).pdf (дата обращения: 15.01.2022).
4. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи : учебное пособие / Л.А. Введенская, М. Н. Черкасова. –Ростов на Дону: Феникс, 2008 – 380с.

УДК 371.3

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

А.О. Краснопеева*

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия*

В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования связной устной речи детей младшего школьного возраста. Приведены методы и приемы формирования связной устной речи.

Ключевые слова: младший школьный возраст, речевое развитие, связная устная речь.

The article discusses the theoretical aspects of the formation of coherent oral speech of primary school children. Methods and techniques of formation of coherent oral speech are given.

* © Краснопеева А.О., 2023

Key words: primary school age, speech development, coherent oral speech.

Современное состояние общества требует людей, которые умеют лаконично и грамотно выражать свои мысли. Этим во многом определяются приоритетные направления в образовании подрастающего поколения.

Ученик начальной школы по окончании своей общеобразовательной программы, согласно ФГОС НОО, должен овладеть учебными действиями с языковыми единицами, активно использовать речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач, определять язык как явление национальной культуры и основное средство человеческого общения и обозначать русский язык как государственный язык Российской Федерации.

Под речевым развитием большинство исследователей понимает совокупность процессов, стадий и методов становления навыков коммуникации, литературного творчества и вербального мышления у детей. А связная устная речь младших школьников под собой подразумевает двусторонний процесс экспрессивной и импрессивной речи, то есть умение говорить и понимать речь других.

К.Д. Ушинский считал основной целью речевого развития детей формирование «дара слова», то есть умения выражать богатый и точный смысл в письменной и устной речи [5].

Младший возраст является сенситивным периодом для развития речи и мышления, происходит перестройка высших психических функций. У большинства детей появляются друзья, интересы и увлечения, и эта ситуация является благоприятной для расширения речевого опыта, и у учителя начальных классов появляется задача создавать ситуации активного взаимодействия между учениками и обучать детей выражать свои эмоции, чувства и мысли с помощью речевых средств [1].

В.А. Хопренинова отмечает важную особенность речевого развития детей в работе над единицами языка: упорядочить представления о языковых средствах и расширить их; обучить детей использовать единицы языка в процессе жизнедеятельности. Автор считает, что необходимо обучать языку как форме совершенствования тех мыслей, которыми ученик уже владеет [7].

Л.Д. Мали считает, что важно научить школьников с заботой относиться к результату речевой деятельности, научить создавать логичный и связный смысловой текст, доносить его до адресата и понимать ответные высказывания [3].

М.В. Хализева в своём исследовании говорит о скромном словарном запасе у младших школьников, в котором недостаточно прилагательных и наречий, почти целиком отсутствуют причастия и деепричастия. Помимо этого, дети часто используют одни и те же слова, не различая их по семантике. Поэтому задача учителя – научить детей давать развернутые ответы, неповторяться, пересказывать объёмные тексты [8].

Речевое развитие младшего школьника изменяется в грамматическом аспекте, так как ребенок начинает осваивать письменную речь, где также, как и

в устной речи, необходимо уметь правильно и точно доносить мысль. Психологи отмечают, что развитие речи младших школьников происходит совместно с развитием мышления. Так от наглядно-действенного мышления школьники переходят к словесно-логическому мышлению на уровне конкретных понятий. На данном этапе развития происходит усвоение и активное использование речи как средства мышления. Учителю начальных классов стоит обучать детей вести рассуждения вслух, воспроизводя ход мысли, в такой образовательной ситуации развитие речи будет сопровождаться и развитием мышления, а значит, данный процесс речевой деятельности будет проходить эффективнее. Работая над развитием речи, мы совершенствуем психологические функции учеников [2]

В ФГОС НОО обозначена тема речевого развития, об этом говорится в параграфе «Требования к результатам освоения ООП НОО», а именно в метапредметных и предметных результатах освоения основной образовательной программы начального общего образования.

В предметных результатах освоения основной образовательной программы начального общего образования, у ученика начальной школы на этапе завершения ООП НОО должны быть сформированы следующие знания, навыки и умения: сформировано первоначальное представление о языке как основе национального самосознания; овладение представлениями о нормах русского языка, правилах речевого этикета и необходимой читательской компетентностью [9].

В метапредметных результатах освоения основной образовательной программы начального общего образования отмечается «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач» у выпускника начальной школы [9]. Учитывая особенности развития младших школьников, стандарт формулирует те знания, умения и навыки, которые необходимы ученикам для функционирования в современном обществе и которые смогут ими усвоиться как в зоне актуального, так и ближайшего развития.

Метод – это совокупность действий, направленных на решение определённых задач для достижения поставленной цели.

Прием – это составная часть или отдельная сторона метода.

Метод обучения – способ взаимодействия между учителем и учениками, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения.

Приём обучения – кратковременное взаимодействие между преподавателем и учениками, направленное на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка.

Е. В. Коротаева отмечает, что методы развития связной устной речи традиционно делятся на три основные группы: словесные, наглядные и игровые [4].

Г. С. Щеголева считает, что пересказ является наиболее эффективным методом развития связной речи учащихся, который играет особую роль в развитии связной речи. Умение строить предложения, при составлении пересказа, влияет на структуру речи, на ее выразительность. Пересказывая текст, обучающийся учится правильно строить предложения, учится выражать свою мысль, свое отношение к мнению автора [14]

Во время проведения уроков литературного чтения рекомендуется применять несколько видов пересказа:

- полный;
- выборочный;
- краткий;
- пересказ с использованием слов и выражений, взятых из текста.

Полный пересказ – наиболее доступный детям вид пересказа, он помогает учить логике рассуждений, обогащает словарный запас, развивает речь ребенка, приучает детей фиксировать внимание на фактах произведения [6].

Т. Л. Сиварева отмечает, что выборочный пересказ удобен в том случае, если надо привлечь внимание детей к одному эпизоду произведения, помочь проследить отдельные мотивы, отобрать материал для характеристики героя и т. п. [12].

Краткий пересказ – наиболее трудный для освоения младших школьников вид пересказа, так как при его подготовке требуется выявить в тексте самые существенные детали и передать их в собственной речи [10].

Этапы развития связной речи на уроках литературного чтения:

1 этап – чтение произведения. Читая произведение, ребёнок знакомится с правильным построением предложений, и их логической последовательностью, выразительными средствами языка и многими другими речевыми элементами, и компонентами речевой деятельности [11].

2 этап – анализ произведения. Восприятие художественного произведения учащимися начальных классов часто остаётся на уровне поверхностных эмоциональных оценок. После прочтения произведения рекомендуется учителю узнать о впечатлениях учеников о произведении, далее определить сюжетно-событийную линию и провести коллективный анализ прочитанного. Чтобы процесс был эффективным нужно выявить с учениками смысловые эпизоды, героев и их поступки. Ответы детей на вопросы по тексту являются определяющими для развития их связной устной речи. Часто ответы на вопросы по тексту способствуют размышлению о мотивах поступков героев, о их мыслях и мыслях автора, также позволяет углубиться в эмоциональные переживания персонажей произведения [13].

Таким образом, для развития речи младшего школьника необходимо создать широкую систему речевой деятельности и условия для речевой активности учеников.

Список литературы:

1. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70-78.
2. Бутусова Н.Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: учебное пособие / Н.Н. Бутусова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. – 304 с.
3. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество / Н.И. Жинкин. – Москва: Лабиринт, 1998. – 368 с.
4. Коротяева Е.В. Развитие речи: тетрадь-тренажер / Е. В. Коротяева.– Москва: Эксмо, 2019. – 112 с.
5. Липина С.В. Развитие речи / С.В. Липина, И.В. Полещук. – Москва: Эксмо, 2022. – 64 с.
6. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, М.Р. Львов. – Москва: Академия, 1995. – 93 с.
7. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р.Львов. – Москва: Просвещение, 1975. – 170 с.
8. Мали Л.Д. Речевое развитие младших школьников: Методические рекомендации к работе по программе «Речь». 3 класс / Л.Д. Мали, О.С.Арямова, С.А. Климова, Н.С. Пескова. – Пенза: Наш город, 2021. – 201 с.
9. Мали Л.Д. Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах (развитие речи) / Л.Д. Мали, С.А. Климова. – Пенза: ПГУ, 2015. – 81 с.
10. Матвеева А.С. Говорю, понимаю, объясняю правильно. Развитие речи 6-7 лет / А.С. Матвеева, Н.Н. Яковлева. – Москва: АСТ, 2020. – 224 с.
11. Пятница Т.В. Развитие речи в таблицах, схемах, цифрах / Т.В.Пятница. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2018. – 179 с.
12. Сиварева Т.Л. Давай читаем: Развитие речи, чтение, обсуждение, пересказ, творческая работа / Т.Л. Сиварева. – Минск: Современная школа, 2019. – 80 с.
13. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи / М.С. Соловейчик. – Москва: Флинта, 2019. – 332 с.
14. Щеголева Г.С. Уроки развития связной речи в начальной школе / Г.С. Щеголева. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 270 с.

РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Э. Спирина*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье рассматривается вопрос о развитии патриотических чувств в младшем школьном возрасте. Рассмотрены понятия «патриотизм», «патриотические чувства», описаны условия, влияющие на эффективность данного процесса.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические чувства, младший школьный возраст

The article deals with the development of patriotic feelings in primary school age. The concepts of "patriotism", "patriotic feelings" are considered, the conditions affecting the effectiveness of this process are described.

Keywords: patriotism, patriotic feelings, primary school age.

В настоящее время одной из важнейших задач школы является патриотическое воспитание обучающихся. По результатам многих психолого-педагогических исследований было выявлено, что именно младший школьный возраст является самым оптимальным для формирования патриотических чувств. Немалую роль в этом играет школа.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО перед педагогом стоит необходимость по внедрению наиболее разумных путей воспитания младшего школьника и созданию таких условий, которые напрямую будут способствовать формированию патриотических качеств личности. Реализуется этот стандарт, как через урочную деятельность, так и внеурочную.

Вопросами по воспитанию патриотических чувств занимались такие отечественные и зарубежные учёные, как Ушинский К.Д., Ястребцов И.М., Гельвеций К.А., Добролюбов Н.А., Белинский В.Г., Радищев А.Н., Сухомлинский В.А. и многие другие.

Под патриотическим воспитанием понимается такая целенаправленная деятельность, которая призвана формировать у детей ценностные ориентации и нормы поведения, как патриота и гражданина своей страны. Учитывая последние события, происходящие в мире, необходимость воспитания чувства патриотизма у детей является одной из важнейших проблем современного общества. В связи с этим, перед нами стоит очень важная задача, направленная на формирование чувств патриотизма у младших школьников.

Патриотическое воспитание играет первостепенную роль в формировании гражданина и выражается непосредственно через социальную активность, которая, в первую очередь, имеет направленность на благо страны [1].

Формируя в школьнике чувства патриотизма, педагоги берут за основу следующие нормативные документы: концепция патриотического воспитания

* © Спирина А.Э., 2023

граждан РФ, государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).

Согласно ФГОС НОО второго поколения, главной целью образования считается воспитание духовно-нравственной личности. Именно поэтому всё основное содержание строится вокруг основ индивидуальной принадлежности гражданина к конкретной стране, чувства гордости за свою Родину и уважения к народу в целом [2].

Формирование патриотизма является довольно сложным педагогическим явлением, которое связано с передачей знания от поколения к поколению, имеющее основой целенаправленную подготовку человека к чему-либо. Данное явление стоит рассматривать как процесс становления и развития патриота, личности с патриотическими убеждениями, готовой действовать во благо своей страны. Всё это преследует одну цель – воспитание настоящего патриота [3].

Раскрывая сущность патриотического воспитания, следует остановиться на таких понятиях, как «патриотизм» и «патриотические чувства».

В современной научной литературе понятие «патриотизм» рассматривается в двух аспектах: политическом и нравственном, но стоит отметить, что во втором случае сущность данного понятия не отражается в полном объёме.

Первоначально патриотизм рассматривался как чувство самосохранения человека и семьи в целом, стремление отстоять землю и место своего обитания. Уже позже, человек стал привыкать к земле, на которой он родился и вырос, появилось чувство гордости. Таким образом, данное понятие в истории было закреплено за существованием государств и трактовалось, как любовь и преданность своему краю, гордость за свою землю, готовность её оборонять, а также привязанность к своему языку и обычаям [4].

По мнению Харламова И.Ф. под патриотизмом понимают совокупность нравственных черт поведения и чувств, которые взаимосвязаны между собой: безвозмездная любовь к своему Родному краю, уважение традиций и обычаев народа, бережное отношение к имуществу страны, уважение культуры других народов, стремление к защите своих интересов и интересов страны [5].

Щукина Г.И. рассматривает патриотизм как сложную моральную черту, которая проявляется в любви к родному краю, ненависти к врагам, активной борьбе за будущее нашей страны [6].

Белинский В.Г. считал, что патриотизм содержит в себе моральные ценности и установки, которые делают личность членом социального общества [5]. Любить свою Родину, значит уметь видеть в ней образцы человечества и способствовать этому по возможности, - отмечал он.

Ряд таких учёных, как Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Тугаев И.П. считают патриотизм политическим признаком.

Гончаров Н.К. трактует данное понятие, как чувство долга перед теми, кто дал тебе жизнь и право жить. Также он отметил, что в случае угрозы, гражданин обязан защищать свою Родину.

Раскроем сущность понятия «патриотическое чувство».

Матушкин С.Е. считает, что патриотическое чувство – это некоторые черты восприятия мира, которые положены в основу нравственного воспитания [7].

Е.П. Ильин говорит о патриотических чувствах как о нравственных качествах, являющихся проявлением амбиций и политического сознания. По его мнению, гордость за государство, любовь к Родине, осознание ценности культурного наследия, это те качества личности, которые могут проявляться в разнообразных сферах деятельности человека и входят в состав патриотических чувств [8].

При формировании патриотизма у младших школьников, необходимо выработать активное их участие в различных делах, направленных на всеобщее благо. Также рекомендуется вести работу над такими качествами, как сострадание, сочувствие, чувство собственного достоинства [9].

В работах Нечаевой В.Г., Марковой Т.А., Анциферовой А.А., Виноградовой Н.Ф. и других, воспитание патриотических чувств рассматривается в контексте формирования общественных представлений. Особое внимание они уделяли работе по формированию положительного отношения детей к различным явлениям социальной реальности [10].

Чтобы воспитательная работа по формированию патриотизма была реализована продуктивно, педагогу необходимо знать все особенности и тонкости при работе с младшими школьниками.

Правильно организованная работа по развитию патриотических чувств у обучающихся младшей школы является залогом успешного будущего нашей страны. Учитывая возрастные возможности и психологические особенности учеников данного возраста, педагогу удаётся достичь нужных результатов в данной сфере.

Для повышения эффективности работы по развитию патриотических чувств, стоит уделить внимание педагогическим условиям. Под условием мы понимаем обстоятельство, от которого будет зависеть развитие того или иного процесса. Таковыми могут выступать: создание благоприятной среды, которая будет направлена на развитие патриотических чувств; обогащение изучаемого материала информацией о патриотизме; использование при работе с детьми форм и методов патриотической направленности.

Список литературы:

1. Ильичев Н.М. О сущности, содержании и значении патриотизма / Н.М. Ильичев // Вестник Российского философского общества. – 2003. – № 3. – С. 84-89.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://school72.tgl.ru/sp/pic/File/2022/OBRAZOVATELNIIE_STANDARTI/FGOS-NOO-izm-2022-07-18.pdf
3. Ефремова Г. Патриотическое воспитание школьников / Г. Ефремова // Воспитание школьников. – 2012. – № 8. – С. 17.
4. Сухомлинский В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников: из опыта работы сельской школы. Москва: Учпедгиз, 1959. – 148 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 2-е изд. – Москва: Высшая школа, 1990. – 576 с.
6. Щукина Г.И. Педагогика школы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Г.И. Щукиной. – Москва: Просвещение, 1977. – 384с.
7. Матушкин С.Е. Воспитание патриотизма как педагогическая проблема / С.Е. Матушкин // Вестник ОГУ. – 2011. – № 11. – С. 196-200.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: 2-е издание / Е.П. Ильин. – Москва: Питер, 2016. – 784 с.
9. Дмитров А.Г. Воспитание патриотизма: сущность, задачи, методы / А.Г. Дмитров. – Москва: Триумф, 2015. – 299 с.
10. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания / А. К. Быков // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 37-42.

УДК 371.3

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

О.А. Кузьмина*

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия*

В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования основ финансовой грамотности младших школьников на уроках математики

Ключевые слова: финансовая грамотность, проблема формирования финансовой грамотности младших школьников, пути формирования основ финансовой грамотности младших школьников на уроках математики.

The article discusses the theoretical aspects of the formation of the foundations of financial literacy of younger schoolchildren in mathematics lessons

Key words: financial literacy, the problem of the formation of financial literacy of younger schoolchildren, ways of forming the foundations of financial literacy of younger schoolchildren in mathematics lessons

* © Кузьмина О.А., 2023

Сегодня образование по обновленной программе нацелено, в первую очередь, на комплексное освоение практических инструментов. Они помогают детям реализоваться в жизни, осваивать необходимые навыки, становиться многогранными, всесторонне развитыми личностями.

Важное значение в умственном воспитании принадлежит умственным силам личности, которые выступают в качестве уровня развития ума, что формирует у человека способность накапливать знания, осуществлять мыслительные процессы, овладевать интеллектуальными умениями по разным сторонам мышления, характеристикой реализуемой умственной деятельности [3, с.101].

Одна из важных, ранее зачастую упускаемых проблем, – финансовая грамотность для учащихся начальной школы. Учиться обращению с деньгами необходимо – это помогает осознать, как выстраиваются различные взаимоотношения в семье, насколько велика личная ответственность каждого в ее благосостоянии.

Формирование финансовой грамотности происходит на уроках математики, где младшие школьники получают элементарные представления о видах собственности, семейных доходах и расходах, разумных тратах, карманных деньгах и рациональном их расходовании, стоимости школьного имущества. Уже в начальных классах учащиеся начинают освоение основных терминов, составляющих суть экономики: собственность, производство, торговля, товар, рынок, деньги, цена и др.

Начиная учиться в школе, ребенок делает первые шаги во взрослую жизнь. Для того чтобы он не растерялся в ней и стал в будущем финансово благополучным человеком, ему необходимо освоить азбуку финансовой грамотности и научиться считать деньги.

Исследования по вопросам увеличения финансовой грамотности проводились в работах А. А. Нуртдиновой, Е. Е. Парамоновой, В. А. Кузьменко, Г. А. Бордовского, А. А. Горчинской, Г. Э. Королевой и пр.

Требуется начинать формировать финансовую грамотность с младших школьников, т.к. обучающийся в данном возрасте получает 1-ый опыт по взаимодействию с денежными средствами. По этой причине требуется направлять новые знания в верном направлении за счет формирования основ финансового мышления.

Особенность данного возраста заключается в их активности, неусидчивости. По этой причине игровая деятельность наиболее подходит для того, чтобы эффективно сформировать необходимые основы финансовой грамотности.

Получается, что в качестве основной проблемы настоящего исследования выступает поиск оптимального механизма по формированию финансовой грамотности для того, чтобы перенести экономические знания, умения на разные реальные ситуации, происходящие или подлежащие реализации в жизни ученика младших классов.

Анализ вопросов, связанных с финансовой грамотностью сегодня внедряется в содержание образования, реализуемого по ФЗ «Об образовании в РФ» [6].

Для того, чтобы повысить эффективность развития у школьников финансовой грамотности, требуется ее преподавание через интеграцию процесса преподавания необходимых навыков в разные учебные программы, а именно: литературное чтение, математика, технология, окружающий мир, курс финансовой грамотности.

Благодаря указанному подходу появляется возможность для экономичного расходования учебного времени, т.к. он предоставляет возможность для прививания соответствующих навыков во время преподавания иных предметов, что влечет сокращение времени, которого необходимо для того, чтобы преподавать финансовую грамотность.

Указанный подход предоставляет возможность для преподавания в игровой форме, оказывающей положительное влияние на усвоение учебного материала в ненавязчивой, прикладной форме, что является важным условием для того, чтобы успешно усваивать материал для анализируемой возрастной группы [2].

Одной из главных причин отсутствия соответствующих умений является тот факт, что, как правило, учащиеся знакомят с математическими фактами, алгоритмами и на наборе задач отрабатывают умения в применении изложенной темы. Но учащиеся зачастую не представляют, в какой области науки можно применить полученные знания.

Отсюда возникает представление о математике как сложно и жизненно неприменимой науке, пропадает мотивация к изучению предмета. Умениям применять математические знания для решения жизненных проблем необходимо обучать целенаправленно.

Финансовая грамотность ученика младших классов является закладываемой базовой системой навыков, умений, знаний для того, чтобы более углубленно осваивать финансовые вопросы.

Для каждого ребенка должен индивидуально проектироваться его «коридор ближайшего развития».

Понятие «ребенок, не способный к математике» должно потерять смысл и исчезнуть из лексикона учителей, родителей, школьников и общества» [4].

Обучение математике в школе – это та область школьного образования, где без особой нагрузки для детей можно реализовать концепцию формирования элементарных основ финансовой грамотности.

Содержание темы «Финансовая грамотность» встроено в процесс актуального изучения математики в начальной школе. По мере освоения математических знаний и умений вводятся задачи и задания про деньги и их функционирование в жизни человека. С развитием представлений о возможностях математики развиваются финансовые навыки учеников [4].

Учащиеся в начальных классах приступают к освоению ключевых терминов, которые составляют суть экономики: производство, собственность, торговля, рынок, товар, цена, деньги и пр.

В процессе решения задач, состоящих из стоимости, количества, цены, ученики младших классов обучаются теоретическому решению финансовых проблем [1].

Младшие школьники для понимания необходимости экономических знаний должны уметь выполнять следующие действия:

- анализ своих потребностей,
- выделения основных, особых потребностей,
- определение источников удовлетворения разных потребностей,
- использование денежных средств,
- определение источников расходов, доходов,
- объяснение значения труда в процессе удовлетворения потребностей,
- совершение элементарных покупок в магазине,
- анализ возможностей семейного хозяйства, связанных с удовлетворением потребностей.

Главной целью обучения математике должно быть не только изучение основ математической науки, а общее умственное развитие, то есть формирование в процессе изучения математики основных мыслительных операций и вследствие – качеств мышления, необходимых для полноценной жизни человека в современных условиях.

Ведь особенности жизни в современном социуме требуют снижения возрастных границ для начала экономического образования детей, непосредственно в качестве фундаментальной базы для дальнейшего образования, что является неотъемлемым условием успешной социализации вообще.

Можно утверждать, что финансовая грамотность в курсе математики дает положительные результаты, так как [5]:

- значительно увеличивает активность детей на уроке;
- развивает внутреннюю мотивацию к учению;
- усиливает познавательные мотивы;
- расширяет личный опыт учеников;
- преодолевает изолированность математики от реальной жизни;
- повышает качество и прочность знаний;
- повышает роль детей в семье (участие в планировании покупок, работе по дому);
- приучает к бережливости, экономии, предприимчивости.

В рамках школьной программы конечно невозможно рассмотреть все аспекты финансовой грамотности, но именно на уроках математики на конкретных примерах можно заложить основные навыки финансового планирования, планирования личного бюджета, оценки рисков при использовании различных финансовых продуктов.

Изучение основ финансовой грамотности дает возможность школьникам через математику с интересом познавать сложный современный информационный мир.

Список литературы:

1. Абросимова Е. Финансовая грамотность: материалы для воспитанников детских домов и учащихся школ-интернатов / Е.А. Абросимова. – Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2014. – 192 с.
2. Корлюгова Ю. Финансовая грамотность: методические рекомендации для учителя / Ю. Корлюгова. – Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2014. – 188 с.
3. Липсиц И.В. Удивительные приключения в стране экономика: для детей младшего и среднего возраста / И.В. Липсиц. – Москва: Триада, 2018. – 336 с.
4. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика / А.В. Зеленцова, Е.А. Блискавка, Д.Н. Демидов. – Москва: ЦИПСИР, КНОРУС, 2012. – 373 с.
5. Сасова И.А. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / И.А. Сасова, А.Ф. Аменд; под ред. В.К. Розова. – Москва: Просвещение, 2018. – 254 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

УДК 371.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РАБОЧИХ ЛИСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО 2 КЛАССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ПРЕДЛОЖЕНИЕ»)

Е.Н. Вихоть*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работы педагогов по созданию интерактивных рабочих листов на уроках русского языка в начальной школе, авторами предложены пути создания интерактивных рабочих листов для работы младших школьников непосредственно в учебной деятельности.

Ключевые слова: интерактивность, рабочий лист, образование, образовательный процесс, младшие школьники.

The article analyzes the experience of teachers in creating interactive worksheets in Russian language lessons in elementary school, the authors suggest ways to create interactive worksheets for younger students to work directly in educational activities.

Key words: interactivity, worksheet, education, educational process, younger students.

*© Вихоть Е.Н., 2023

Изменения в области образования, происходящие в нашей стране в последнее десятилетие, наряду с разработкой новых образовательных стандартов, введением новых учебных дисциплин, обновленных учебников и учебных пособий, вызвали необходимость в изменении методики организации образовательного процесса. В условиях реализации обновленных ФГОС НОО невозможно представить себе обучение детей без использования интерактивных методов. Сегодня каждая школа оснащена современными средствами для интерактивной работы на уроках. Нынешних школьников тяжело представить себе без телефона, планшета или компьютера. Это и средство общения и источник информации для современных детей.

Изучением данной проблемы занимались выдающиеся ученые, такие как: Е.И. Виштынецкий, Н.А. Виноградова, Т.В. Журина, В.А. Извозчиков и другие.

Для эффективного построения образовательного процесса учителя могут использовать в своей деятельности такой инструмент как интерактивный рабочий лист. Что же это такое?

Рабочий лист – дидактическое средство организации самостоятельной учебной деятельности ученика по итогам изучения материала, этапа тематического блока или урока в целом (найти автора определения).

С другой точки зрения рабочий лист – это заранее спланированная деятельность учащихся, полноценный обучающий материал для работы на занятии.

Главная задача интерактивного рабочего листа – обучать ученика, учить его самостоятельно находить информацию, показывать, что процесс обучения может быть увлекательным, что если ученик приложит некоторые усилия, он испытает радость от процесса обучения.

Приоритетная цель интерактивных рабочих листов – формирование и контроль освоения знаний, умений и ценностных ориентиров, развитие творческого потенциала ученика в процессе учебной работы.

Преимущества, которые дает использование интерактивных рабочих листов в образовательном процессе:

- развитие способности к самостоятельному выполнению работы. Ни каждый ребенок может и готов работать самостоятельно. Дома могут помочь родители, в школе можно списать или отсидеться. Рабочий лист – это уникальный инструмент, благодаря которому каждый ребенок вовлечен в процесс обучения;

- возможность предоставить ребенку ответственность за процесс и результат обучения. На данных уроках меняется роль учителя. Сообщаем ученику, что сегодня у него есть все инструменты для того, чтобы успешно разобраться с новой темой;

- индивидуальный подход к каждому ученику. Заключается в том, что каждый учащийся имеет возможность получить обратную связь не от учителя, а из рабочего листа, двигаться в собственном темпе, и определять цель своей деятельности;

- возможность осознанного использования цифрового девайса;
- учитель может уделять время учащимся, которые в этом нуждаются. Активность учителя направлена на слабых детей, детей с особенностями, если таковых несколько в классе, то можно создать микро - группу и помочь ребятам справиться с «Рабочим листом».

- возможность выявить слабые зоны в нашей работе и работе учащихся. Например, неумение читать инструкцию, отсутствие смыслового чтения, не умение принимать учебные вызовы, слабая мотивация.

В быстро развивающемся обществе сегодня существует множество сайтов и приложений для создания интерактивных рабочих листов. Каждая программа индивидуальна, но все они направлены на решение таких задач как самостоятельное обучение, развитие логического и критического мышления.

Таким образом, интерактивный рабочий лист является эффективным инструментом в работе учителя, который помогает решать множество задач в рамках системно - деятельностного подхода и помогает детям понять, что учёба = удовольствие. Практика - единственный способ улучшить успеваемость детей, и использование интерактивных рабочих листов - это лучший способ закрепить знания на практике.

Список литературы:

- 1.Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе – Москва: Просвещение, 2003г.
- 2.Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – Москва: Академия, 2002. – 320с.
- 3.Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – Санкт-Петербург: Союз, 2002.
4. Бабанский Ю.К. Методы обучения в школе – Москва: Просвещение 2006г.
- 5.Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении – Москва: Знание, 1960г. 162с.
- 6.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров – Москва.: Издательский центр «Академия», 2004

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ)

В.С. Кузьмина*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работы ученых по реализации и введению моделирования в учебную деятельность. Дается определение моделирования как учебной деятельности, рассматриваются особенности моделирования.

Ключевые слова: модель, моделирование, математическая модель.

The article analyzes the experience of scientists in the implementation and introduction of modeling in educational activities. The definition of modeling as an educational activity is given, the features of modeling are considered.

Keywords: model, modeling, mathematical model.

Стоит отметить, что умение решать текстовые задачи – это одно из главных умений, которое закладывается в начальной школе и позволяет в старших классах применять это умение в новой ситуации. Все основные типы и виды задач на движение изучаются в начальной школе, что является базой для успешной подготовки уже будучи старшеклассником к ОГЭ и ЕГЭ.

Термин «моделирование» впервые ввел детский психолог Л.А. Венгер. Во время проведения исследований, ученый пришел к выводу, что стержнем развития мыслительных способностей ребенка является овладение им действиями замещения и наглядного моделирования. Под моделированием ученый понимал же вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели, а источником процесса является моделирующий характер детской деятельности [2].

Под моделированием большинство исследователей понимают способ отображения, воспроизводящий определенную часть реальности с целью ее более глубокого познания наблюдений и экспериментов в различные формы теоретических обобщений [8].

Т.С. Хазыкова считает, что модель – это любой образ, мысленный и условный (изображения, схемы, описания, чертеж, план, график) какого-либо процесса или явления (оригинала модели), используемый в качестве заменителя [11].

Согласно Т.Ю. Студеновой, модель – это материальный или мысленно представляемый объект, в процессе познания замещающий объект-оригинал, который сохраняет некоторые важные для данного исследования типичные черты [9].

С психолого-дидактической точки зрения модель определяется как система объектов или знаков, которая воспроизводит ряд

*© Кузьмина В.С., 2023

существенных свойств системы-оригинала на основе поэтапно организованной дедукции или индукции, для получения новой информации (П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Н.Ф. Талызина и др.) [10].

Под математической моделью И.В. Непрокина подразумевает любую совокупность элементов и связывающих их операций [6].

Т.В. Матяж считает, что моделирование – это исследование явлений, процессов через построение и изучение моделей [5].

И.И. Полосина подчеркивает, что: «сущность моделирования в современных исследованиях связана с разными подходами, где моделирование рассматривается как:

- общелогический метод познания;
- вид знаково-символической деятельности;
- общая интеллектуальная способность» [7].

Отечественными психологами и педагогами А.В. Запорожцем, Н.Н. Поддьяковым, А.П. Усовой моделирование рассматривается: «как средство, позволяющее существенно повысить развивающий эффект обучения, его влияние на развитие психических процессов» [1].

Особенность моделирования, как полагает А.А. Веденов [7], заключается в том, что оно способно различать, делать видимыми скрытые от восприятия свойства связи, отношения между объектами, необходимые для понимания фактов, явлений в процессе познания, приближения к содержанию и понятиям.

Б. Имранов пишет, что в основе моделирования заложен принцип замещения, когда любой предмет из реальной жизни, ребенок может заместить другим предметом, изображением, условным знаком [3].

Использование метода моделирования помогает решать комплекс очень важных задач: развитие творческого мышления, развитие высших форм образного мышления, применение ранее полученных знаний в решении составных задач, закрепление математических знаний, полученных детьми ранее, создание условий для делового сотрудничества, активизация математического словаря детей, развитие мелкой моторики, получение новых представлений и навыков в процессе работы, понимание принципов работы оригиналов на основе построения моделей [4].

Итак, моделирование в обучении выступает способом познания при выявлении и фиксации в наглядной форме тех всеобщих отношений, которые отражают научно-теоретическую сущность изучаемых объектов: это знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении новой информации в процессе оперирования знаково-символическими средствами.

Список литературы:

1. Борытко Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях / Н.М. Борытко// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 4 – С. 11-15.
2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Венгер. – Москва: АСТ, 2019. – 123 с.
3. Имранов Б. Никогда не забывайте о наглядности / Б. Имранов// Математика в школе. – 2019. – № 2. – С. 49
4. Казакова А.С. Использование приема моделирования при обучении решению текстовых задач в начальной школе / А.С. Казакова // Начальное образование. – 2021. – № 6. – С. 59-66.
5. Матяж Т.В. Моделирование как универсальное учебное действие / Т.В. Матяж// Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 10. – С. 95-99.
6. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В. Непрокина// Теория и практика общественного развития. – 2021. – № 7. – С. 61-64.
7. Полосина И.И. Моделирование при решении младшими школьниками текстовых арифметических задач / И.И. Полосина// Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сборник докладов Международной научной конференции. – 2020. – С. 12-14.
8. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Ранацевич. – Минск: Современное слово. – 2001. – 928 с.
9. Студенова Т.Ю. Интерпретация и объяснение алгебраических моделей / Т.Ю. Студенова // Начальное образование. – 2022. – № 2. – С. 25-29.
10. Студенова Т.Ю. Психолого-педагогические проблемы обучения детей решению задач в процессе текстового моделирования / Т.Ю. Студенова // Начальное образование. – 2020. – № 5. – С. 19-25.
11. Хазыкова Т.С. Решение текстовых задач с помощью приема моделирования в начальной школе / Т.С. Хазыкова// Психология и педагогика на современном этапе. – 2022. – Т. 5. – С. 71-74.

ПРОВЕДЕНИЕ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПОСРЕДСТВАМ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИИ

В.И. Лукомский*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работзарубежных и отечественных ученых по организации экскурсий младших школьников на уроках изобразительного искусства. Автором статьи предложены различные направления работы по организации экскурсий младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: экскурсия, младший школьник, искусство, метод, способности, изобразительное, урок

The article analyzes the experience of foreign and domestic scientists in organizing excursions for junior schoolchildren at fine arts lessons. The author of the article proposed various areas of work on organizing excursions for younger students in fine arts lessons

Key words: excursion, junior schoolchild, art, method, feelings, visual, lesson

На уроках изобразительного искусства ученики приобщаются к миру прекрасного. Уроки изобразительного искусства призваны способствовать развитию гармоничной личности. На учебных занятиях по этому предмету школьники учатся восприятию цвета, композиции, а также знакомятся со способами передачи окружающей действительности с помощью рисунка. Уроки изобразительного искусства дают возможность выразить свои эмоции цветом и формой. Человек может не стать знаменитым художником, но эстетическое восприятие и тонкое понимание мира будет с ним навсегда. Для того, чтобы школьные занятия ИЗО не прошли бесследно, а положительно отразились на развитии школьника, педагогам приходится находить новые идеи для организации своих уроков.

Одной из вдохновляющей и впечатляющей формой работы может стать экскурсия.

На данный момент в педагогической и психологической науке нет четкого и единого определения к понятию «экскурсия», поэтому рассмотрим некоторые из них.

Обращаясь к педагогическому словарю, мы можем найти более полное определение и рассмотреть экскурсию как «форму организации обучения, которая позволяет проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях. В отличие от уроков экскурсии не имеют строгого ограничения во времени, их способен вести не учитель; может меняться состав учащихся» [1]. Экскурсия часто рассматривается как метод организации учебного процесса, который направлен на изучение и наблюдение предметов и явлений под руководством учителя.

*© Лукомский В.И., 2023

Как метод экскурсии принадлежит к иллюстративному методу обучения, в котором ученики практически не влияют на наблюдаемый объект или явление, процесс

Дидактическая цель экскурсий – это формирование эмпирическим путем новых знаний. На экскурсиях обучающиеся могут непосредственно наблюдать изучаемые объекты (памятники истории и культуры, памятные места, природа и др.) под руководством педагога [18].

Любая экскурсия от других форм организации деятельности школьников отличается по ряду признаков, представленных на рисунке 1.

- передвижение участников экскурсии по заранее спланированному маршруту с целью осмотра объектов, с использованием экскурсионного метода
- определенная протяженность во времени;
- передвижение участников экскурсии по заранее спланированному маршруту с целью осмотра объектов, с использованием экскурсионного метода – показа и рассказа
- использование экскурсионного метода;
- единство темы, цели, задач и планируемых результатов экскурсии
- наличие экскурсионной группы и экскурсовода (руководителя группы);

Рис 1. – признаки экскурсии по Сластенину В.А

Следует отличать внеклассную экскурсию от урока-экскурсии. Внеклассная экскурсия необязательна для всех учащихся, в ней могут участвовать школьники разных возрастных групп. Тематика внеклассных экскурсий не редко только выходит за пределы программы, но порой не связана с ней вообще. Участники экскурсии, как правило, не имеют определенных заданий, которые они все обязаны выполнить. Внеклассные экскурсии особо не регламентируются ни по срокам их осуществления, ни по времени, которое на них расходуется [6].

Благодаря экскурсиям дети могут получить полную картину социально-экономических и культурных событиях.

Объектами экскурсий в школе служат здания, сооружения, памятники, скверы, парки, улицы и др.. Объектом может стать и населенный пункт в целом или отдельные его части (район, микрорайон, площадь, улица, парк, сквер и т.п.).

Проанализируем и рассмотрим различные классификации экскурсий. В зависимости от темы экскурсии они подразделяются на три вида: культурологические, природоведческие, исторические [6].

В зависимости от объекта экскурсии делятся на:

1) комплексные (посвящены рассмотрению комплекса объектов, объединяющих разные темы).

2) предметные (изучают конкретный вопрос заданной темы);

По своему содержанию делятся на:

1) обзорные (показах различных объектов), (исторических зданий, памятников и сооружений и д.п). События повествуется крупным планом, что позволяет дать общее впечатление о республике, крае или городе в целом

2) тематические (раскрытие одной темы в основу, которой положено одно или несколько событий, объединенных одной тематикой) [6].

Содержание экскурсий может охватывать различные стороны культурно жизни той или иной местности: социальной, культурной, политической, экономической; представителей разных поколений семьи, представителей ближайшего окружения, жителей края, их традиции и обычаи. По геолокации экскурсии бывают: городского типа, загородного, музейного, комплексные (сочетающие элементы нескольких) [2].

Экскурсия – это сложная форма учебно-воспитательной работы. Ее успех во многом зависит от того, насколько была просчитана подготовка и вся сопутствующая работа в природе, в музее и на производстве.

Обработка результатов экскурсии проводится по возвращении в школу. Результаты наблюдений фиксируются в рабочей тетради. Собранный материал систематизируется.

На наш взгляд, именно на этапе обработки результатов экскурсии, возможно, развивать творческую активность младших школьников. При этом очень важно провести закрепление материала экскурсии. Учитель должен «восстановить в памяти участников весь ход экскурсии, более подробно разъясняя все виденное и дополняя, и углубляя затронутые на экскурсии вопросы. При этом частные детали складываются в одно целое, и экскурсия оставляет то единство впечатления, которое так важно в образовательном смысле» [4].

Отчетливо прослеживается связь экскурсий и урока ИЗО. Экскурсия как метод гармонично дополняет и раскрывает, потанцевал урока изобразительного искусства. Появляется огромное поле для организации урока и его проведения.

Являясь специфической формой познания, экскурсия дает возможность учащимся получить значительный объем информации; формирует способы мыслительной деятельности: всестороннее восприятие объекта, наблюдение, изучение, исследование; вызывает повышенный интерес к работе и на основе этого более углубленное и прочное усвоение материала.

В плане выбора места и локаций для проведения экскурсий изобразительное искусство дает значительно больше возможностей. Это и

художественные музеи, и дома-музеи, и путешествия по местам, изображенным художниками-земляками, и объекты старинной и современной архитектуры.

На уроки - экскурсии переносятся основные задачи учебных экскурсий: обогащение знаний учащихся; установление связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; развитие творческих способностей учащихся, их самостоятельности, организованности; воспитание положительного отношения к учению. По содержанию уроки-экскурсии делятся на тематические, охватывающие одну или несколько тем одного предмета, и комплексные, базирующиеся на содержании взаимосвязанных тем двух или нескольких учебных предметов.

По времени проведения относительно изучаемых тем различают: вводные, сопутствующие и заключительные уроки - экскурсии [3,4]. Форма проведения уроков-экскурсий весьма многообразна. Это и пресс-конференция, с участием представителей предприятия, учреждения, музея и т.д., и исторические экскурсии по изучаемому предмету, и кино- или телеэкскурсии, и урок обобщающего повторения по теме, разделу или курсу в форме экскурсии, уроки-экскурсии в музей, интерактивные экскурсии. Тем не менее, структурные элементы различных типов уроков - экскурсий являются в достаточной степени определенными. Например, тематический урок - экскурсия может иметь следующую структуру) сообщение темы, цели и задач урока; актуализация опорных знаний учащихся;) восприятие особенностей экскурсионных объектов, первичное осознание заложенной в них информации сообщение и систематизация знаний; подведение итогов экскурсии и сообщение учащимся индивидуальных заданий. Содержание музейных уроков-экскурсий выражается в формах организации работы с обучающимися, взаимодействии музея с системой образования. В современных условиях культурно-образовательная деятельность ориентирована на личность потенциального и реального музейного посетителя, в данном случае ученика. В связи с этим можно обозначить следующие основные направления: информирование, обучение, развитие творческих начал, общение, отдых.

Список литературы:

1. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И.Савенков. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 220 с.
2. Савенков А.И. Психология творчества и современное образование / А.И.Савенков // Научно - практ. журнал «Одаренный ребенок». – 2007
3. Сборник нормативных документов. Искусство /сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – 2-е изд., – Москва: Дрофа, 2008. – 242 с.
4. Сокольникова Л.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе / Л.М. Сокольникова. – Москва, 2002. - 203 с.
5. Спиркин А.Г. Философия / А.Г. Спиркин. – Москва: Гардарики, 2009. – 355 с.
6. Степановская В.М. Воспитание творчеством / В.М. Степановская // Начальная школа. – 2007. – №6. – С. 60-62.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Е. Сусликова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье рассматривается проблема формирования самооценки у детей младшего школьного возраста. Авторы считают, что самооценка может изменяться на протяжении всей жизни, с годами она может становиться все более критичной и содержательной, но её основы берут начало именно с детского возраста.

Ключевые слова: самооценка, развитие личности, сензитивный период, модель поведения, Я-концепция.

This article discusses the problem of self-esteem formation in primary school children. The authors believe that self-esteem can change throughout life, over the years it can become more critical and meaningful, but its foundations originate from childhood.

Key words: self-esteem, personality development, sensitive period, behavior model, self-concept.

Самооценка является одним из главных показателей развития личности. Уже в младшем школьном возрасте ребенок начинает отделять себя от взрослого, вследствие чего возникает потребность в самостоятельном анализе своих мыслей, мотивов деятельности и непосредственно поступков. Самооценка закладывается и формируется именно в раннем детстве, определяет уровень стремлений и ценностей в жизни человека, характер его отношений с окружающими, что позволяет выстроить устойчивую модель поведения личности. Несмотря на то, что самооценка способна к видоизменению на протяжении всей жизни, с каждым годом она может становиться лишь все более критичной и содержательной, но её основы берут начало именно с детского возраста, поэтому данный период является наиболее сензитивным. Ребенок через познание окружающей действительности учится узнавать самого себя, поэтому проблема формирования объективной самооценки у младших школьников представляется наиболее острой в настоящее время.

Вопросам самооценки посвящено достаточно много исследований. Данная тема интересовала деятелей наук как в теоретических, так и в практических аспектах изучения, и она находит отражение в трудах отечественных ученых: Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.В. Захаровой, М.И. Лисиной, Л.Д. Столяренко, А. Н. Леонтьева, Р.С. Немова, В. С. Мухиной и др.; зарубежных исследователей Д. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса и др. Они рассматривают вопросы социально-психологической природы и нравственной основы самооценки, ее структуры и роли в психической жизни личности.

* © Сусликова О.Е., 2023

Впервые термин «самооценка» ввел американский психолог и философ У. Джеймс в 1890 году. Он утверждал, что самооценка – это чувство собственного достоинства и удовлетворенностью жизнью, которое можно представить в виде дроби, где в числителе находится успех, а в знаменателе – притязания личности [2].

В психолого-педагогической литературе понятие «самооценка» раскрывается как важнейший компонент структуры личности. Она выступает как относительно устойчивое образование самосознания, а её основу составляет система личностных ценностей индивида.

В трудах отечественных психологов, таких как А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других, самооценка трактуется как личностный аспект, включенный в самосознание и показатель индивидуального его развития. [1]

Образовательный стандарт (ФГОС) настоящего времени выделяет личностные планируемые результаты освоения основной образовательной программы. Это предполагает готовность личности в будущем открыто выражать и отстаивать свою общественную позицию, а также критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки и адаптироваться в динамично изменяющемся и развивающемся мире. В формировании этих качеств у младших школьников важную роль играет способность учащихся адекватно оценивать свои возможности и достижения.

Лидирующей составляющей самооценки является «Я-концепция», которую описывал Р. Бернс в своих работах [4]. «Я-концепция» является изменяющимся психологическим феноменом и обуславливается факторами внешнего и внутреннего образования. На формирование «Я-концепции» оказывает сильнейшее влияние социальная среда — семья, школа, и пр. Фундаментальным влиянием на сегодняшний день остается семья, так как значения опыта семейного взаимодействия передается в социум, и отражает в дальнейшем принятие себя и других [3].

Школьный возраст является критическим, или переломным, периодом, кризисом семи лет, который влечет за собой переход к новой социальной ситуации развития, выражающейся в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Новая позиция «ученик», характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно-контролируемая деятельность — учебная, он должен подчиняться системе её правил и нести ответственность за их нарушение. Поэтому возникает проблема между поведением ребенка в новой ситуации и его отношением к миру с новыми социальными требованиями. Отметим, что у младшего школьника недостаточно сформированы общие способности, формирование и развитие которых происходит в процессе организованной деятельности и общения. Внутренняя позиция ребенка проявляется в весьма своеобразной форме — происходит ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы. Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношения к нему со стороны взрослых способствуют развитию чувства личности.

В младшем школьном возрасте изменяется не только социальная ситуация, но и появляются такие новообразования как память, восприятие, воля, мышление. Память в младшем школьном возрасте имеет ярко выраженный познавательный характер. Идет интенсивное формирование приемов запоминания от примитивных: повторение, длительное рассмотрение, до группировки и осмысления. Восприятие — происходит переход от произвольного к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок путает буквы и цифры. Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учебная деятельность требует высокого уровня дисциплинированности и организованности. Поэтому начинает развиваться способность к самоорганизации. Ребенок впервые осваивает приемы планирования, в связи с чем повышаются самоконтроль и самооценка. Основной вид мышления в данном возрасте — наглядно — образное, поскольку обучение идет только на основе принципа наглядности. В начале младшего школьного возраста мышление отличается эгоцентризмом — умственная позиция, обусловленная отсутствием знаний, необходимых для правильного определения некоторых проблемных моментов. В дальнейшем начинает развиваться теоретическое мышление, ведущее к перестройке всех психических процессов.

Таким образом, младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л. С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который еще не знает самого себя. Появление таких новообразований в данном возрасте как рефлексия и интроспекция (самонаблюдение) приводят к тому, что младший школьник меняет взгляд на окружающий мир, вырабатывает собственное мнение и представление о ценностях.

Уверенность или неуверенность в себе складывается у ребенка под влиянием оценок окружающих и результатов собственной деятельности. Выражением этой потребности является некоторый устойчивый уровень притязаний. Знать уровень притязания и самооценку необходимо, чтобы правильно воздействовать на него. Так можно отметить, что каждый стиль семейного воспитания формирует именно ту самооценку у ребенка, которую родители выносят на первый план. Позиция «принятие — отвержение» отражает, что родители всячески поддерживают ребенка и принимают его таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками. Здесь у ребенка развивается адекватная самооценка, хороший уровень притязаний. Также он понимает свои особенности темперамента и умеет их грамотно

использовать. Этого не происходит при отвержении, когда родители воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным к жизни, неудачливым. В данном случае опять же стиль воспитания определяет самооценку ребенка, несмотря на его темперамент. Она может стать либо сильно заниженной, когда ребенок будет всячески себя недооценивать, не доверять себе и другим, либо особенности темперамента возьмут верх (например, холерического типа), тогда ребенок уйдет от таких родителей и будет самостоятельно формировать определенную самооценку.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Кризис семи лет. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – Москва: Академия, 2003. – с. 54.
2. Джеймс У. Психология / У. Джеймс – Москва, 1991. – 89 с.
3. Егоров И.В. Развитие «Я — концепции» у детей младшего школьного возраста / И.В. Егоров — Начальная школа. –2002. – № 3.– С. 37.
4. Фомина Л.Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л.Ю. Фомина. – Начальная школа. –2003. – № 10. – с. 99.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Е.Зорькина*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работы педагогов по формированию здорового образа жизни младших школьников, автором предложены пути формирования основ здорового образа жизни младших школьников непосредственно в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, дополнительное образование, формирования основ здорового образа жизни младших школьников.

The article analyzed the experience of teachers to promote healthy lifestyles younger students; the author suggests ways of forming the foundations of a healthy lifestyle young students directly in training activities.

Key words: healthy lifestyle, educational process in elementary school, ways of forming the foundations of a healthy lifestyle young students.

Актуальность темы исследования обусловлена ухудшающейся ситуацией здоровья у младших школьников, складывающейся в настоящее время. Ведь именно в младшем школьном возрасте происходит активное усвоение правил, привычек, норм поведения, которые помогут ему придерживаться здорового образа жизни в дальнейшем. На актуальность исследования указывает и то, что реализация образовательных программ в

*© Зорькина Е.Е., 2023

текущем периоде осуществляется в соответствии с системой стандартов образования.

Амосов Н.М. полагает, что здоровье организма определяется количеством его, которое можно оценить максимальной производительностью органов при сохранении качественных пределов их функций [2]. Казначеев В.П. трактует здоровье как «процесс (динамическое состояние) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций оптимальной трудоспособности, социальной активности при максимальной продолжительности жизни». И.И. Брехман подчеркивает, что здоровье - это не отсутствие болезней, а физическая, социальная и психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с другими людьми, с природой и самим собой. Он пишет, что «здоровье человека – это способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого источника сенсорной, вербальной и структурной информации» [2].

Стоит отметить, что термин «здоровый образ жизни» имеет различные трактовки и не существует общепринятой интерпретации термина.

В.А. Пискунов говорит о том, что здоровый образ жизни представляет собой «форму повседневной жизни, которая отвечает гигиеническим правилам, развивает адаптивные возможности организма, способствует успешному поддержанию и развитию его резервных возможностей».

Е.Н. Галынская «здоровый образ жизни – глобальная социальная проблема, составная часть жизни общества в целом».

И.В. Кузнецова здоровый образ жизни рассматривает «с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации».

Т.Н. Андреева определяет здоровый образ жизни как– «поведение, способствующее сохранению, укреплению и восстановлению здоровья, связанное с выбором личностью позитивного в отношении здоровья стиля жизни, что предполагает высокий уровень гигиенической культуры».

Здоровый образ жизни предполагает под собой не только соблюдение режима дня, правильное питание, соблюдение гигиенических норм, систематического медицинского наблюдения за состоянием здоровья и физические нагрузки, но и бережное отношение к экологии. Формирование здорового образа жизни в младшем школьном возрасте напрямую зависит от того, в какой среде он растёт и воспитывается. На данном возрастном этапе не только родители помогают формировать навыки здорового образа жизни, но и учреждения дополнительного образования, которые помогают ребенку не только ознакомиться, но и сформировать собственное представление о нормах здорового образа жизни. У ребенка 7-11 лет должно сформироваться ценностное отношение к данным составляющим для того, чтобы он мог активно использовать данные знания в повседневной деятельности, чтобы ребенок четко для себя понимал важность объективного значения ценности здоровья.

Дополнительное образование в общеобразовательном учреждении является той сферой, которая, обладая самоценностью, ориентирована, в первую очередь, на создание единого образовательного пространства и формирование у школьников целостного восприятия мира; на гармонизацию требований по реализации образовательного стандарта и создание условий для развития индивидуальных интересов и потребностей личности. Дополнительное образование расширяет воспитательные возможности школы и ее культурное пространство, способствует самоопределению школьников, включению их в различные виды творческой деятельности. Работа по формированию основ здорового образа жизни является комплексной педагогической задачей, в связи с чем деятельности по развитию представлений младших школьников о своем организме, привычках, правилах гигиены осуществляется в рамках образовательной деятельности на различных предметах – окружающий мир, физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности, литература и т.д. Включение в образовательную программу соответствующей информации об основах здорового образа жизни призвано обеспечить целостное восприятие ребенком своего организма, сформировать ценностное отношение к своему здоровью. Но чтобы комплексно сформировать основы здорового образа жизни у младших школьников, нужно их формировать не только в учебной деятельности, а также в дополнительном образовании и во внеурочно деятельности. Это позволит обеспечить лучшему освоению материала, изучаемого в рамках основной программы, стимулирует познавательный интерес ребенка в непрерывном развитии.

Список литературы:

1. Андреева И.Г. Теоретические основы формирования культуры здоровья младших школьников / И. Г. Андреева // Вестник Академии детскоюношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 4. – С. 64-74.
3. Андреева И.Г. Федеральный государственный образовательный стандарт как теоретическая основа формирования культуры здоровья / И.Г. Андреева // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 2. – С. 84-94.
4. Андреева Т.Н. Формирование культуры здорового образа жизни у младших школьников на основе системно-деятельностного подхода / Т. Н. Андреева. // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – Москва, 2013. – 28 с.
5. Айзман, Р. И. Здоровьесберегающие технологии в образовании: учебное пособие для среднего профессионального образования / Р. И. Айзман, М. М. Мельникова, Л. В. Косованова. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019. – 281 с.
6. Безруких, М. М. Разговор о здоровье и правильном питании: методическое пособие / М.М.Безруких, А.Г. Макеева, Т.А. Филиппова. – Москва : Абрис, 2019. – 80 с.

7. Габеркорн, И. И. Формирование здорового образа жизни в процессе валеологического образования учащихся / И. И. Габеркорн // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 10. – С. 35-39.
8. Галынская, Е. Н. Формирование основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей /Е. Н. Галынская. – Москва: 2015. – 29с.
9. Енокаева, С. С. Интегративный подход к формированию культуры здоровья школьников / С. С. Енокаева // Вестник Адыгейского государственного университета : Педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 160-165.
10. Иванов, В. Д. Формирование навыков здорового образа жизни у младших школьников / В. Д. Иванов, З. И. Матина // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2018. – № 1. – С. 79-89.
11. Кузнецова, Л. Ф. Здоровый образ жизни: жизненные навыки: учебно-методическое пособие для педагогов / Н. Н. Яковлева. – 2010. – 144 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. – URL: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf%20(4).pdf) (дата обращения 15.01.2023)

УДК 373.31

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО СЛОВАРЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.К. Сайфутдинова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

Статья посвящена рассмотрению методики работы со словарями на уроках русского языка в начальной школе. Дана характеристика словарей для начальной школы. Определены основные цели работы со словарями. Рассмотрены особенности работы со словарями на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: словарь, словарные слова, словарная работа, младшие школьники, словарный запас.

The article is devoted to the consideration of the methodology of working with dictionaries in the lessons of the Russian language in elementary school. The characteristic of dictionaries for elementary school is given. The main objectives of working with dictionaries are defined. The features of working with dictionaries in the lessons of the Russian language in elementary school are considered.

Key words: dictionary, vocabulary words, vocabulary work, junior schoolchildren, vocabulary.

* © Сайфутдинова И.К., 2023

На сегодняшний день в школе реализуется модель личностно-ориентированного обучения. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального образования, данная модель подчёркивает важность формирования общеучебных умений и навыков, которые влияют на успешность всего дальнейшего обучения. Одним из таких общеучебных умений является умение продуктивно пользоваться существующим разнообразием словарей и справочников.

Словари, используемые в начальной школе, имеют определенные функции. Главная функция заключается в объяснении значения слова. Существует несколько требований к словарным толкованиям. Во-первых, они должны быть простыми и понятными. В составе толкования должна быть общеупотребительная лексика. Во-вторых, они должны содержать несколько примеров употребления данного слова в речи. Это необходимо для того, чтобы чётко понять значение слова, в зависимости от контекста. В-третьих, кроме толкований и примеров использования слова, словарная статья может содержать и другую информацию, в зависимости от вида лингвистического словаря [4].

Каждый словарь должен соответствовать положению о том, что словарный состав русского языка представляет собой систему, для которой характерна целостность, естественность, историческое формирование и открытость для пополнения и расширения. Лексическая система постоянно развивается, взаимодействует с другими жизненными системами.

Основной характеристикой словарей для начальной школы является соответствие объёма словарному запасу младших школьников. Словарь должен содержать те слова, которые включены в упражнения, задания, тексты диктантов, которые входят в УМК.

Умение работать со словарями у младших школьников нужно формировать поэтапно. Оптимальный вариант заключается в систематической работе на 3-4 уроках в неделю. Работа может проходить в индивидуальной или групповой форме, не только в виде письменных работ, но и в устной форме.

Вид работы со словарем на уроках русского языка зависит от типа словаря. В начальной школе чаще всего используется толковый словарь. Основными также являются орфографический и орфоэпический словари.

Согласно мнению Л.В. Щербы словарная работа подразумевает различные цели и содержание:

1. Помощь школьникам в определении лексического значения слова или словосочетания в случае, когда ученики понимают это значение неверно, или понимают не до конца точно.

2. Помощь школьникам в усвоении тех грамматических форм, которые вызывают затруднения.

3. Помощь школьникам в обучении правильному орфоэпическому произношению слов и соблюдению верного ударения, для достижения чего могут проводиться словарные упражнения.

4. Помощь школьникам при работе над усвоением правописания слов с непроверяемыми орфограммами в процессе словарно-орфографической работы [5].

Словарная работа в классе может проводиться не только с использованием школьных словарей, но и собственных словариков, составленных школьниками. Согласно методике работы со словарными словами, каждый день школьниками должно усваиваться от 3 до 10 слов, а работа по активизации и уточнению слов должна происходить непрерывно. Появление такого раздела словарной работы как словарно-орфографическая работа обусловлено тесной связью словарной работы и курса орфографии [3].

Работая с толковыми словарями, следует обратить внимание на два наиболее важных вопроса: как описать значения слов и как учесть вариативность значения от контекста к контексту.

Эти два вопроса обязательно связаны, поскольку адекватное описание значения должно соответствовать описанию вариации и способность ее интерпретировать. Изучение контекстуальных вариаций ведется в двух направлениях: с одной стороны, к процессам выбора из ряда постоянно доступных возможностей; а с другой стороны, к созданию новых значений из старых с помощью таких средств, как метафора и метонимия. Важную область исследований составляет изучение структуры словарей относительно системы смысловых отношений (антонимия, синонимия, омонимия) [1].

Работа с толковым словарём позволяет расширять словарный запас младших школьников, развивает речь таким образом, что учащимся становится проще понимать взрослую речь, а также читать книги более осознанно. Навык понимания прочитанного имеет большое значение для успешного функционирования в обществе.

Работа с орфографическими словарями должна соответствовать дидактическим принципам, которые предъявляются к урокам русского языка. Работу с орфографическим словарем можно проводить как отдельное задание, а также как часть другого упражнения [2].

Сначала следует научить детей пользоваться орфографическим словарем, применять для поиска алфавитный указатель. Ученикам можно с первого класса начинать вести словники, где школьники будут записывать сложные в написании слова, выделять места затруднения и т.д.

При работе с орфоэпическим словарем важно, чтобы задания носили практический характер, поскольку именно такие задания позволяют развить орфоэпические навыки. Работая с орфоэпическими заданиями, учащиеся должны уметь пользоваться орфоэпическим словарём. Для этого учителю необходимо познакомить их: с нормативной характеристикой слов (с пометами: доп., устар. и т.д.); со структурой словаря (слова даются в алфавитном порядке с пометами грамматических форм, частей речи); с произносительными пометами; подачей частей речи.

Организуя работу со словарём на уроке русского языка, учитель должен опираться на следующие принципы:

1. Работа, направленная на расширение словарного запаса, даёт возможность сформировать личностные качества школьников, их мировоззрение, а также практические навыки, что свидетельствует о её воспитательно-образовательной функции;

2. В ходе работы со словарями необходимо давать объяснения непонятных слов, анализировать, углублённо изучать их значения;

3. Анализ значений слов проводится с позиции особенностей их употребления в русской речи, а также в этимологическом аспекте.

Следует отметить, что значение словарной работы заключается в расширении словарного запаса школьников, его уточнении и активизации. Благодаря словарям, школьники имеют возможность знакомиться со значением новых слов, изучать их грамматические формы, а также особенности произношения. Регулярная работа со словарями также позволяет школьникам расширить знания о происхождении слов, научиться употреблять и понимать их в разных контекстах.

Таким образом, работая со словарями, школьник должен знать, зачем используется тот или иной словарь, какую проблему можно решить с его помощью, понимать, что такое лингвистическое затруднение, знать, как устроен словарь, в каком порядке находятся слова и как среди них найти нужное.

Список литературы:

1. Бобровская Г.В. Обогащение словаря младших школьников / Г.В. Бобровская // Начальная школа – 2015. – №6. – С.76-80.
2. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку / Т.М. Воителева. – Москва: Дрофа, 2006. – 320 с.
3. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка. Учебное пособие / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2015. – 664 с.
4. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – Москва: Просвещение, 2019. – 329 с.
5. Щерба Л.В. Новейшие течения в методике преподавания русского языка / Л.В. Щерба // Хрестоматия по методике преподавания русского языка: Методы обучения русскому языку в образовательных учреждениях: Пособие для учителя. – Москва, 1998. – 188 с.

ГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Н.Н. Соколов*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

Статья посвящена вопросу развития регулятивных универсальных учебных действий посредством выбора графической модели при решении конкретной задачи, постановки целей и задач обучения, умения осознавать цели, выбора метода и решения поставленных задач.

Ключевые слова: целеполагание, регулятивные универсальные учебные действия, постановка цели, графическое моделирование, самоорганизация.

The article is devoted to the development of regulatory universal educational actions by choosing a graphical model for solving a specific task, setting goals and learning objectives, the ability to realize goals, choosing a method and solving tasks.

Keywords: goal setting, regulatory universal educational actions, goal setting, graphical modeling, self-organization.

В настоящее время в системе образования происходит переосмысление и пересмотр форм и методик преподавания, предъявляются новые требования к ученикам, учителям и т.д. Данные требования отражены в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте (ФГОС). В современной школе набирает силу компетентностный подход. Составлена система компетенций, которая представляет собой ориентиры в работе учителя и учащихся. Данные компетенции побуждают формирование у школьников совокупности универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия – это комплекс различных учебных действий учащегося, позволяющий не только самостоятельно открывать новые для него знания об окружающем мире, но и успешно организовывать процесс познания с целью повышения качества своего образования.

На мой взгляд, одной из важнейших методик развития у учащихся регулятивных универсальных учебных действий является графическое моделирование. Графическое моделирование является эффективным и незаменимым средством усвоения учащимися школьного курса. Я решил рассмотреть методы графического моделирования на предмете математика, а именно на решении текстовых задач. Текстовые задачи входят в государственную итоговую аттестацию, они включены в основной государственный экзамен и единый государственный экзамен, также являются традиционным разделом на вступительных экзаменах в ВУЗы. Решение задач способствует достижению целей, ставящихся перед обучением в курсе математики. Поэтому для решения задач используется половина учебного времени уроков математики.

* © Соколов Н.Н., 2023

В курсе математики понятие «задача» чаще всего упоминается в случае решения текстовых арифметических задач, содержащих в своём условии количественные отношения между описываемыми объектами.

Существует множество различных трактовок понятия «текстовая арифметическая задача», обобщив их, можно сформулировать следующее определение: задача – это упражнение, которое выполняется посредством умозаключения, вычисления. Решая задачи, учащиеся приобретают новые математические знания, готовятся к практической деятельности. При решении задач наблюдается активизация мыслительной работы учащихся, формируется умение проводить исследование. При грамотной организации работы у учащихся развивается активность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, абстрактное мышление, умение применять теорию к решению конкретных задач и закрепление на практике приобретенных умений и навыков. Положительное влияние решение задач оказывает и на личность школьников. Именно для этих целей необходимо, чтобы преподаватель мог дать представление о текстовой задаче, ее структуре, и различных способах её решения. Поэтому, данная тема имеет важнейшее значение в обучении математике.

В курсе математики решение задач оказывает огромное влияние и в образовательном процессе на учащихся, и на них возложен ряд функций: обучающая, воспитательная и развивающая. Каждая функция играет свою важную роль в целостном формировании математической грамотности младшего школьника, поэтому текстовым задачам отводится значительная доля.

По видам задачи делятся на: элементарные, простые и составные. Кроме того различаются задачи и по конструкции текста, а именно взаимосвязью между условием и вопросом задачи – что может менять смысл понимания задачи в целом.

Графическое моделирование – это замена действий с обычными предметами действия с их уменьшенными образцами, моделями, муляжами, макетами, а также их графическими заменителями: рисунками, чертежами, схемами и т.п.

Под графической моделью можно понимать такое реализованное с помощью графического действия изображение, которое воспроизводит объект исследования, его отдельные свойства и отношения, и позволяет осуществить их дальнейшее изучение.

К графическим следует отнести следующие виды моделей:

- 1) Рисунок – изображает реальные предметы, о которых говорится в задаче. Младшему школьнику проще перейти от задачи к модели, так как он понимает, что именно ему необходимо нарисовать и в каком количестве;
- 2) Условный рисунок – отображает в своей модели настоящие или условные предметы в виде геометрических фигур;

3) Чертёж – выполняется при помощи чертежных инструментов с соблюдением заданных отношений;

4) Схематичный чертёж (схема) – может выполняться от руки, на нем указываются все данные и искомые;

5) Таблица – используется главным образом тогда, когда в задаче имеется несколько взаимосвязанных величин, каждая из которых задана одним или несколькими значениями.

Сделав анализ видов графических моделей, можно сделать вывод, что, не смотря на схожесть их названий, это абсолютно разные модели одной и той же задачи, которые будут использоваться в зависимости от возможностей учащегося.

Таким образом, графическое моделирование в курсе математики служит методическим приемом, а именно приемом формирования у учащихся математических понятий и привития им навыков математических действий. Вариативность моделирования одной и той же задачи, представленная в соответствующем графическом изображении, даёт учащимся возможность найти все возможные способы ее решения, так как в процессе решения детям приходится переходить от рисунка к чертежу, от чертежа к схеме и т.д. и выбирать наиболее рациональный вариант. Работа с графическими моделями, является наиболее наглядным и эффективным средством поиска решения задачи. Таким образом, процесс графического моделирования текстовой задачи побуждает к активности мыслительную деятельность детей, способствует развитию вариативности мышления, а значит, делает решение задач более интересным.

Исходя из вышеизложенного, я пришел к выводу, что посредством графического моделирования можно развивать все виды регулятивных учебных действий: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и саморегуляцию. Для этого применяются определенные приемы. Поэтому при подготовке к уроку, отбирая или конструируя задания, следует учитывать как логику предметного содержания, так и характер того или иного универсального учебного действия, которое развивается на данном этапе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.Я. Тамбовцева*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье рассмотрены особенности использования игровых приемов при изучении синтаксиса в начальной школе. На сегодняшний день программа основной целью обучения русскому языку ставит развитие речи и мышления младших школьников, воспитание любви к родному русскому языку и привитие интереса к его познанию. Непосредственное развитие речи младших школьников происходит в процессе изучения синтаксиса на уроках русского языка.

Ключевые слова: младший школьник, синтаксис, игровые приемы, речевая культура.

This article discusses the features of the use of game techniques in the study of syntax in elementary school. Russian Russian is currently the main goal of the program for the development of speech and thinking of younger schoolchildren, fostering love for the native Russian language and instilling interest in its cognition. The direct development of the speech of younger schoolchildren occurs in the process of learning syntax in Russian lessons.

Keywords: junior high school student, syntax, game techniques, speech culture.

Изменения в Российском образовании и в обществе требуют от учителя начальных классов современного подхода к процессу обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) второго поколения утверждает во всех общеобразовательных учреждениях три основные группы результатов - личностные, метапредметные и предметные. Планирование педагогом результатов освоения предметных программ начального общего образования становится известной формой формирования способности и готовности учащихся реализовывать предметные знания, умения и обобщенные способы учебных действий в общеобразовательных школах [3].

Русский язык как учебный предмет занимает особое место в начальном курсе обучения, так как направлен на формирование функциональной грамотности младших школьников. Одна из важнейших задач уроков русского языка – формирование у учащихся умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей, и от того, как построено предложение, зависит точность передачи и адекватность восприятия информации [1].

С помощью языка человек овладевает культурным наследием и культурой современного общества. Ф.И. Буслаев, указывая на необходимость изучения родного языка, отмечал, что «родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человечества...» [2].

* © Тамбовцева И.Я., 2023

В современной школьной программе начальной образования основной целью обучения русскому языку ставится развитие речи и мышления младших школьников, освоения элементов грамматического строя русского языка, воспитание любви к родному языку и желание его познавать. В выполнении поставленной цели важная роль отводится синтаксису, так как изучение этого раздела в начальном звене школы, знание правил сочетаемости слов и правильное построение предложений помогает развитию и совершенствованию синтаксического строя речи учащихся.

Программа по синтаксису русского языка направлена на развитие речи учащихся, на повышение их речевой культуры. Вот почему осознанные знания о предложении и его составных частях, словах, словосочетаниях помогают младшим школьникам в правильном образовании предложений, в грамматически точном их использовании [5].

Изучение синтаксиса является главной задачей в освоении грамматической системы языка. Это объясняется тем, что области синтаксиса намеренно принадлежат те языковые единицы, которые напрямую служат для общения людей друг с другом и непосредственно соотносят сообщаемую информацию с реальной действительностью, включая сюда не только внешнюю, но и внутреннюю сферу жизни, а также интеллектуальную и эмоциональную.

Для более успешного усвоения синтаксического строя на уроках русского языка в начальной школе необходимо применять дополнительные средства, например игровые приемы. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является, несомненно, учебная деятельность, которая носит обязательный и целенаправленный характер [4]. Но обратим внимание на то, что игра продолжает занимать важное место в жизни ребенка. Именно поэтому необходимо включать в уроки игровые элементы.

Для того чтобы убедиться, действительно ли игровые приемы способствуют более эффективному усвоению синтаксиса, нами была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению этой эффективности игровых приемов. В работе участвовали учащиеся 4 «в» класса в количестве 12 человек.

На начальном этапе была проведена диагностическая работа, состоящая из 6 заданий, направленная на выявление уровня знаний учащихся синтаксиса. Диагностические задания были специально подобраны и имели базовый уровень, то есть с такими заданиями успевающий ученик мог легко справиться, а неуспевающий, после некоторых раздумий, также сможет решить предложенную задачу.

Обработав полученные данные, мы сделали вывод, что у класса средний и низкий уровни знаний. Высоким уровнем обладают лишь 25% учащихся от общего количества. Совместно с диагностической работой, нами было проведено анкетирование по выявлению школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой. Результаты проведенного анкетирования показали, что

низкой мотивацией обладают 33% учащихся, а негативное отношение продемонстрировали 9% учащихся.

Исходя из проделанной работы на констатирующем этапе, мы сделали вывод о том, что класс имеет средний уровень знаний и обладает средней школьной мотивацией. Для того, чтобы изучение синтаксиса было более легким и интересным, а желание изучать русский язык было у каждого обучающегося, мы выбрали игровые приемы и разработали комплекс игр, учитывая психологические и возрастные особенности младших школьников.

На формирующем этапе нами были использованы игровые приемы, проведен предложенный комплекс игр. Для того, чтобы убедиться в эффективности предложенных приемах, мы провели контрольную диагностику обучающихся.

Обработав полученные данные на контрольном этапе, мы увидели, что уровень знаний учащихся повысился. Средним уровнем знаний обладают 50% класса, а низким всего 8%.

По методике Н. Лускановой мы тоже видим положительную динамику. Хорошей мотивацией обладают 42% обучающихся, с негативным отношением к школе учащихся не выявлено.

Для наглядности представим сравнительные данные по обоим методикам в графическом виде (Рисунок 1 и рисунок 2).

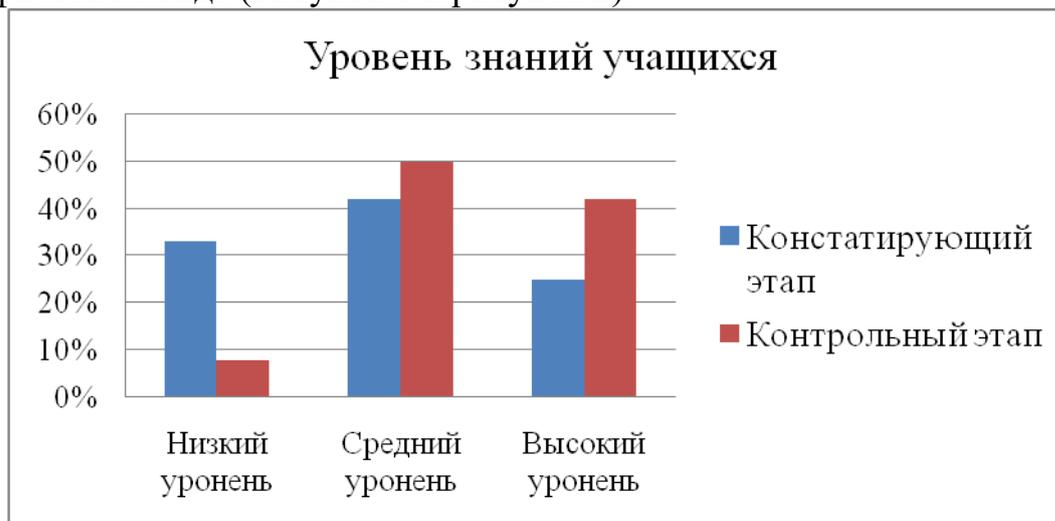


Рисунок 1 – Сравнительные результаты выполнения диагностической работы

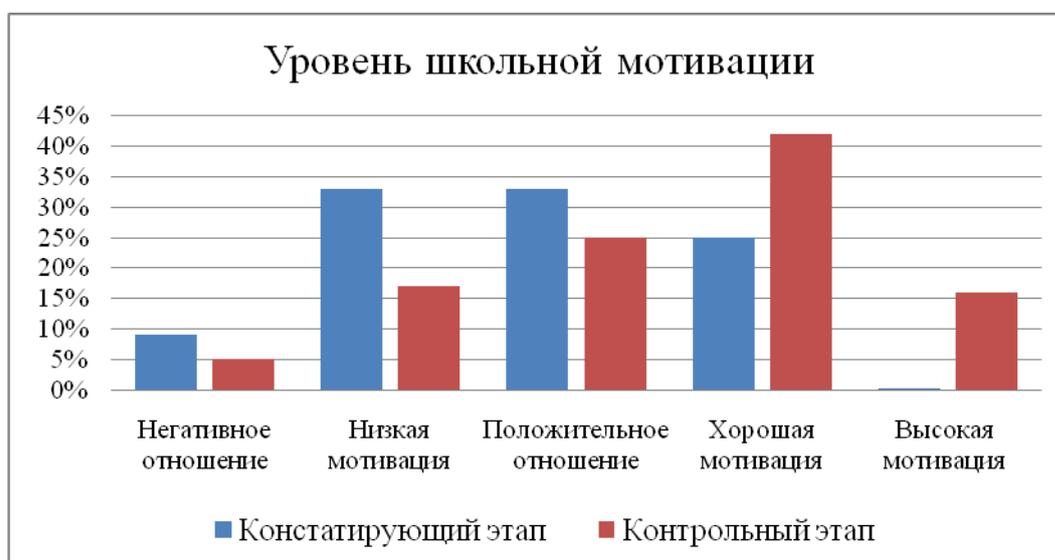


Рисунок 2 – Сравнительные результаты диагностики уровня школьной мотивации по методике Н. Лускановой

Владение синтаксической грамотностью имеет большое значение, является показателем уровня речевого развития человека. Именно поэтому учитель русского языка должен как можно эффективнее организовать процесс обучения синтаксису.

Таким образом, постоянное и систематическое применение на уроках русского языка игровых приемов, позволяет облегчить обучение учащихся. Это означает, что учителю необходимо выстраивать свою деятельность таким образом, чтобы максимально увеличить эффект каждого применяемого игрового приема. В этом случае игра будет способствовать активизации познавательного интереса, развивать самостоятельность учащихся и формировать у них положительное отношение к учебе.

Список литературы:

1. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 3 класс / Г.А.Бакулина. – Москва: Владос, 2001. - 267 с.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. русский язык и литература / Ф.И. Буслаев. – Москва: Просвещение, 1992. - 360 с.
3. Ковалёвой Г.С. Планируемые результаты начального общего образования / под редакцией Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – Москва: Просвещение, 2010. – 328 с.
4. Поспелов, Н.С. Вопросы синтаксиса русского языка. Мысли о русской грамматике/Н.С.Поспелов.– Москва: Высшая школа, 1990. – 243 с.
5. Царева, С. Е. Учебная деятельность и умение учиться в современных условиях / С. Е. Царева // Начальная школа. – 2019. – № 5. – С. 13–17.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

А.Ю. Чеботова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье автор рассматривает вопрос формирования представлений о пространстве и времени детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры. Автором рассмотрены особенности понятий «пространственные представления» и «временные представления», на их основе подобраны и описаны некоторые дидактические игры, направленные на формирование данных представлений в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, временные представления, пространственные представления, дидактическая игра.

In this article, the author examines the issue of forming ideas about space and time of older preschool children through didactic play. The author considers the features of the concepts of «spatial representations» and «temporal representations», based on them, didactic games aimed at the formation of these representations in the senior preschool age are selected and described.

Keywords: senior preschool age, temporal representations, spatial representations, didactic game.

Ориентация в пространственном и временном континууме – базово необходимое умение любого человека. Формирование пространственно-временных представлений начинается в дошкольном возрасте и совершенствуется в процессе всей жизни человека. Существует множество способов решения данной задачи, но в контексте своей работы мы опишем возможность формирования представлений о пространстве и времени у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры.

Понятие «пространственные представления», вслед за А.Р. Лурией мы будем рассматривать как деятельность, включающую в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов [3].

Кроме того, мы будем опираться на компоненты пространственной ориентировки, выделенные Б.Г. Ананьевым и Е.Ф. Рыбалко, среди которых:

1. Оценка величины;
2. Оценка расстояния;
3. Оценка формы;
4. Оценка освещенности;
5. Оценка характера препятствия [1].

* © Чеботова А.Ю., 2023

Под временными представлениями в нашей работе будут рассматриваться представления о последовательности смены явлений и состоянии материи, куда относится смена времени суток, времен года и других, циклично повторяющихся, явлений этого мира [5].

Важно отметить, что время имеет основные свойства: объективность, необратимость, периодичность, текучесть, отсутствие наглядных форм [9].

Старший дошкольный возраст охватывает период от 5 до 7 лет и является синзитивным для развития внимания, восприятия, мышления, памяти, воображения, а также пространственных и временных представлений. Ведущей деятельностью в этот период является сюжетно-ролевая игра, к концу возраста дети увлекаются играми с правилами [1].

Акцентируя внимание на игре как основном виде деятельности старшего дошкольника, для формирования пространственно-временных представлений целесообразно использовать дидактическую игру – разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания [8].

Дидактическая игра имеет определенную структуру: игровой замысел, правила игры, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование и результат игры [7].

Важной особенностью развития ориентировки в пространстве является постепенное накопление пространственных представлений, все больше опосредующих перцепцию пространства, содействующих обобщенности. Поэтому дидактическая игра должна трансформироваться по закону «от простого, к сложному» [4].

Естественно, что некоторые пространственные представления у ребенка будут сформированы до вступления в старший дошкольный возраст. К таким можно отнести понимание категорий «вверху», «внизу», «далеко», «близко», «под», «над», умение различать геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник). Однако некоторые пространственные значения все еще могут вызывать сложности у дошкольников. Такими категориями являются значения слов «слева», «справа» - часто дошкольники путают данные направления [5].

Для формирования различий между категориями «лево» и «право» можно использовать разные дидактические игры. Например, игра «Сыщики», дидактическая задача которой: развитие умения ориентироваться в окружающем (трехмерном) пространстве и двигаться в заданном направлении, меняя его по сигналу. Педагог предлагает детям превратиться в сыщиков и расследовать дело о похищении игрушек в их группе. Перед началом игры воспитатель прячет улики (подсказки или сами игрушки), которые найдут дети. Воспитатель задает дошкольникам направление движения следующим образом: «дойти до шкафа и повернуть направо», «пройти три шага и сделать поворот налево». В конце игры дети должны найти пропавшие игрушки. В ходе данной игры развиваются не только пространственные представления ребенка, но и

умение действовать в соответствии с заданной инструкцией, что тоже немаловажно для будущего школьника.

Для формирования умения ориентироваться в двухмерном пространстве, можно использовать дидактическую игру «Цветочная поляна». Оборудование игры: (для каждого ребенка) квадратное поле с клетками и комплект картинок цветов по количеству клеток. Педагог предлагает дошкольникам посадить цветы на полянке, называя следующие действия: «посадите красный цветок в середину поля», «слева от красного цветка посадите желтый», «в левом нижнем углу посадите фиолетовый цветок» и т.д. Данную игру можно усложнить, используя цветы разного размера, тогда при инструкции воспитатель уточняет: «большой красный цветок». Данная дидактическая игра позволяет формировать такие компоненты пространственной ориентировки как величина, форма, расстояние; закреплять значение пространственных понятий: «выше», «ниже», «под», «над», «справа», «слева», «в углу», «диагональ», «ряд», «строчка».

Так, дидактическая игра является эффективным средством формирования пространственных представлений старших дошкольников.

Перейдем к вопросу формирования временных представлений старших дошкольников. В этот период знания о времени у дошкольников не достаточно осознаны, у них отсутствует или вызывает сложности понимание отдельных периодов времени (утро, вечер, рассвет, сумерки, полдень, полночь), названия интервалов времени (секунда, минута, час) и дней недели, а также понимание времен года, месяцев и их последовательности.

У детей старшего дошкольного возраст закрепляются и углубляются представления о единицах и некоторых особенностях времени. Название частей суток связываются не только с определенными событиями в ходе обыденного расписания (утро – завтрак, вечер – родители приходят за ребенком), но и более объективными показателями времени – явлениями природы (ориентируются по положению солнца). Дети знакомятся с временами года, названиями дней недели, определяют последовательность дней недели. В процессе обучения большое внимание обращается на цикличную смену дня и ночи – суток. У дошкольников формируется умение делить сутки на четыре части: утро, день, вечер, ночь. После осознаются категории «на рассвете», «в полдень», «в сумерки», «в полночь».

Однако такие особенности времени, как его текучесть, необратимость, отсутствие наглядных форм, а также относительность словесных обозначений его временных интервалов и отношений, затрудняют процесс стихийного формирования представлений о времени, что актуализирует необходимость целенаправленного обучения и использование дидактических игр.

Для формирования у старшего дошкольника понимания текучести времени рекомендуется использовать дидактические игры с использованием песочных часов. Благодаря им процесс усвоения понятий «секунда» и «минута» заметно упрощается. Например, дошкольникам предлагается выполнить какое-либо действие (можно размешивать сахар в воде или использовать игры

«Колумбово яйцо», «Танграм») сначала за 30 секунд, после 3 минуты. При этом стоит обращать внимание на время в песочных часах [6].

Таким образом, мы отметили целесообразность использования дидактических игр для решения задачи по формированию представлений о пространстве и времени у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений / Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломов. Москва: Просвещение, 1961. – 197 с.
2. Ананьев Б.Г. Пространственное различение / Б.Г. Ананьев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1955. –188 с.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во МГУ, 1969. – 431 с.
4. Медведева Е.Ю. Оценка уровня сформированности пространственных представлений старших дошкольников с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи / Е.Ю. Медведева, Н.Н. Новикова // Перспективы науки и образования. – 2018. – №. 2 (32). – С. 147-151.
5. Мусейибова Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / Мусейибова Тамара Алексеевна. – Ленинград, 1964. – 437 с.
6. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – Москва: Просвещение, 1982. – 48 с.
7. Степанова О.А. Дидактические игры на уроках в начальной школе / О.А. Степанова, О.А. Рыдзе. – Москва: Просвещение, 2004. – 88 с.
8. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем/Л.И.Федорова. – Москва: Аст, 2005. – 34–72 с.
9. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие / Е. И. Щербакова. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 392 с.

УДК 378.4

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОЛИЧЕСТВЕ И СЧЕТЕ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Е.С. Дацук*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье охарактеризованы особенности формирования математических представлений детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности.

* © Дацук Е.С., 2023

Ключевые слова: математические представления, формирование представлений о количестве и счете, дети старшего дошкольного возраста.
The article describes the features of the formation of mathematical representations of older preschool children in project activities.

Keywords: mathematical representations, formation of ideas about quantity and counting, children of senior preschool age.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования формирование элементарных математических представлений входит в целевые ориентиры, к которым мы должны привести дошкольников. Кроме того, программа «От рождения до школы» отдельным разделом в образовательной области «Познавательное развитие» выделяет блок – формирование элементарных математических представлений [6].

Анализируя различные исследования в области методики дошкольного образования (А.А. Столяр, Е.И. Щербакова, А.М. Леушина, Т.В. Гарунтаева и др.) можно сделать вывод о том, что благодаря включению математического содержания в образовательный процесс в детском саду у детей дошкольного возраста формируются сенсорные, словесные, аналитические компоненты общих способностей. Умение абстрактно мыслить, анализировать, делать умозаключения формируется на протяжении всего детства, но дошкольный возраст играет наиболее важную роль в этом процессе. В этом возрасте много внимания уделяется знакомству с цифрами и числами, развитию устных навыков счета, решению простейших математических задач, измерению различных величин.

А.А. Столяр в своих работах определяет понятия «формирование элементарных математических представлений» и «математическое развитие». Под математическим развитием дошкольников, по его мнению, следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций [52].

Как отмечает Н.В. Микляева формирование элементарных математических представлений – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Основная его цель – не только подготовка к успешному овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие детей [2].

Как в своем исследовании говорит исследователь А.В. Белошистая, организуя работу по формированию элементарных математических представлений в старшем дошкольном возрасте, мы должны делать упор на формирование психических процессов детей, таких как память, воображение, и при планировании системы мероприятий, связывать уже полученный ребятами опыт с получаемым ими в непосредственной образовательной деятельностью [1].

Важно одно, как отмечает А.А. Столяр, представления вообще, и математические представления, в частности, в качестве основы имеют ощущения и восприятие, но они всегда выступают трамплином в познавательном развитии, предполагая в качестве следующего этапа – формирование логического мышления. Он доказывал взаимосвязь математического образования с логическим мышлением детей.

Разрабатывая педагогику математики, ученый выделяет такие составляющие математических представлений как: как количественные, пространственные и временные представления, восприятие множества предметов и умения считать [5].

Представления дошкольников о количестве формируются следующим образом: дошкольники сравнивают предметы по различным признакам с постепенным выделением количественных характеристик. Происходит формирование числовых представлений на основе сравнения групп предметов по количеству, дети знакомятся с понятиями: множество, подмножество, элементы множества, объединение и пересечение множеств; сравнивают множества предметов путем установления взаимно-однозначного соответствия. Овладение числом является показателем уже в известной степени абстрактного мышления, которое развивается у дошкольника не сразу, а в процессе многих действий с множествами. Поэтому сначала надо сформировать представление о сравнении поэлементно, еще не считая их, и этим обеспечить переход от восприятия конкретных множеств и их сравнения к деятельности счета и формированию абстрактного понятия числа [4].

Работа педагога по формированию представлений детей старшего дошкольного возраста о количестве и счете является совокупностью специально упорядоченных и систематизированных способов взаимосвязанной деятельности педагога и дошкольников, в ходе которого происходит освоение детьми способов действий по присвоению информации математического содержания. В частности, в нашем исследовании мы предположили, что наиболее эффективным видом деятельности для этого будет проектная деятельность.

Мы считаем, что использование проектной деятельности в воспитательно-образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста способствует достижению результатов, поставленных в ФГОС ДОО. Дошкольники получают возможность не только прочно усвоить материал, касающийся формирования представлений о количестве и счете, но и получить дополнительные познания в названной сфере. Кроме этого, работа над проектом способствует сплочению дошкольников, учит их работать в команде, развивает у них коммуникативные способности, воспитывает настойчивость в достижении цели, инициативность, самостоятельность, развивает познавательный интерес.

Проектная деятельность всегда ориентирована на самостоятельную деятельность его участников – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Эта деятельность предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Таким образом, мы пришли к выводу, что при формировании представлений детей старшего дошкольного возраста о количестве и счете чрез включение их в проектную деятельность очень важно соблюдать необходимый баланс между стимулируемыми действиями взрослого, и саморазвитием, обусловленным собственной активностью дошкольника. Этот баланс строится на оптимальном соотношении «ребенок – взрослый» или на соучастии в деятельности на партнерских правах. Следуя принципам отечественных ученых и педагогов практиков, следует отметить, что детское проектирование может быть успешным если соблюдаются следующие условия: учет интересов ребенка, деятельность без принуждения «от всего сердца»; тематика (проблема) из близкого окружения и адекватна возрасту; предоставление самостоятельности и поддержка детской инициативы; совместное со взрослым поэтапное достижение цели.

Список литературы:

1. Белошистая А.В. Играем и конструируем. Книга для родителей и детей 3-4 лет / А. В. Белошистая. – Москва: Дрофа, 2018. – 20 с.
2. Микляева Н. В. Теория и технология развития математических представлений у детей / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – Москва: Академия, 2014. – 352 с.
3. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.Д. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова, А.М. Вербенец. – Санкт-Петербург: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 184 с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
5. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – Москва: Просвещение, 2008. – 280 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741e/> (дата обращения 11.02.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Д.В. Глущенко*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье рассматривается вопрос формирования норм поведения у дошкольников в условиях ДОУ. Раскрывается смысл понятий «норма», «норма поведения», «культура поведения». Описываются особенности формирования норм поведения в младшем дошкольном возрасте, в средней группе ДОУ и в старшем дошкольном возрасте.

The article deals with the issue of the formation of norms of behavior among preschoolers in the conditions of preschool education. The meaning of the concepts «norm», «norm of behavior», «culture of behavior» is revealed. The features of the formation of norms of behavior in the younger preschool age, in the middle group of preschool education and in the older preschool age are described.

Ключевые слова: нормы, нормы поведения, культура поведения, младший дошкольный возраст, средняя группа, старший дошкольный возраст.

Key words: norms, norms of behavior, culture of behavior, junior preschool age, middle group, senior preschool age.

Актуальность проблемы формирования норм поведения определяется социальной востребованностью личности, способной к самостоятельной культурно-ориентированной деятельности и сотрудничеству с окружающими людьми, успешно адаптирующейся к изменяющимся социально-культурным условиям современной жизни. Современное общество ставит перед воспитателями педагогами и родителями задачу воспитания высокообразованного и хорошо воспитанного молодого поколения, владеющего всеми достижениями созданные человеческой культурой. Начинать обучение нормам поведения необходимо в дошкольном возрасте. Первые представления о нормах, принятых в обществе, ребёнок получает в семье [1].

М. Кордуэлл определяет нормы, как общие ожидания, разделяемые большинством представителей группы или культуры; то, что считается уместным или приемлемым в пределах данной группы. Нормы определяют правила поведения для разных социальных ролей и ситуаций.

Нормы поведения он описывает как способы мышления и поведения, принятые в обществе и разделяемые большинством его членов [3].

Норма поведения – это обширное понятие, которое включает в себя понятие «культуры поведения».

Культура поведения в Российской педагогической энциклопедии определена как совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на

* © Глущенко Д.В., 2023

нормах нравственности, этики, эстетической культуре. Культура поведения выражает, с одной стороны, нравственные требования общества, закрепленные в нормах, принципах и идеалах, с другой – усвоение положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия [3].

Когда дети приходят в детский сад, они вступают в мир, в котором соблюдение поведенческих правил необходимо для нормального и комфортного существования всего детского коллектива. Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения. Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера [1].

Наши отечественные педагоги (Ф. С. Левин-Щирин, В.Г. Нечаева, В.А. Горбачева и др.) и психологи (В.С. Мухина, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.) доказали, что дети дошкольного возраста способны осознанно усваивать не только правила, но и нормы поведения и взаимоотношений. При этом, конечно, действует фактор специфики возраста, который ограничивает и объем правил и норм, и глубину их осознания.

Особое значение имеют правила для младших дошкольников. Правило, подкрепленное положительной оценкой взрослого, становится для ребенка единственно верным ориентиром поведения. Затем, действуя в соответствии с правилами, ребенок постепенно приучается оценивать поведение сверстников и свое поведение. Незнание правил, несоблюдение их - наиболее частая причина конфликтов между детьми младшего возраста.

Правила взаимоотношений, которые дети усваивают в младшем дошкольном возрасте, просты и почти всегда имеют одинаковое решение, т. е. ситуации, в которые включается ребенок, должны быть однозначны: девочка плачет - пожалей, уронил игрушку - подними, положи на место. Только такая конкретная, видимая связь между поведением и правилом обеспечивает эффективное усвоение нравственных норм [2].

В младшей группе дети нуждаются в многократном показе воспитателем способов поведения, напоминании правил, постоянной помощи воспитателя. Педагог широко использует игровые формы: инсценировки с игрушками, сюжетно-дидактические игры, игровые ситуации, в которых дети упражняются в выполнении правил: например, «учат» зайчика и медвежонка здороваться, говорить «спасибо». Бережно обращаться с игрушками.

В средней группе воспитатель добивается самостоятельности детей в выполнении известных ранее правил помогает освоить новые. При этом он также активно обращается к методу показа способов выполнения правил. Создает игровые и реальные ситуации, в которых дети накапливают практический опыт культурного поведения и общения (например, «К нам в гости пришла бабушка Арина», «Как порадовать друзей»).

Учитывая, что выработка культурных привычек требует постоянных упражнений, педагог использует все возможности для обогащения нравственных представлений чувств и поведения каждого ребёнка. Правильно, если в образовательной деятельности, на прогулках, в повседневном общении педагог создает активные побуждения у детей к выполнению правил культуры поведения, всегда поощряет и поддерживает желание детей выполнять правила самостоятельно.

Воспитатель отдаёт предпочтение развёрнутой педагогической оценке, в которой не только выражается одобрение, но и подчёркивается, какие именно действия ребёнка, выполнение какого именно правила заслужили высокую оценку. Такая педагогическая оценка помогает основным детям дополнительно утвердиться в правильном поведении [1].

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется более гибкое отношение к выполнению правил, стремление понять их. Более того, старшие дошкольники уже начинают понимать неоднозначность применения одного и того же правила в разных ситуациях, видеть противоречивость некоторых правил (всегда ли нужно помогать товарищу; всегда ли виноват тот, кто подрался; всегда ли жалоба воспитателю является ябедничеством и т.д.). Очень важно, чтобы дети разумно и даже творчески подходили к следованию правилу и норме [2].

В старшем дошкольном возрасте культура поведения ребёнка становится более разнообразной. Дети осваивают не отдельные правила, а целые их группы, регламентирующие поведение. Повышается общая осознанность культурных норм. Поведение детей становится более гибким, расширяется сфера применения правил (поведение в различных общественных местах), возрастает вариативность использования той или иной формы культурного поведения (по отношению к людям разного возраста с учётом тех или иных жизненных обстоятельств).

Педагог постоянно поддерживает стремление старших дошкольников выполнять правила культуры поведения. Оценивая поступки, он связывает самостоятельность в выполнении правил культуры поведения со взрослением своих воспитанников, с их особым положением самых старших в детском саду (служат примерами для других детей), с перспективой предстоящего обучения в школе. Постепенно у детей формируется привычка следовать требованиям культуры в личном поведении во взаимоотношениях с другими людьми. В итоге старшие дошкольники приобретают необходимую социальную компетентность, которая свидетельствует о готовности применить освоенные культурные умения и социально-ценностные представления в новых условиях школьного обучения [1].

Список литературы:

1. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 464 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учебное пособие / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.
3. Кордуэлл, М. Психология. А-Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. – Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. / В. В. Давыдов; Большая Российская энциклопедия. – Москва, 1992. – 608 с.

УДК 373.21

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Т.С. Шарова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье рассматриваются педагогические условия формирования игровых умений детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ. Особую значимость статьи представляет анализ возможностей реализации каждого из выделенных педагогических условий в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: игровые умения, педагогические условия, старший дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение.

This article discusses the pedagogical conditions for the formation of playing skills of older preschool children in the conditions of preschool education. The special significance of the article is the analysis of the possibilities of implementing each of the identified pedagogical conditions in the conditions of a preschool educational institution.

Keywords: game skills, pedagogical conditions, senior preschool age, preschool educational institution.

Проблема формирования игровых умений детей старшего дошкольного возраста является актуальной в педагогике уже на протяжении многих лет. Пристальное внимание педагогического сообщества к этому вопросу обуславливается ведущей ролью игровой деятельности в развитии личности старшего дошкольника. Так, в законе «Об образовании в РФ» отмечается, что «образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности» [0, с. 86].

* © Шарова Т.С., 2023

Деятельность дошкольного образовательного учреждения согласно ФГОС ДО должна быть направлена на «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [0]. Сферой социализации дошкольников в данном случае выступает игровая деятельность, если говорить о старшем дошкольном возрасте – сюжетно-ролевая игровая деятельность. Именно в сюжетно-ролевой деятельности у старших дошкольников формируются игровые умения, которые затем трансформируются в инструменты социального взаимодействия, формируют мировоззренческую картину мира и т.д.

Также, стоит отметить, что организация игровой деятельности дошкольников и необходимость формирования игровых умений отмечена в профессиональном стандарте педагога, в котором одним из трудовых действий воспитателя «Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства» [0].

Реализация особых педагогических условий в дошкольном образовательном учреждении может позволить существенно ускорить процесс формирования игровых умений в старшем дошкольном возрасте. Однако, как показывают последние исследования игровой деятельности старших дошкольников (И.П. Михайленко, Е.О. Смирнова, А.Г. Усова, К.С. Лежнина и мн. др.) игра «исчезает» из детской жизни, понятие игровой деятельности подменяется учебной – все эти тенденции выступают новым проблемным полем в выявлении педагогических условий формирования игровых умений детей старшего дошкольного возраста в условиях ДООУ и требуют актуализации педагогических условий с учетом современной ситуации развития дошкольного детства.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросу педагогических условий формирования игровых умений в старшем дошкольном возрасте рядом ученых выделяются следующие педагогические условия: применение в совместной игре воспитателя и ребенка косвенного руководства игровой деятельностью и специально-организованная предметно-развивающая среда, наполненная достаточным количеством разнообразных игровых предметов, в том числе предметов-заместителей. Однако такой краткий обзор не позволяет сформировать представление о современной ситуации в реализации данных условий в дошкольной образовательной организации.

Первым условием, обозначенным ранее, выступает применение в совместной игре воспитателя и ребенка косвенного руководства игровой деятельностью. Комплексный метод руководства сюжетно-ролевой игрой в

старшем дошкольном возрасте разработан С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной, который включает в себя несколько важных аспектов: знакомство с окружающей ребенка средой, обогащение игрового опыта, организация предметно-развивающей среды ДОО, активизация игровой деятельности в рамках взаимодействия с педагогом. Более подробно данный метод руководства представлен ниже в таблице 1.

Таблица 1 – Комплексный метод руководства сюжетно-ролевой игрой С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной

Блок	Цель	Методы
Знакомство с окружающей ребенка средой	Обогащение знаний и представлений ребенка о мире взрослых людей.	– Наблюдение за взаимодействием взрослых; – Экскурсия на предприятие, производство, место осуществления трудовой деятельности взрослых; – Совместная деятельность взрослого и ребенка, приближенная к реалиям взрослого мира; – Ознакомление с художественными произведениями, описывающими мир взрослых; – Аудио и видеоматериалы, иллюстрирующие реалии взрослой жизни.
Обогащение игрового опыта	Перевод знаний и впечатлений из теоретических представлений ребенка в игровую деятельность.	– Инсценирование различных, приближенных к жизни взрослых ситуаций; – Театрализованная постановка тематикой которой выступают жизненные ситуации взрослых.
Организация предметно-развивающей среды ДОО	Создание игрового пространства, насыщенного игровыми атрибутами «взрослой» жизни.	– Организация совместного производства игрушек-заместителей с обсуждением функций этого предмета в жизни взрослых; – Наполнение игрового пространства в соответствии с ролевыми моделями, которые выбирают дети в ходе сюжетно-ролевых игр.
Активизация игровой деятельности в рамках взаимодействия с педагогом	Обогащение игрового смысла сюжетно-ролевых игр в ходе совместной деятельности	– Введение в игровую ситуацию творческих проблемных ситуаций; – Организованная педагогом подготовка к игре, в ходе которой обсуждались смежные с игрой понятия, ситуации, роли и т.д.

В методике дошкольного образования также популярным является подход к руководству игрой, разработанный Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, целью которого выступает «активизация свободной и самостоятельной игровой деятельности дошкольников с помощью поэтапного ознакомления детей с расширяющимися игровыми умениями» [0]. В старшем

дошкольном детстве авторы предлагают педагогам при формировании игровых умений делать упор на творческое сюжетосложение игр. Данный подход базируется на нескольких принципах:

- педагог обязательно должен организовывать совместную игровую деятельность с детьми;

- организовывать игровую деятельность обязательно нужно с ознакомлением детей с более сложными игровыми умениями, задействовать «зону ближайшего развития»;

- при ознакомлении с игровыми умениями обязательно нужно направлять ребенка на реализацию игровых действий в ходе игры и одновременно с этим процессом пояснять смысл этих игровых действий участникам совместной игры.

Теперь рассмотрим более подробно реализацию второго педагогического условия формирования игровых умений в старшем дошкольном возрасте в условиях ДООУ, то есть специально-организованную предметно-развивающую среду ДООУ, наполненную достаточным количеством разнообразных игровых предметов, в том числе предметов-заместителей. Так как деятельность дошкольного образовательного учреждения регламентируется ФГОС ДО, то реализация предметно-развивающей среды целиком и полностью опирается на требование государственного стандарта, а именно она «должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» [0].

Учитывая эти требования становится возможным выделить принципы формирования предметно-развивающей среды, стимулирующей игровую активность старших дошкольников, в ходе которой происходит процесс формирования игровых умений:

- зонирование предметно-развивающей среды не центрированным, а смысловым способом, изменяя и преобразовывая зоны в соответствии с потребностями детей;

- наполнение предметно-развивающей среды игрушками и предметами-заместителями широкого спектра применения, позволяющими организовать большое количество сюжетно-ролевых игр;

- построение предметно-развивающей среды с составлением примерного тематического плана сюжетно-ролевых игр, затем изменяя ее в соответствии с возникающими игровыми потребностями;

- учет реалий современности и проектирование зоны или нескольких зон с учетом тех трудовых функций взрослых, которые актуальны сейчас («Телевидение», «Химчистка», «Банк» и т.д.);

- структурирование игрового материала таким образом, чтобы детям было понятно где им можно найти необходимые им для игры атрибуты;

- высокая мобильность зонирования, доступность самостоятельного видоизменения окружающей среды под игровые потребности;

– разбиение игрового пространства на полузамкнутые микропространства, для возможности объединения детей в игровые сообщества;

– включение в предметно-развивающую среду элементов бросового содержания, для легкого доступа детей к творческому созданию недостающих игровых атрибутов;

– включение в предметно-развивающую среду предметов, подталкивающих к исследованию окружающего мира (телескоп, микроскоп и т.д.) и экспериментальным пробам, которые также могут выступать как элементы сюжетно-ролевых игр.

Таким образом, объединяя все вышесказанное становится возможным говорить о следующих педагогических условиях формирования игровых умений старших дошкольников: применение в совместной игре воспитателя и ребенка косвенного руководства игровой деятельностью и специально-организованная предметно-развивающая среда, наполненная достаточным количеством разнообразных игровых предметов, в том числе предметов-заместителей, и на наш взгляд их совокупность влияет на формирование игровых умений в старшем дошкольном возрасте.

Список литературы:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012 г. – № 53 (ч.1). – Ст. 7598 с изм. и допол. в ред. от 31 декабря 2014 г.
2. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – Москва: Линка-Пресс, 2017. – 91 с.
3. Российская Федерация. Приказы. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»: Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384. – Москва: Российская газета, 2013. – 25 с.
4. Смирнова, Е.О. Виды игры дошкольника / Е.О. Смирнова // Педагогический практикум. – 2014. – №6. – С. 154-159.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ДОУ

А.Н. Новикова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье охарактеризованы особенности формирования гендерных представлений детей 4-5 лет в средней группе дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: гендерное воспитание, формирование гендерных представлений, воспитательно-образовательный процесс в средней группе ДОУ.

The article describes the features of the formation of gender representations of 4-5-year-old children in the middle group of a preschool educational institution.

Key words: gender education, formation of gender perceptions, educational process in the middle group of preschool education.

Одним из основных документов, регулирующих деятельность современного дошкольного образования, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Реализация данного документа внесла значительные изменения в идеологию, содержание и регламент работы образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования.

Понятие «гендерное воспитание» в тексте ФГОС ДО не встречается, однако реализация задач, которые представлены в данном документе, невозможна без учета половозрастных потребностей воспитанников. Если внимательно изучить данный документ, то становится очевидно, что в документе учитываются индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья.

Среди принципов, на которых строится документ, приводятся такие, как: полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение детского развития; построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [2].

В частности, в самом нормативном документе и в образовательных программах, разрабатываемых на его основе сказано о необходимости усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, подчеркивается важность формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых. Познавательное развитие, по мнению

* © Новикова А.Н., 2023

разработчиков, затрагивает вопросы изучения социокультурных ценностей нашего народа, отечественных традиций и праздников.

Гендерные представления дошкольников, по мнению автора Т.А. Репиной являются осмысленными знаниями о том, какие роли должны выполнять мужчины и женщины в обществе в конкретных социальных условиях, каково их предназначение и какие модели поведения они должны демонстрировать окружающим, рождаются в повседневной жизни в процессе общения и взаимодействия людей [1].

В нашей работе мы используем определение «гендерные представления», сформулированное Т.А. Репиной, которая считает что это обусловленные социальным контекстом понятия, взгляды, утверждения и объяснения относительно распределения ролей и статусных позиций мужчин и женщин в обществе.

В соответствии с программой «От рождения до школы» в средней группе в качестве целевых ориентиров должны быть сформированы такие гендерные представления, как:

- понимание того что мальчики по отношению к девочкам являются защитниками, они сильные и уважительно относятся к девочкам;
- представления о родственниках: бабушка, дедушка, мать, отец, сестра, брат, тетя, дядя;
- представления об обязанностях по дому и об общественных поручениях.

В средней группе гендерная принадлежность особенно интенсивно формируется в игровой и изобразительной деятельности. В этом возрасте тематика детских рисунков обусловлена многими факторами. Один из них – принадлежность ребенка к определенному полу и степень его сензитивности к половым различиям. Общая направленность на идентификацию со своим полом придает определенное содержание рисункам ребенка: мальчики рисуют машины, строительство домов, самолеты в небе, корабли в море, а также войну. Девочки сенситивны к женским ролям и рисуют «красивеньких девочек», принцесс, цветы, наряды, всевозможные орнаменты, а также мам, гуляющих с дочками.

С целью расширения представлений ребенка о возможных моделях полоролевого поведения и облегчения идентификационных процессов, а также развития и реализации маскулинных и фемининных свойств детей используются совместные сюжетно-ролевые игры детей обоего пола, этические беседы, сказки и художественные произведения.

При таком подходе к воспитанию у мальчиков поддерживается и развивается смелость, твердость, решительность, рыцарское отношение к представительницам противоположного пола, т.е. предпосылки мужественности. У девочек развиваются мягкость, отзывчивость, нежность, аккуратность, стремление к красоте, т.е. предпосылки женственности.

Подчеркнем, что только при систематической совместной работе по формированию гендерных представлений у дошкольников, этот процесс будет максимально результативным.

Таким образом, мы определили следующие особенности формирования гендерных представлений в средней группе:

- в средней группе у дошкольников происходит половая идентификация и это сензитивный период для начала гендерного самоопределения;

- особенности развития психических процессов детей дошкольного возраста позволяют дошкольникам начинать осознанно относиться к роли в обществе мужчин и женщин;

- в средней группе одной из приоритетных задач является формирование эмоционально положительного отношения к выполнению своей будущей социальной роли.

Список литературы:

1. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. Москва: Издательство Московского психолого – социального института. – 2017. – 245 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – URL : <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741e/> (дата обращения: 11.02.2023)

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ФОРМЕ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОГО КОМПЛЕКТА «ПЕРТРА» В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ДОУ

Е.С. Абдулжалилова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье поднимается вопрос развития геометрических представлений у дошкольников. Акцентируется внимание на том, что представления о геометрических фигурах и форме способствуют развитию пространственного мышления, логического мышления, творческого мышления. Приводятся результаты диагностики сформированности представлений о геометрических фигурах и форме предметов у детей 4-5 лет, из которых определяется необходимость проведения работы в данном направлении. Представлен опыт работы с игровым комплектом «Пертра».

* © Абдулжалилова Е.С., 2023

Ключевые слова: дошкольники, математические представления, геометрические фигуры, форма предметов, размер, пространство, количество, игровой комплект «Пертра».

The article raises the issue of the development of geometric representations in preschoolers. Attention is focused on the fact that ideas about geometric shapes and forms contribute to the development of spatial thinking, logical thinking, and creative thinking. The results of diagnosing the formation of ideas about geometric shapes and the shape of objects in children 4-5 years old are given, from which the need for work in this direction is determined. The experience of working with the game set «Pertra» is presented.

Key words: preschoolers, mathematical representations, geometric figures, shape of objects, size, space, quantity, Pertra game set.

Проблему формирования представлений о геометрических фигурах и форме у дошкольников разрабатывали такие ученые как А.В. Белошистая, Л.Н. Вахрушева, А.М. Вербенец, М.А. Габова, А.В. Запорожец, З.А. Михайлова, Г.А. Репина, Н.И. Фрейлах, Е.И. Щербакова и другие.

А.В. Белошистая считает, что «представления о геометрических фигурах и форме предметов – это чувственно-наглядные образы геометрических предметов и форм, сохраняемые в сознании при непосредственном воздействии на зрение и осязание» [1]. С точки зрения З.А. Михайловой, представления о геометрических фигурах и форме предметов – это изменчивое динамическое образование, каждый раз при определенных условиях вновь создающееся и отражающее восприятие фигур и предметов» [2]. Е.И. Щербакова пришла к выводу о том, что «представления о геометрических фигурах и форме предметов – это психический процесс отражения фигур и предметов, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе предыдущего опыта с помощью ощущений и восприятия. В основе представления лежит восприятие фигур и предметов, имевшее место в прошлом» [3]. Определение предложенное Е.И. Щербаковой, видится наиболее полным, поскольку в нем представления рассматривается с точки зрения психических процессов отражения и восприятия. Именно данное определение принято за основу в настоящей работе.

В соответствии с возрастной периодизацией Л.С. Выготского, средний дошкольный возраст (4-5 лет) – этап интенсивного психического развития: совершенствуются психофизиологические функции, возникают сложные личностные новообразования. Память дошкольника 4-5 лет носит произвольный характер, однако, дети произвольно запоминают яркие, необычные события и явления, в том числе, связанные с геометрическими фигурами и формой. В возрасте 4-5 лет активно развивается воображение, дети могут соотносить геометрические фигуры и формы предметов. Ребенок 4-5 лет способен направлять внимание на выполнение задания, способен запоминать и припоминать геометрические фигуры. Восприятие ребенка 4-5 лет активно развивается, дети способны выделять особые признаки фигур с помощью зрительного и осязательно-двигательного анализаторов. В возрасте 4-5 лет активно развиваются фантазия, творчество, дети охотно занимаются аппликацией, конструированием из геометрических фигур. Все перечисленное

выступает благоприятной базой для формирования у детей 4-5 лет математических представлений о геометрических фигурах и форме.

С целью выявления уровня сформированности представлений о геометрических фигурах и форме предметов у детей 4-5 лет проведено диагностическое исследование. К исследованию привлечены 20 детей средней группы в возрасте 4-5 лет. Используются диагностики: «Построим домики для фигур» (А.В. Белошистая), «Найди предмет такой же формы» (М.А. Габова), «Составь картинку» (Г.А. Репина).

Анализ проведенной диагностики показал, что в основном дети находятся на среднем уровне освоения программы по данному разделу математической подготовки дошкольников. Дети допускают ошибки в выделении формы предмета, в соотношении предметов по величине и обозначении их отношений, в назывании фигур и их пространственном расположении, в соотношении формы прорези и вкладки, ошибаются при составлении целого из разных геометрических форм и их частей. Дошкольники различают и называют круг, квадрат, треугольник. Затрудняются в назывании прямоугольника. Характерные отличия формы предметов и геометрических фигур называют только с помощью воспитателя. Без помощи воспитателя затрудняются соотнести форму предметов с известными геометрическими фигурами. Результаты диагностики обусловили необходимость организации работы по формированию представлений о геометрических фигурах и форме у детей средней группы.

Для формирования представлений о геометрических фигурах и форме у детей средней группы использован игровой комплект «Пертра», разработанный немецким педагогом и психологом Марианной Фростиг. Комплект представляет собой семь выдвижных ящичков, в которых находятся разнообразные детали – пластины, фигурки людей, машинки, бусины разных цветов и размеров и т.д. [4].

Первоначально дети были ознакомлены с игровым комплектом, с составными фигурами: дети сравнили их по размеру, назвали их. Затем использовали готовые шаблоны и схемы. Эти шаблоны также были рассмотрены с детьми: они определили, чьи силуэты изображены на схеме. Затем дети выкладывали элементы квадрата прямо на шаблон, чтобы получилась необходимая фигура. После того, как дети научились составлять фигуры на шаблоне, им было предложено выложить силуэты по образцу. В дальнейшем дети стали самостоятельно придумывать фигуры и выкладывать их из набора геометрических фигур.

При помощи игрового комплекта «Пертра» были проведены различные игры с постепенным усложнением содержания. К примеру, игра «Найди треугольник» проведена следующим образом: предлагали детям раскладывать фигуры в порядке возрастания или убывания их величины. В играх «Чудесный мешочек» и «Незаконченные картинки» дети учились различать

геометрические фигуры, ориентируясь на образец и на словесное обозначение, составлять из частей целую геометрическую фигуру, соотнося ее с образцом.

Далее дети учились определять форму предметов по геометрическим эталонам – были проведены дидактические игры «Веселые фигурки», «Кому какая фигура». Затем была организована работа по развитию у детей умения группировать фигуры по форме. Для этого проведены такие дидактические игры, как «Подбери по форме», «Найди по описанию». Во время проведения игр особый акцент делался на правильном показе детьми элементов геометрических фигур.

Дошкольники проявили большой интерес к играм «Спрячь мышку в домик», «Спрячем цыпляток», в которых необходимо найти подходящие формы для того, чтобы закрыть спрятать животное. В игре «Фигуры из палочек» детям демонстрировались знакомые геометрические фигуры, предлагалось вспомнить их названия, «зарисовать» фигуру в воздухе. Далее предлагалось выложить из палочек эти фигуры, при необходимости оказывалась помощь педагога или помощь других детей. После того, как дети уяснили принцип выкладывания фигур, им было предложено выкладывать фигуры из палочек самостоятельно.

Игра «Почини одеяло» направлена на развитие умения сравнивать, выделять сходство по форме, размеру. Количество фигур, используемых в игре, постепенно увеличивалось. В игре «Что изменилось» шло развитие не только представлений о геометрических фигурах, но и внимания. В этой игре ребенку предлагалось запомнить, какие карточки с изображением геометрических фигур лежат на столе. Затем ребенку предлагалось закрыть глаза и в это время одна карточка менялась и ребенку предлагалось найти новую карточку.

В игре «Кто быстрее найдет» детям предлагалось назвать предметы квадратной, круглой и треугольной формы, которые расположены вокруг. В процессе проведения игр также уделялось внимание развитию речи детей. Так, например, предлагалось не только найти нужную фигуру или предмет нужной формы, но и назвать их (круглая, квадратная, прямоугольная, треугольная). Если ребенок затруднялся, ему было предложено обратиться за помощью к другим детям или воспользоваться совместным проговариванием.

Большинство проведенных игр предусматривали несколько вариантов в зависимости от решаемых задач.

При проведении игр с комплектом «Пертра» были соблюдены педагогические принципы:

- принцип дифференциации максимально учитывает склонности, возможности и запросы каждого ребенка или отдельных групп детей;

- принцип индивидуализации предполагает работу с каждым ребенком отдельно, ориентируясь на его индивидуальный темп усвоения материала и его способности. Например, в случае затруднений предлагался вариант заданий меньшей степени сложности, задавались дополнительные вопросы при возникновении трудностей в процессе усвоения материала;

– принцип систематичности и последовательности предполагает формирование представлений о геометрических фигурах и форме в определенном порядке, системе. Он требует логического построения, как содержания, так и процесса работы педагога.

Игры с использованием комплекта «Пертра» достаточно многоплановые, сложноструктурированные. Одна игра может быть использована в разных вариантах, в различных условиях, в различных видах деятельности детей.

Наблюдения за детьми показали, что дети научились выделять форму предмета, соотносить предметы по величине и обозначать их отношения, называть фигуры и их пространственное расположение, соотносить форму прорези и вкладки, составлять целое из разных геометрических форм и их частей. Дети различают и называют круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, знают их характерные отличия. Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования игрового комплекта «Пертра» в формировании представлений о геометрических фигурах и форме у детей средней группы.

Список литературы:

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. Вопросы теории и практики: курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений / А.В. Белошистая. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
2. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.А. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова. – Санкт-Петербург: ООО «Детство-пресс», 2016. – 128с.
3. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие / Е.И. Щербакова. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.
4. Ракитина И. В. Организация развивающего обучения на примере работы с игровым комплектом «Пертра» / И.В. Ракитина, Ю.И. Князева // Дошкольное образование - развивающее и развивающееся. – 2016. – № 2. – С. 28-30.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.С. Березнюк*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский
федеральный университет»*

г. Лесосибирск, Россия

С.А. Химич*

МАДОУ «Детский сад №43 «Журавушка» города Лесосибирска

г. Лесосибирск, Россия

В статье охарактеризованы особенности формирования нравственных представлений детей младшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: формирование нравственных представлений, дети младшего дошкольного возраста,

The article describes the features of the formation of moral ideas of children of younger preschool age in the conditions of a preschool educational institution.

Keywords: formation of moral ideas, children of younger preschool age.

Формирование нравственных ценностей и идеалов в дошкольном возрасте является одной из важнейших задач воспитания в условиях современного дошкольного образовательного учреждения. Об этом отмечается во многих государственных документах, определяющих государственную образовательную политику страны.

Как отмечается в основном нормативном документе в области дошкольного образования – федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, формирование нравственных начал у дошкольника необходимо осуществлять в контексте опоры на духовность и с акцентом на эмоциональную сферу развивающейся личности.

В соответствии с требованиями нормативных документов, нравственное воспитание ребенка должно осуществляться в процессе формирования его духовно-ценностных потребностей и опыта как основы воспитания нравственно-эстетического отношения, активности к восприятию, освоению и преобразованию действительности [4].

В дошкольном образовательном учреждении процесс формирования нравственных норм должен быть направлен на то, чтобы вырабатывать, развивать и совершенствовать нравственные качества дошкольников и формировать нравственные представления.

Нравственные качества формируются на основе нравственных представлений, оценок, суждений, а также убеждений, которые, в конечном счете, и определяют поведение и поступки человека. Нравственно убежденный человек, по утверждению Н.А. Леоновой, глубоко уверен в справедливости

* © Березнюк Е.С., 2023

* © Химич С.А., 2023

моральных норм, признает необходимость их выполнения. Однако знания и понимание нравственных норм еще не могут сами по себе обеспечить действенность представлений, а становятся лишь необходимой предпосылкой для их формирования. Нравственные знания становятся убеждениями, когда они проявляются в жизненном опыте, продуманы и критически переработаны. Опыт нравственного поведения состоит из цепи нравственных поступков, которые проявляются в ежедневных жизненных ситуациях. Именно поступок характеризует отношение человека к окружающей его действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, необходимо создать соответствующие условия, а чтобы воспитанник совершал нравственные поступки, у него должна возникнуть в этом потребность [2].

Как мы можем наблюдать, в соответствии с требованиями нормативных документов в области дошкольного образования, нравственная воспитанность соотносится с нравственными представлениями.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения исследователя О.В. Богдановой, которая считает, что нравственные представления – это важные смысловые образования в структуре личности, являющиеся продуктом трансформации общественных ценностей в индивидуальные ориентиры, на основе которых личность осмысляет действительность и выстраивает конструктивные отношения с миром и собою [1].

К концу дошкольного возраста нравственные представления включают знания о нравственных нормах и качествах, а также о критериях нравственной оценки поведения. Развитие нравственных норм поведения осуществляется по линии увеличения их числа, повышения адекватности, обобщенности, точности и полноты, дифференциации общего эмоционального отношения и смысловых характеристик нравственных норм.

Младший дошкольный возраст характеризуется потребностью ребенка к увеличению видов деятельности, в которых он и демонстрирует а также приобретает нравственные представления и опыт нравственного поведения. Дети в большинстве случаев в ходе сюжетно – ролевой игры проявляют доброжелательность, сочувствие, делятся игрушками со сверстниками.

В образовательной программе «От рождения до школы» сказано, что для детей этого возраста характерна активная направленность на выполнение действий без помощи взрослого, проявление элементарных видов речевых суждений об окружающем, образование новых форм отношений, постепенный переход от одиночных игр и игр рядом к простейшим формам совместной игровой деятельности. Мы считаем, что данную специфику младшего дошкольного возраста целесообразно использовать при организации работы по формированию нравственных представлений в условиях детского сада [3].

Важную роль в формировании нравственных представлений в младшем дошкольном возрасте имеет мотивация ребенка, которая способствует установлению единства между внешними формами культурного поведения и его нравственными побуждениями.

Взаимодействие детского сада и семьи играет немаловажную роль в нравственном развитии младших дошкольников. Организация педагогически ценного повседневного общения, а также доступной совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками значительно успешнее формирует устойчивые привычки правильного поведения.

У дошкольников формируется представления о бережном отношении к растениям и животным. Они начинают понимать, что нужно ответственно относиться и ухаживать за животными, птицами и растениями, а также стараются активно участвовать и помогать взрослому в подобных делах. Дети начинают понимать, что окружающие взрослые заботятся о них, о том, чтобы дома и в детском саду им было хорошо и комфортно, а для этого нужно бережно относиться к труду взрослых и приходить на помощь при любой возможности. Видя перед собой пример, они начинают так же относиться к своему труду и труду сверстников.

Таким образом, младший дошкольный возраст – это период установления устойчивых взаимоотношений между детьми, что позволяет успешно осуществлять работу по организации дружеских отношений между дошкольниками. В силу того, что в младшем дошкольном возрасте происходит смена ведущей деятельности с предметной на игровую, детям необходимо давать возможность проявлять самостоятельность в своих действиях.

Список литературы:

1. Богданова О.В. О нравственности и нравственном воспитании / О.В. Богданова. – Москва: Академия, 2015. – 130 с.
2. Леонова Н.А. Старший дошкольник : опыт нравственного поведения / Н.А. Леонова // Современный детский сад. – 2020. – № 5. – С.88-91.
3. Петрова В. И., Нравственное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации / В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. – Москва: Мозаика – Синтез, 2017. – 80 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741e/> (дата обращения: 11.02.2023).

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ДОУ**

Д.Н. Вологодина*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

Данная статья раскрывает специфику педагогических условий, способствующих формированию культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского дошкольного учреждения. Автор статьи обращается к рассмотрению понятия «культура поведения» в работах отечественных авторов, описывает особенности культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста и делает акцент на рассмотрение педагогических условий формирования культуры поведения дошкольников.

Ключевые слова: культура поведения, старший дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение.

This article reveals the specifics of pedagogical conditions that contribute to the formation of a culture of behavior in older preschool children in a preschool institution. The author of the article addresses the consideration of the concept of «culture of behavior» in the works of domestic authors, describes the features of the culture of behavior in older preschool children and focuses on the consideration of pedagogical conditions for the formation of a culture of behavior.

Key words: behavior culture, senior preschool age, preschool educational institution

Формирование культуры поведения человека, основанной на нравственных общечеловеческих принципах, чрезвычайно важно, ведь она не только обуславливает успешную социализацию человека, но и способствует его личностному росту. Данная задача в образовательной сфере является одной из важных и сложных, а ее решение требует комплексного подхода и большого временного промежутка.

В психолого-педагогическом контексте понятие «культура поведения» освещено с разных сторон. Так, по мнению С.С. Бычковой, культура поведения – это широкое понятие, объединяющее общественные нормы и моральные ценности, правила и особенности поведения, неразрывно связанные с нравственностью и воспитанием человека [2].

Н.И. Курочкина подходит к рассмотрению данного понятия с личностной стороны и выделяет субъективные (воля, темперамент, личностные особенности) и объективные (среда, формы и методы обучения культуре поведения) факторы развития культуры поведения человека [4].

В свою очередь, Л.В. Скитская изучает данный вопрос наиболее подробно и формулирует следующее понятие: «культура поведения – совокупность духовных ценностей, норм и ритуалов, регулирующих характер взаимоотношений между людьми, служащих облегчению вхождению в общество, созданию приятных и удобных условий общения личности» [7].

* © Д.Н. Вологодина, 2023

Правила культуры поведения сопровождают личность в любой сфере общественной жизни, но наиболее значимую роль имеют в социальной. Общение – процесс, без которого невозможна социализация личности, а культура поведения – условие, без которого невозможно комфортное общение. Именно поэтому ребенка с раннего возраста учат культуре поведения, часто называя это «хорошими манерами». В условиях ДОО ребенок знакомится с формами приветствия («здравствуйте», «привет») и прощания («до свидания», «пока») - учится различать уместность их употребления с разными людьми. Осваивает употребление этикетных форм «приятного аппетита», «пожалуйста», «спасибо», «извините» и других. Кроме того, дошкольник усваивает различные общественные нормы – происходит это как во время общих режимных моментов (приветствие, прием пищи, прогулка, дневной сон), так и во время целенаправленной деятельности педагога по формированию культуры поведения (педагог организует дидактические или сюжетно-ролевые игры, проводит беседы, читает литературу по теме). Также, положительно влияет на ребенка общение с другими детьми. В ходе самостоятельной деятельности дошкольники учатся уступать друг другу, находить компромиссы, решать возникающие проблемы, основываясь на категориях «хорошо» - «плохо», «можно» - «нельзя».

Старший дошкольный возраст (6-7 лет) является этапом интенсивного психического развития. У детей совершенствуются психофизиологические функции, возникают сложные личностные новообразования. Старшие дошкольники отличаются развитостью памяти, мышления, воображения, восприятия, внимания и ощущения. Ведущей деятельностью выступает сюжетно-ролевая игра, посредством которой и происходит социализация личности дошкольника. Основываясь на характерных особенностях старшего дошкольного возраста, педагог создает условия, способствующие формированию культуры поведения старших дошкольников [7].

Под педагогическими условиями, вслед за С.О. Николаевой, мы будем понимать совокупность требований к содержанию, формам, методам и приемам руководства, материально-пространственной среде, социальному окружению, эмоционально-чувственному восприятию информации о социальном мире [5].

Одно из важных педагогических условий формирования культуры поведения старших дошкольников в условиях ДОО – использование разнообразных форм организации работы по формированию культуры поведения. Принято выделять три формы взаимодействия педагога с воспитанниками: индивидуальную, групповую, фронтальную. Отдельно выделяется самостоятельная деятельность ребенка [1].

Индивидуальная форма взаимодействия актуальна тогда, когда конкретный ребенок систематически нарушает общепринятые нормы, уже усвоенные другими. Например, если ребенок отбирает игрушки у других детей, не пытаясь договориться с ними, педагог должен объяснить ребенку, что такое поведение неправильно и предложить ему вежливо попросить игрушку у

товарища – повторять нужно до тех пор, пока ребенок не усвоит данное правило и не начнет его применять самостоятельно [1].

Групповая и фронтальная формы работы актуальны в том случае, когда педагогу нужно донести новую информацию сразу до всех воспитанников. Например, знакомство дошкольников с правилами поведения на дороге, в общественном транспорте, в магазине, в театре, за столом и т.д. удобнее всего осуществить именно в такой форме.

Самостоятельная деятельность ребенка возникает по его инициативе. Она требует наличия знаний о процессе организации и об особенностях определенного вида деятельности, освоенности ряда организационных умений (умения определить цель деятельности, спланировать последовательность действий, реализовать намеченное, осуществить самоконтроль и самооценку).

Самостоятельная и совместная (с педагогом) деятельность ребенка тесно взаимосвязаны. К примеру, в собственно самостоятельной деятельности дети играют в сюжетно-ролевую игру «Мы плывем на теплоходе», в которой закрепляются правила поведения на транспорте, изученные до этого совместно с воспитателем [1].

Второе педагогическое условие формирования культуры поведения: использование разнообразных методов (практических, наглядных, словесных, игровых) и приемов работы по формированию культуры поведения [1].

Наиболее эффективны для формирования культуры поведения детей старшего дошкольного возраста словесные методы: беседа, рассказ, чтение художественной литературы. Тема беседы может быть абсолютно разной: «Волшебные слова», «Как вести себя в театре», «На дороге следуй правилам». Художественное слово также оказывает большое воздействие на старшего дошкольника, на примере литературных героев детей можно знакомить не только с правилами поведения, но и акцентировать внимание на чувствах персонажа после определенного взаимодействия, формировать умение различать хорошие и плохие поступки.

Важны в формировании культуры поведения и наглядные методы (рассматривание и демонстрация (картин, репродукций, слайдов)), в процессе которых происходит понимание ребенком себя, других и себя другими, проводится оценка результатов этого восприятия и формирование определенных образов, позволяющих регулировать свое поведение. Например, с детьми можно рассмотреть серию картинок, где мальчик топчет цветочную клумбу, после чего получает строгий выговор от хозяйки клумбы. Важно обсудить следующие вопросы: 1) почему поступок мальчика неправильный; 2) почему хозяйка клумбы рассердилась; 3) как мальчику поступить в сложившейся ситуации (как извиниться) [3].

Не стоит забывать о практических и игровых методах формирования культуры поведения дошкольников в ходе которых они овладевают правилами хорошего тона, учатся выстраивать межличностные отношения, сознательно принимать поставленную педагогом задачу, выполнять действия по правилам, а

также получают навыки свободного общения в повседневных ситуациях, учатся самостоятельно организовывать разнообразную деятельность [6].

Третье педагогическое условие формирования культуры поведения: организация развивающей предметно-пространственной среды. Она должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Среда должна включать в себя учебно-методические пособия, модели, наглядный и раздаточный материал, наборы сюжетных картинок, различные дидактические игры, которые должны быть интересны для старших дошкольников и доступны в любое время [8].

Таким образом, создание правильных педагогических условий, включающих в себя использование разнообразных форм организации работы, различных методов и приемов работы, а также создание развивающей предметно-пространственной среды дошкольников, способствует эффективному формированию культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Бабаева Т. И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бабаева Татьяна Игоревна; Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1973. – 23 с.
2. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных и образовательных учреждений / С.С. Бычкова. – Москва: АРКТИ, 2003. – 95 с.
3. Кудряшова С. К. Формирование навыков взаимодействия со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста / С.К. Кудряшова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 130-133.
4. Курочкина И. Н. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования. Этикет: учебное пособие / И.Н. Курочкина. – Москва: Юрайт, – 2019. – 134 с.
5. Николаева С.О. Занятия по культуре поведения с дошкольниками и младшими школьниками: литературный и музыкально-игровой материал: учебно-методическое пособие / С.О. Николаева. – Москва: Владос, 2002. – 77 с.
6. Римашевская Л.С. Педагогическая технология развития детского сотрудничества / Л.С. Римашевская // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 8. – С. 18-29.
7. Скитская Л.В. Оптимизация общения детей в воспитательно-образовательном процессе дошкольных учреждений: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук / Скитская Лариса Валерьевна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2014. – 24 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741e/> (дата обращения: 15.03.2023).

УДК 378.4

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

С.А. Химич*

*МАДОУ «Детский сад №43 «Журавушка» города Лесосибирска
г. Лесосибирск, Россия*

А.А. Боченин*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье охарактеризованы особенности формирования речевого творчества детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Ключевые слова: речевое творчество, речевое развитие, дети старшего дошкольного возраста, формирование речевого творчества.

The article describes the features of the formation of speech creativity of children of senior preschool age in the conditions of preschool education

Keywords: speech creativity, speech development, older preschool children, the formation of speech creativity.

Поиск инновационных подходов в дошкольном образовании обусловлен реалиями современного времени и затрагивает все стороны жизнедеятельности дошкольных образовательных организаций. Направления поиска инновационных технологий, методов и приемов в профессиональной деятельности педагогов связаны с реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Стандарт поставил перед педагогами дошкольных образовательных организаций непростую задачу – «формирование способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром». В рамках реализации образовательной области «речевое развитие» стоит задача формирования основ речевого творчества дошкольника [6].

В исследованиях Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой и А.Г. Тамбовцевой речевое творчество дошкольников рассматривается как отражение действенного и активного пути освоения окружающей действительности.

* © Химич С.А., 2023

* © Боченин А.А., 2023

Научные изыскания Н.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, Е. А. Флериной показали тесную связь эстетического восприятия окружающего мира с развитием художественного творчества, мышления и речи ребенка.

Н.А. Ветлугина подчеркивала роль живого восприятия художественной литературы и произведения искусства, влияющего на детское творчество. Она доказала преобразующее влияние творческой деятельности на личность ребенка [1].

Однако наблюдения за практикой профессиональной деятельности педагогов показывают, что они зачастую не знают потенциальных возможностей детей, поэтому способности и задатки детей остаются не раскрытыми и не развиваются должным образом.

Исследователь детского творчества С.Ф. Козлов отмечал, что если у ребенка не воспитывать литературно-творческий интерес, то его сознание и психические функции останутся пассивными, поскольку способность к литературному творчеству развивается в самом процессе этой деятельности.

Следовательно, задачей педагога в ДООУ является создание стимулов к развитию речевого творчества и проявлению вербальной креативности детей. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения и связи (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения мысли слова, строить простые и сложные предложения и использовать разнообразные художественные средства выразительности языка. Поэтому в развитии связной речи ярко проявляется взаимосвязь речевого и эстетического начал.

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает довольно высокого уровня. Большинство детей правильно произносит все звуки родного языка, может регулировать силу голоса, темп речи, воспроизвести интонацию вопроса, радости, удивления. К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Продолжается обогащение лексики (словарного состава, совокупности слов, употребляемых ребенком), однако особое внимание уделяется ее качественной стороне: увеличению лексического запаса словами сходного (синонимы) или противоположного (антонимы) значения, а также многозначными словами.

Среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду развитие речи – одна из главных. Эта задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте [4].

Необходимо формировать у детей умение строить диалог (спросить, ответить, объяснить, попросить, подать реплику, поддержать) с использованием

разнообразных языковых средств в соответствии с ситуацией. Для этого проводятся беседы на различные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Именно в диалоге ребенок учится выслушивать собеседника, задавать вопросы, отвечать в зависимости от окружающего контекста. Самое главное, что все навыки и умения, которые формировались в процессе диалогической речи, необходимы ребенку и для развития монологической речи.

Таким образом, мы выделили следующие особенности формирования речевого творчества старших дошкольников:

- речь ребенка старшего дошкольного возраста преобразуется из ситуативной в контекстную;
- приоритетной становится регулирующая функция речи, которая помогает регулировать деятельность и поведение;
- в старшем дошкольном возрасте ребенок сначала использует элементы речевого творчества в игре, а затем и в образовательной деятельности;
- совершенствуется звуковая сторона речевой деятельности: ребенок становится способен преодолевать дефекты звукопроизношения, различать сходные звуки на слух и в собственной речи.

Список литературы:

1. Ветлугина Н.А. Развитие речи через музыкальные занятия / Н.А. Ветлугина, И.Ю. Держинская, Л.А. Комиссарова. – Москва: «Музыка», 2016. – 188 с.
2. Лямина Г. М. Формирование речевой деятельности / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 9. – С. 49-55.
3. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2022. - 112 с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников О.С. Ушакова. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2015. – 256 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741e/> (дата обращения: 25.03.2023).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Р.Ш. Галямова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье охарактеризованы особенности формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в НОД по социально-коммуникативному развитию.

Ключевые слова: коммуникативные умения, формирование коммуникативных умений, дети старшего дошкольного возраста.

The article describes the features of the formation of communicative skills of children of senior preschool age in the GCD on social and communicative development.

Key words: communication skills, the formation of communication skills, children of senior preschool age

Одним из основных направлений ФГОС ДО является овладение ребенком речью, как средством общения [6].

Для успешной реализации данного направления требуется внедрение инновационных технологий обучения и воспитания. В связи с этим, ключевой задачей педагогов ДОУ является выбор эффективных форм и методов, которые соответствуют поставленным задачам.

Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития [1].

Результаты исследований, педагогических мониторингов подтверждают, что у большинства детей дошкольного возраста имеются проблемы в речевом развитии, в коммуницировании. У современных дошкольников плохо развита монологическая речь, скудный словарный запас, плохая дикция, бедность диалогической речи, нарушение звукопроизношения. Данные проблемы затрудняют процесс общения ребенка, отрицательно влияют на мыслительную деятельность [4].

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым,

* © Галямова Р.Ш., 2023

Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина, А.Г. Ружская, Т.А. Репина рассматривали общение как коммуникативную деятельность [2].

Мы в нашем исследовании опираемся на понятие, сформулированное А. Г. Асмоловым, который определяет коммуникативные умения дошкольников как осознанные коммуникативные действия на основе знания структурных компонентов коммуникативной деятельности и их способность включения в коммуникативную деятельность. Это освоенные дошкольниками способы выполнения действий в процессе общения, обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информативной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений.

Коммуникативные умения представляют собой неразрывное единство трех своих составляющих. Только при достаточном и гармоничном развитии каждой из них можно говорить о наличии у ребенка развитых коммуникативных способностей.

В дошкольном возрасте происходит одно из важнейших «приобретений» ребенка в его коммуникативном развитии. Круг его общения расширяется. Помимо мира взрослых дошкольник «открывает» для себя мир сверстников. Он обнаруживает, что другие дети «такие же, как он». Это вовсе не означает, что он не видел, не замечал их раньше, но восприятие сверстника приобретает особое качество – осознанность. Происходит, как говорят психологи, идентификация себя со сверстниками, что коренным образом меняет отношение к нему. Если в раннем детстве ребенок существовал «рядом», параллельно со сверстником, то в дошкольном возрасте они попадают в общее коммуникативное пространство.

Для старшего дошкольного возраста характерны такие коммуникативные умения как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если эти коммуникативные умения у ребенка не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрасту.

Соответственно, мы определили, что особенностями формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста является то, что на данном возрастном этапе дошкольники способны к коммуникативной деятельности не только в привычных, но и в незнакомых ситуациях общения; в этом возрасте дети уже способны к продуктивному сотрудничеству, также им свойственно преобладание инициативных высказываний над ответными.

Таким образом, мы пришли к выводу, что при формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста достаточно эффективным потенциалом будет обладать непосредственно образовательная деятельность по социально-коммуникативному развитию, так как она является совокупностью всех социальных процессов, благодаря которым ребенок

воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей и функционирует как полноценный член общества.

Список литературы:

1. Баранова Э. А. Познавательные интересы дошкольников / Э.А. Баранова. – Чебоксары, 2019. – 33 с.
2. Касаткина Ю.В. Учим детей общению: пособие для педагогов / Ю.В. Касаткина, Н. В. Ключева. – Москва: Академия развития, 2019. – 163 с.
3. Мзокова Л.А. Совершенствование коммуникативных УУД у младших школьников как условие повышения качества образования / Л. А. Мзокова // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1. – С. 63-66.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
5. Комарова Т.С. Дошкольная педагогика / Т.С. Комарова. – Москва: Педагогика, 2020. – 379 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741e/> (дата обращения: 10.03.2023)

УДК 373.24

МНЕМОТАБЛИЦЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Г. Коломиец*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье поднимается вопрос формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Акцентируется внимание на том, что развитие монологической речи выступает приоритетной задачей дошкольного образования, так как монологическая речь является основой любого коммуникативного взаимодействия. Приводятся результаты диагностики сформированности монологической речи детей старшего дошкольного возраста, из которых определяется необходимость проведения работы в данном направлении. Представлен опыт работы с мнемодиаграммами.

Ключевые слова: дошкольники, монологическая речь, общение, коммуникации, мнемодиагностика, мнемодиаграммы, рассказ, пересказ, стихотворения.

The article raises the question of the formation of monological speech in older preschool children. Attention is focused on the fact that the development of monological speech is a priority task of preschool education, since monological speech is the basis of any communicative interaction. The results of diagnostics of the formation of monological speech of older preschool

* © А.Г. Коломиец, 2023

children are presented, from which the need for work in this direction is determined. The experience of working with mnemotables is presented.

Key words: preschoolers, monologue speech, communication, communication, mnemonics, mnemotables, story, retelling, poems.

Актуальность заявленной темы предопределена исключительной значимостью речи в плане психического, эмоционального и социального развития человека. Речь выступает неотъемлемым компонентом существования и жизнедеятельности любого индивида, она служит средством общения и механизмом для объединения людей в группы. Речь является условием социализации личности, успешность которой обусловлена разнообразием и богатством речевого общения человека с окружающими его людьми. Речь – это специфичный вид деятельности, посредством которого люди строят свои отношения друг с другом.

Основная функция речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Как отмечала А.М. Бородич, «монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и её содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника)» [1]. В связи с этим, нельзя не признать особенно важным изучение и совершенствование монологической речи, необходимой для полноценного взаимодействия с окружающими.

Как свидетельствуют данные исследований, дети старшего дошкольного возраста затрудняются составить рассказ, пересказать сказку, описать предмет, составить рассуждение на определенную тему, связные высказывания детей короткие, не последовательны, логически не связаны между собой. Все это говорит о недостаточном развитии монологической речи [2].

В настоящее время спектр методов, способов и технологий, применяемых в процессе формирования монологической речи у детей дошкольного возраста, достаточно широк: непосредственная образовательная деятельность, чтение художественной литературы, беседы (по картине, по прочитанному произведению, по определенной теме), проектная деятельность, досуговые мероприятия, режимные моменты, театрализация.

Наряду с перечисленными, огромную лепту в формирование монологической речи вносят наглядные методы, среди которых особое место занимает мнемотехника – система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации и развитие речи. Мнемотаблицы дают детям возможность думать, творить, фантазировать, сочинять, познавать, обогащать словарь и формировать грамматические структуры речи. Мнемотаблицы используются при обучении составлению рассказов, при пересказах художественной литературы, при отгадывании и загадывании загадок, при заучивании стихов [3].

С целью определения сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 4 «Осиктакан» поселка Тура проведено исследование, в котором участвовали 20 детей возрастной категории 6-7 лет. Диагностика проведена с помощью методик: «Обследование связной речи» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина), «Обследование связной речи» (В.П. Глухов). Результаты диагностики показали, что монологическая речь сформирована у детей преимущественно на среднем уровне.

Исходя из результатов проведенного диагностического исследования, составлены мнемотаблицы, составлена программа занятий по формированию монологической речи с использованием мнемотаблиц.

На занятиях мы учили детей составлять рассказы по мнемотаблицам. К примеру, на занятии по теме «Домашние животные» мы предложили детям составить рассказ о корове. Первый символ мнемотаблицы – знак вопроса. Дети ответили, что корова – это домашнее животное. Второй символ мнемотаблицы – цветовая палитра. Дети ответили, что у корова светло-коричневая шкура. Третий символ мнемотаблицы – части тела. Дети ответили, что у коровы большое туловище, круглая голова, длинные хвост с метелочкой на конце, копыта на ногах, на голове – два рога. Четвертый символ мнемотаблицы – изображения шерсти, кожи, чешуи. Дети ответили, что у коровы тело покрыто тонкой шерстью. Пятый символ мнемотаблицы – изображения нот и рупора. Дети ответили, что корова мычит: «Му-у-у». Шестой символ мнемотаблицы – изображения вариантов питания. Дети ответили, что корова летом ест сочную траву, в зимой – сено. Седьмой символ мнемотаблицы – изображения жилищ. Дети ответили, что корова живет в коровнике. Восьмой символ мнемотаблицы – изображение коровы и ее детеныша. Дети ответили, что детеныш коровы – теленок. Девятый символ мнемотаблицы – изображение людей и знак вопроса. Дети ответили, что польза для человека в том, что корова дает человеку мясо и молоко. Таким образом, с опорой на мнемотаблицу дети составили последовательный и содержательный рассказ о корове.

На занятиях мы учили детей пересказывать с опорой на мнемотаблицы. К примеру, на занятии по теме «Домашние птицы» мы предложили детям пересказать русскую народную сказку «Курочка Ряба» с опорой на мнемотаблицу. Первый и второй символы мнемотаблицы – дед и баба. Ответ детей: «Жили-были дед да баба». Третий символ мнемотаблицы – курица. Ответ детей: «И была у них курочка Ряба». Четвертый символ мнемотаблицы – яйцо золотого цвета. Ответ детей: «Снесла курочка Ряба яичко, да не простое – а золотое». Пятый символ мнемотаблицы – молоток. Ответ детей: «Дед бил, бил, не разбил. Баба била, била, не разбила». Шестой символ мнемотаблицы – мышь. Ответ детей: «А мышка бежала, хвостиком махнула...». Седьмой символ мнемотаблицы – разбитое яйцо. Ответ детей: «Яичко упало и разбилось». Восьмой символ мнемотаблицы – изображение плачущего лица. Ответ детей:

«Дед плачет, баба плачет». Девятый символ мнемотаблицы – яйцо белого цвета. Ответ детей: «А курочка Ряба им говорит: «Не плачь, дед. Не плач, баба. Я снесу вам еще яичко, да не золотое, а простое!»».

Поскольку «Курочка Ряба» - сказка, известная с раннего детства, текст ее не сложен, мы решили усложнить детям задачу. Предложили составить пересказ с опорой на мнемотаблицу, в которой сначала заменили символическими изображениями часть картинок, а затем – все картинки. Такой подход вызвал живой интерес детей и они охотно пересказывали. Таким образом, с опорой на мнемотаблицу дети безошибочно воспроизвели текст сказки.

На занятиях мы упражняли детей в заучивании стихотворений с опорой на мнемотаблицы. К примеру, на занятии по теме «Новый год. Елка» мы разучивали с детьми стихотворение «Дед Мороз» Е. Тараховской. Работу построили следующим образом. Первый символ мнемотаблицы – брови со снежинками: «Он к бровям моим прирос». Второй символ мнемотаблицы – валенки: «Он залез мне в валенки». Третий символ мнемотаблицы – изображение Деда Мороза и малыша: «Говорят, он – Дед Мороз, а шалит, как маленький». Четвертый символ мнемотаблицы – водопроводный кран, перечеркнутый красной чертой: «Он испортил кран с водой в нашем умывальнике». Пятый символ мнемотаблицы – изображение бороды деда Мороза и малыша: «Говорят, он – с бородой, а шалит, как маленький». Шестой символ мнемотаблицы – пальма и кисточка для рисования: «Он рисует на стекле пальмы...». Седьмой символ мнемотаблицы – звезды и кисточка для рисования: «...звезды...». Восьмой символ мнемотаблицы – лодка и кисточка для рисования: «..ялики». Девятый символ мнемотаблицы – число 100 и малыш: «Говорят, ему сто лет, а шалит, как маленький». Использование мнемотаблицы позволило детям быстро запомнить стихотворение, сделала этот процесс увлекательным и интересным.

Мнемотаблицы использовались в различных формах образовательной деятельности с детьми: как в непосредственно образовательной деятельности, так и в самостоятельной деятельности детей. Наблюдение за детьми в процессе работы показало, что использование мнемотаблиц облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения предложенного материала, позволяет превратить обучение в интересную и увлекательную игру.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования мнемотаблиц в работе с детьми старшего дошкольного возраста для развития монологической речи.

Список литературы:

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – Москва: Норма, 1981. – 167 с.
2. Мигунова Е.В. Педагогические возможности сказки в развитии монологической речи детей дошкольного возраста / Е.В. Мигунова Ю.Ю. Марухнич // Наука сегодня: вызовы и решения: Материалы международной

научно-практической конференции, Вологда, 29 января 2020 года. – Вологда: ООО «Маркер», 2020. – С. 106-108.

3. Зотова И.В. Методическое сопровождение использования мнемотехники в развитии монологической речи детей старшего дошкольного возраста / И.В. Зотова, С.Л. Литвиненко // Вестник науки и образования. – 2019. – № 19. – С. 25-28.

УДК 373.24

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.П. Коршунова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье поднимается вопрос формирования умений взаимодействовать со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста. Акцентируется внимание на том, что умение взаимодействовать играет важную роль в жизни человека, обуславливая эффективность взаимоотношений в определенных совместных действиях. Приводятся результаты диагностики сформированности умений взаимодействовать со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста, из которых определяется необходимость проведения работы в данном направлении. Представлен опыт работы с сюжетно-ролевыми играми.

Ключевые слова: дошкольники, умение взаимодействовать, поведение, общение, эмоциональное состояние, инициатива, беседа, сюжетно-ролевые игры.

The article raises the issue of the formation of skills to interact with peers in older preschool children. Attention is focused on the fact that the ability to interact plays an important role in a person's life, determining the effectiveness of relationships in certain joint actions. The results of diagnostics of the formation of skills to interact with peers in older preschool children are presented, from which the need for work in this direction is determined. The experience of working with story-role-playing games is presented.

Key words: preschoolers, ability to interact, behavior, communication, emotional state, initiative, conversation, story-role-playing games.

Умение взаимодействовать играет важную роль в жизни любого человека. Развитые навыки взаимодействия позволяют выстраивать конструктивные взаимоотношения с окружающими, аргументированно высказывать свою точку зрения, грамотно представлять свое мнение по различным вопросам. Особо важна обозначенная проблема для детей дошкольного возраста, поскольку именно этот возраст является сензитивным для формирования умений взаимодействовать [1].

* © Н.П. Коршунова, 2023

В настоящее время педагогической наукой и практикой разработаны разнообразные методы, способы и технологии, применяемые в процессе формирования умений взаимодействовать со сверстниками детей старшего дошкольного возраста: непосредственная образовательная деятельность, проектная деятельность, чтение художественной литературы, досуговые мероприятия, режимные моменты, беседы, экскурсии, театрализация. Наряду с перечисленными, огромную лепту в формирование умений взаимодействовать со сверстниками вносит игровая деятельность, в которой ведущая роль принадлежит сюжетно-ролевой игре [2].

С целью определения сформированности умений взаимодействовать со сверстниками детей старшего дошкольного возраста проведено исследование, в котором участвовали 25 детей возрастной категории 6-7 лет. Проведенные диагностики под авторством О.В. Дыбиной («Отражение чувств», «Зеркало настроений», «Интервью», «Необитаемый остров», «Помощники», «Не поделили игрушку») показали, что умение взаимодействовать со сверстниками сформировано у детей преимущественно на среднем уровне. Исходя из результатов исследования, создана подборка сюжетно-ролевых игр и разработан план их проведения. Ниже представим краткую характеристику ряда сюжетно-ролевых игр.

Сюжетно-ролевая игра - инсценировка стихотворения Сергея Михалкова «Овощи» актуализировала знания детей о способах решения конфликтных ситуаций. Игра учит оценивать поступки других (хорошо/плохо), использовать знания при решении конфликтных ситуаций в практической деятельности, слушать собеседника и не перебивать. В игре дети учатся применить знания о способах решения конфликтов в реальной ситуации, выслушать сверстника, обратиться с вопросом или с просьбой о помощи.

В сюжетно-ролевой игре «Прогулка в осенний лес» дети закрепили правила работы в группе, правила совместной работы: совместно выполнять предлагаемое задание, оказывать помощь и поддержку товарищу, благодарить за оказанную помощь, выражать свое эмоциональное состояние.

В сюжетно-ролевой игре «Путешествие к чудо-дереву» дети закрепили навыки культурного общения (приветствие, прощание, вежливые слова).

В ходе сюжетно-ролевой игры «Без маски» дети упражнялись в определении разных эмоциональных состояний (грусть, радость, удивление, страдание, страх) и умение их передать, учились делиться своими чувствами, переживаниями, настроением с товарищами.

В сюжетно-ролевой игре «Слепец и поводырь» дети учились доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению, прислушиваться к тому, что говорит собеседник и учитывать его мнение.

Сюжетно-ролевая игра «Я знаю пять имен» развивает умение дружить, сотрудничать со сверстниками. В игре дети учились проявлять внимание к окружающим, устанавливать доброжелательные отношения, сотрудничать со сверстниками.

В сюжетно-ролевой игре «В пекарне» дети учились объединяться в группы, договариваться между собой, поддерживать сюжет игры, соблюдать правила, выполнять взятые на себя роли.

В сюжетно-ролевой игре «Инопланетянин» дети учились оказывать помощь и поддержку товарищу, совместно выполнять предлагаемые задания, сотрудничать со сверстниками. Они смогли справиться с игрой только после

Наблюдения за детьми показали, что проведенные сюжетно-ролевые игры способствовали формированию доброжелательного отношения к партнерам по общению, умению распознавать эмоциональные состояния сверстников, понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению, умения выслушать другого ребенка, с уважением относиться к его мнению и интересам, спокойно отстаивать свое мнение. соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь, не допускать ссор и конфликтных ситуаций. Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования сюжетно-ролевых игр в формировании умений взаимодействовать со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Бабаева Т.И. Развитие доброжелательности, сотрудничества и взаимопонимания в общении дошкольников со сверстниками / Т.И. Бабаева, Н.А. Лялина, Л.С. Римашевская // Развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как субъекта поведения: коллективная монография / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт детства. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. – С. 83-107.
2. Шинкарёва Н.А. Особенности формирования культуры поведения детей седьмого года жизни посредством сюжетно-ролевой игры / Н.А. Шинкарёва, Н. А. Соловьева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 139-141.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОД ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ

Т.И. Кузнецова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»*

г. Лесосибирск, Россия

С.А. Химич*

МАДОУ «Детский сад №43 «Журавушка» города Лесосибирска

г. Лесосибирск, Россия

В статье поднимается вопрос формирования творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Акцентируется внимание на том, что без творческих способностей немислимо человеческое существование, всестороннее развитие личности и ее совершенствование. Приводятся результаты диагностики сформированности творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, из которых определяется необходимость проведения работы в данном направлении. Представлен опыт работы по формированию творческих способностей в непосредственной образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию.

Ключевые слова: дошкольники, творчество, творческие способности, непосредственная образовательная деятельность, художественно-эстетическое развитие, нетрадиционные техники рисования, монотипия, кляксография, штампование, ниткография, коллаж, граттаж.

The article raises the question of the formation of creative abilities in older preschool children. Attention is focused on the fact that human existence, comprehensive development of personality and its improvement are unthinkable without creative abilities. The results of diagnostics of the formation of creative abilities of older preschool children are presented, from which the need for work in this direction is determined. The experience of work on the formation of creative abilities in direct educational activities for artistic and aesthetic development is presented.

Key words: preschoolers, creativity, creativity, direct educational activity, artistic and aesthetic development, non-traditional drawing techniques, monotype, blotting, stamping, thread printing, collage, grantage.

В век новых информационных технологий, постоянной модернизации и инноваций актуализируется развитие творческого начала личности. Мир, окружающий современного человека, наполнен компьютерами, гаджетами, умными техническими помощниками, что делает нашу жизнь технологической и лишенной творчества. Поэтому становится чрезвычайно актуальным вопрос формирования творческих способностей, без которых немислимо человеческое существование, всестороннее развитие личности и ее совершенствование [1].

Особо важен вопрос развития творческих способностей для подрастающего поколения, поскольку именно дети – это потенциал будущего, их воспитание и развитие – залог процветания нашей страны. Педагоги, осознавая важность и значимость данной проблемы, в своей работе применяют различные приемы, средства, методы и технологии, направленные на

* © Т.И. Кузнецова, 2023

* © Химич С.А., 2023

формирование творческих способностей детей дошкольного возраста: знакомят с творчеством знаменитых людей, демонстрируют репродукции картин, организуют экскурсии в музеи и выставочные залы, проводят беседы, иницируют проектную деятельность по теме, проводят досуговые мероприятия. Наряду с перечисленными, огромную лепту в формирование творческих способностей детей старшего дошкольного возраста вносит непосредственная образовательная деятельность по художественно-эстетическому развитию [2].

С целью определения сформированности творческих способностей проведено диагностическое исследование, в котором приняли участие 20 детей в возрасте 6-7 лет. Диагностирование проводилось в процессе изобразительной деятельности с помощью методик: «Преврати кружок в предмет» (автор Т.Д. Марцинковская), «Дорисовывание фигур» (автор О.М. Дьяченко), «Солнце в комнате» (авторы В.А. Синельников, В.Т. Кудрявцев). Результаты диагностики показали, что творческие способности у детей находятся преимущественно на среднем уровне. Исходя из полученных результатов, составлено тематическое планирование непосредственной образовательной деятельности (далее – НОД) по художественно-эстетическому развитию (рисование).

НОД проводились один раз в неделю в игровой форме с использованием разных материалов: карандашей, фломастеров, кистей, красок, мелков, свечей, с помощью которых дети могут творить, воплощая на листе бумаги любые свои фантазии. Использовались нетрадиционные техники рисования: коллажа, граттажа, монотипии, кляксографии, штампования, ниткографии, которые дали возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, самовыражаться.

Мы познакомили детей с техникой монотипии. К примеру, в НОД по теме «Монотипия» дети наносили рисунок на гладкую поверхность, затем переносили его на чистый лист бумаги и надавливали на него руками. В результате получали неповторимые и уникальные оттиски, напоминающие очертания облаков, холмов, ветвей деревьев, водорослей. Дети дополняли полученные оттиски деталями, получая знакомый предмет.

Детям была предложена техника набрызг. К примеру в НОД по теме «Снегопад» для рисования дети использовали акварельные краски или гуашь, зубную щетку и стеку, плоскую палочку, карандаш, пластиковая линейка или расческа (по выбору). Дети держали щетку над листом, отвернув от себя, и быстрыми движениями проводили стекой по поверхности щетки, по направлению к себе (снизу вверх). Брызги летели на бумагу и помогали преобразить рисунок. Например, добавляли снег в зимнем пейзаже.

Детей очень заинтересовала техника кляксографии. К примеру, в НОД по теме «Чудесные превращения кляксы» детям были предложены краски - акварельные и гуашевые, мягкие кисточки разных размеров, старые зубные щётки, баночки с водой, трубочки для коктейля (соломинки). Дети макали кисть в разведенную краску и брызгали на лист бумаги. Затем брали трубочки и

дули через нее на разноцветные капли краски, которые превращались в кляксы. Затем полученные кляксы дети дорисовывали, превращая в законченные образы. С помощью этого приема получались оригинальные изображения деревьев, животных, сказочных и фантастических персонажей.

Дети освоили технику рисования при помощи различных оттисков: пробкой, поролоном, ластиком, воздушным шариком, катушкой из-под скотча, из разрезанной соломинки, мятой бумагой, спичечным коробком, из деталей конструктора лего. Например, оттиски из разрезанной соломинки получали следующим образом: соломинку разрезали на лучики, опускали в мисочку с подготовленной гуашью и затем делали оттиск на листе бумаги. К примеру, в НОД по теме «Усатый – полосатый» использовали оттиск поролоном, тычок полусухой кистью, в НОД по теме «Дары осени» - оттиск пробкой, в НОД по теме «Пушистые детеныши животных» - оттиск скомканной бумагой, поролоном. В НОД по теме «Осенние листья» мы познакомили детей с техникой печатанья листьями, учили детей смешивать краски прямо на листьях, развивали цветовосприятие.

Мы познакомили детей с техникой фроттаж: под чистый лист клали фактурный объект, а затем карандашом совершали штрихообразные или натирающие движения. В результате получались рисунки-отпечатки. Дошкольникам очень понравилось искать новые необычные фактурные предметы, которые можно задействовать в рисунке.

Наблюдения за детьми показали, что дети мыслили не шаблонами, изобретать новые методы решения одной и той же творческой ситуации, активно придумывали сюжеты рисунков, находили интересные способы выполнения творческих заданий, мыслили неординарно и креативно.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования непосредственной образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию (рисование) в формировании творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Шиян О.А. Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников / О.А. Шиян, А.А. Баранова // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 1. – С. 50-59.
2. Дыбина О.В. Педагогические условия формирования у старших дошкольников творческих умений в процессе ознакомления со связями природного и рукотворного мира / О.В. Дыбина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 1. – С. 232-236.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОЗНАВАТЕЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

И.А.Опрокиднёва*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье поднимается вопрос формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Акцентируется внимание на том, что в современный период возрастает техническая сложность средств производства – это требует особого внимания к познавательным способностям человека, формирование которых начинается в период дошкольного детства. Приводятся результаты диагностики сформированности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, из которых определяется необходимость проведения работы в данном направлении. Представлен опыт организации непосредственной образовательной деятельности по познавательному развитию.

Ключевые слова: дошкольники, познавательная активность, познавательное развитие, непосредственная образовательная деятельность, опыты, эксперименты, наблюдение.

The article raises the question of the formation of cognitive activity of children of senior preschool age. Attention is focused on the fact that in the modern period the technical complexity of the means of production is increasing – this requires special attention to the cognitive abilities of a person, the formation of which begins during preschool childhood. The results of diagnostics of the formation of cognitive activity of older preschool children are presented, from which the need for work in this direction is determined. The experience of organizing direct educational activities for cognitive development is presented.

Key words: preschoolers, cognitive activity, cognitive development, direct educational activity, experiments, experiments, observation.

В современном мире имеется настоятельная потребность в развитии, становлении формировании человека с продуктивным мышлением, способным принимать инновационные процессы и участвовать в них. Возрастает техническая сложность средств производства, что требует особого внимания к познавательным способностям человека. В нашей стране наблюдается острый дефицит кадров высокого уровня подготовки, обладающих развитым аналитическим мышлением, способных обеспечить подъем инновационных высокотехнологичных производств. Вырастить такого специалиста возможно, если начать работу с детства. Исходя из этого, становится очевидным, что перед системой дошкольного образования ставится задача: организовать воспитательно-образовательный процесс таким образом, чтобы оно максимально обеспечивало развитие интеллектуального потенциала личности. Поэтому важно обратить особое внимание на проблему формирования познавательной активности подрастающего поколения.

* © Опрокиднёва И.А., 2023

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, единой точки зрения относительно определения понятий «активность», «познавательная активность» в научной литературе не выработано.

Активность учеными рассматривается как деятельность и как результат деятельности. Согласно Г. И. Щукиной, активность находится в прямой в заимозависимости от ценностных ориентаций личности, ее социальной функции, статуса, выполняемой роли и преследуемых целей[1]. А. В. Соболева пришла к выводу о том, что активность является личностным образованием, особым состоянием человека[2]. М. Л. Семенова отмечает, что активности принадлежит ведущая роль на всех этапах выполнения деятельности: при постановке цели, выборе средств и достижении результата[3]. Суммируя вышеприведенные точки зрения, можно сделать вывод о том, что активность выступает деятельностью характеристикой личности.

Проблема познавательной активности: ее исследованию посвящены труды Л. С. Выготского, Э. А. Красновского, С. Л. Рубинштейна. Эти ученые рассматривают познавательную активность как важнейшую область активности. В качестве предмета познавательной активности исследователи называют познание окружающего мира. Такое познание осуществляется с целью ориентировки в окружающей действительности, с целью познать многообразие окружающего мира [4].

В современный период познавательная активность является предметом исследования многих ученых. С точки зрения Ю. Ю. Березиной, познавательная активность является личностным образованием, в которое включены процесс и результаты познания, регулятивные процессы, а также познавательное эмоциональное отношение к объекту[5]. М. В. Ломаева познавательную активность считает интегративным качеством личности, которое обеспечивает готовность к самостоятельной деятельности по приобретению новой информации, выделению научных проблем и поиску путей их решения[6]. Очевидно, что ученые предлагают разнообразные интерпретации категории «познавательная активность», все они едины в том, что исследуемая категория означает интегративное качество личности, которое выражает стремление к познанию, а также как деятельность.

В качестве рабочего принято определение познавательной активности, предложенное кандидатом педагогических наук Тимофеем Павловичем Василюкиным: «Познавательная активность – интегративное качество личности, которое порождается потребностью в познании, предполагает устойчивый интерес к поиску новых знаний, проявляется в готовности к деятельности (поисковой), в стремлении к самостоятельности и выражается в интенсивном изучении действительности для последующей творческой реализации приобретенных знаний и умений» [7].

В современном мире имеется настоятельная потребность в развитии, становлении и формировании человека с творческим, продуктивным мышлением, способным принимать инновационные процессы и участвовать в

них. Возрастает техническая сложность средств производства, что требует особого внимания к познавательным способностям человека, основы которых закладываются в дошкольном детстве. Поэтому перед педагогами встает задача поиска наиболее эффективных методов, приемов, средств, форм работы по формированию познавательной активности у дошкольников.

Существуют разнообразные методы, способы и технологии, применяемые в процессе формирования познавательной активности детей дошкольного возраста: экспериментально-исследовательская деятельность, проектная деятельность, экскурсии, чтение художественной литературы, игровая деятельность, досуговые мероприятия, беседы. Наряду с выше перечисленными, огромную лепту в формировании познавательной активности вносит непосредственная образовательная деятельность по познавательному развитию.

Исследование сформированности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста проведено в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Подтесовский детский сад № 28 «Родничок». В исследовании приняли участие 20 детей 6-7 лет. Исходя из целевых ориентиров, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, определены критерии сформированности познавательной активности: отношение детей к экспериментальной деятельности, уровень познавательного интереса ребенка к предметному миру, умение детей классифицировать предметы рукотворного мира, объяснять свои действия на основе знаний об предметном мире, умение задавать вопросы. Исходя из этого, подобраны методики: «Выбор деятельности» (Л. Н. Прохорова), «Отгадай предмет» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Двадомика» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Опиши картинку» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина).

Суммировав результаты по четырем проведенным методикам, мы пришли к следующим выводам. У 23,75% детей диагностирован высокий уровень развития познавательной активности. Эти дошкольники задают познавательные вопросы, сообщают тему, подчеркивают ее деятельное назначение, качества и сферу использования, подчеркивают личное познание мира, происходит проявление активности в познании. У 41,25 % детей диагностирован средний уровень развития познавательной активности, который характеризуется умением определять предмет и его функциональное назначение, свойства и объем, наблюдается проявление познавательных действий, но дети не пытаются объяснить их действия. У 35% детей диагностирован низкий уровень развития познавательной активности. На этом уровне дети не могут задавать познавательные вопросы, сообщать о предмете без выделения его цели деятельности, нет четкого проявления познавательного отношения ребенка к окружающему миру, объясняются не его собственные влияния, а наличие самостоятельности. Это не очень большое число, если сравнивать среднее значение всех диагностических тестов.

Полученные результаты обусловили необходимость проведения работы по формированию познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Составить тематическое планирование непосредственной образовательной деятельности (далее – НОД) по познавательному развитию в подготовительной группе, разработаны конспекты НОД по познавательному развитию. В своей работе мы сделали акцент на познавательно-исследовательской деятельности. Приведем описание некоторых проведенных НОД.

В НОД по теме «Жидкое – твердое» использованы такие методы, как опыты, наблюдение, рассказ педагога, обследование, вопросы к детям. Проведены пять опытов. В первом опыте детям предлагалось взять камень и воду раскрытой ладонкой. Детями сделан вывод: вода проливается потому, что ее частички хотя и соединены друг с другом, но не так крепко, как в твердых веществах. Во втором опыте детям было предложено нагреть ладошками кусочки льда. Детями сделан вывод: от соприкосновения с теплом лед тает. В третьем опыте детям было предложено опустить кусочек льда в стакан с горячей водой. Детями сделан вывод: наши ладони теплые, а вода горячая, поэтому лед растаял быстрее, при нагревании лед становится жидким. При проведении четвертого опыта детям было предложено посыпать кусочки льда солью. Под действием соли лед тает быстро. Пятый опыт предполагал наблюдение детей за горящей свечой. Детями сделан вывод: твердый парафин при нагревании на огне плавится и становится жидким, а жидкий парафин при охлаждении может превратиться в твердое.

В НОД по теме «Выпаривание соли» использованы такие методы, как создание воображаемой ситуации, наблюдение, опыты, рассказ педагога, вопросы к детям. В начале занятия мы предложили детям представить себе ситуацию: мы приехали к морю на пикник, но забыли дома соль. А ведь нам необходимо посолить шашлыки, посолить салат...Что сделать? Детям было предложено провести опыт и получить из соленой воды – соль. Для того, чтобы стимулировать познавательную активность детей и получить от них разные ответы, мы сообщили, что перед нами сложная задача: «У нас вода с солью, то есть соленая вода. А можно обратно отделить соль от воды? Кто знает?». В итоге мы подвели детей к выводу: «Воду нужно нагреть». Мы предложили детям провести опыт: нагреть соленую воду. Воду из пробирки выпаривали почти до конца, пока на стенках и на дне пробирки не будет хорошо видна осевшая соль. Наблюдая, дети пришли к выводу, что при нагревании воды выделится соль, вода испарится.

Наблюдения за детьми показали, что проведенные занятия способствовали развитию познавательной активности, навыков наблюдательности, навыков экспериментирования, поддерживали детскую инициативу, любознательность и самостоятельность. Использование разнообразных методов работы способствовали формированию у детей

способности к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования непосредственной образовательной деятельности по познавательному развитию (познавательно-исследовательская деятельность) в формировании познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Березина, Ю. Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста : автореферат дис....кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Березина Юлия Юрьевна. - Москва, 2014. - 22 с.
2. Василискин, Т.П. Педагогические условия развития познавательного интереса детей дошкольного возраста по системе М. Монтессори : специальность 13.00.07 «Общая педагогика. История педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Василискин Тимофей Павлович. – Казань, 2021. – 29 с.
3. Ломаева М.В. Цифровая лаборатория в познавательном развитии старших дошкольников / М.В. Ломаева, А.Э. Лобовикова // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2022.– №1. – С.8-18.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 448 с.
5. Семенова, М. Л. Педагогические средства развития познавательного интереса у старших дошкольников: специальность 13.00.07 «Общая педагогика. История педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Марина Леонидовна Семенова. – Челябинск, 2006. – 30 с.
6. Соболева А.В. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в ходе их взаимодействия с воспитателем : специальность 13.00.07 «Общая педагогика. История педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соболева Анна Володаровна. – Москва, 2004. – 27 с.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 2001. – 351 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ ДОУ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.

А.А. Похабова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье автор рассматривает подходы российских исследователей к понятию «диалогическая речь», обращается к способам формирования диалогической речи детей дошкольного возраста посредством сюжетно ролевой игры. Описывает механизм и особенности организации сюжетно-ролевой игры в средней группе детского дошкольного учреждения.

Ключевые слова: диалогическая речь, дети средней группы ДОУ, сюжетно-ролевая игра.

In this article, the author examines the approaches of Russian researchers to the concept of «dialogic speech», refers to the ways of forming dialogic speech of preschool children through a plot role-playing game. Describes the mechanism and features of the organization of a plot-role-playing game in the middle group of a preschool institution.

Key words: dialogic speech, children of the middle group of preschool, story-role-playing game.

Коммуникация с окружающим миром и другими людьми – один из факторов успешной социализации личности. Общение – неотъемлемая часть нахождения человека в социуме. Являясь средством общения и орудием мышления, речь возникает и развивается у человека в процессе коммуникации.

Одна из форм речевого общения человека – диалогическая речь. Овладение ею дошкольником выступает одним из условий полноценного, правильного речевого общения, развития связной речи, и соответственно, готовности дошкольников к переходу в школу.

Понятие диалогической речи можно рассмотреть с нескольких сторон. Так, Л.А. Введенская рассматривает диалогическую речь как форму (тип) речи, состоящую из обмена высказываниями-репликами, на содержательный и языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта [2].

Наиболее полно к рассмотрению диалогической речи подходит О.А. Бизикова: «Диалогическая речь – это совокупность диалогических умений, необходимых для полноценного участия в диалоге: общительность, умение вступать в диалог и адекватно реагировать на разнообразные обращения собеседников, культура диалога» [1].

Едино в данных определениях то, что в диалогическом общении участвуют более одного человека – этим она отличается от монологической формы речи. Первый собеседник ребенка – родитель, после, в условиях ДОУ ребенок приобретает опыт общения с другими взрослыми, а также с детьми.

* © А.А. Похабова, 2023

В среднем дошкольном возрасте (от 4 до 5 лет) речь детей интенсивно развивается: расширяется словарный запас, начинает формироваться понимание звукового состава слова, усложняется грамматический, морфологический и синтаксический строй речи. Особенности совершенствования и усложнения диалогической речи обуславливаются развитием мышления дошкольника.

К особенностям формирования диалогической речи в средней группе можно отнести следующее:

1) В процессе диалога дошкольники в основном ориентируются на собеседника-взрослого, реже – на партнера-сверстника;

2) Дети предпочитают использовать в диалогах побудительные формы, реже – повествовательные;

3) Дошкольники проявляют инициативу в диалоге со взрослыми и сверстниками, однако, навык постановки вопросов и ответов на них сформирован не в полной мере;

4) Диалогическая речь детей средней группы эмоциональна: используются различные интонации и средства выразительности;

5) У детей формируется способность планировать и выполнять действия совместно, уместно сопровождая их речью, соблюдать тематическое единство в комментирующих и рассуждающих высказываниях;

6) Культура диалогического общения детей 4-5 лет находится в стадии формирования: средства речевого этикета дети используют в своей речи нерегулярно, не соблюдают принятую очередность реплик в диалоге, перебивают друг друга для того, чтобы произнести свою реплику [4].

Условия детского сада являются благоприятными для формирования и развития диалогической речи дошкольника. Помимо естественного процесса общения, который, как мы уже отмечали, способствует формированию диалогической речи ребенка, воспитатель дошкольного учреждения организовывает специальную деятельность, направленную на формирование у средних дошкольников умения строить диалог. Одним из эффективных средств организации данного процесса является сюжетно-ролевая игра, в основе которой находится мнимая или воображаемая ситуация, в которой ребенок берет на себя роль взрослого и действует в созданной им игровой обстановке в соответствии с ней.

Достоинство сюжетно-ролевой игры в процессе формирования диалогической речи в том, что она имеет большой спектр тем и ситуаций к которым можно обратиться ребенка дошкольного возраста.

Сюжетно-ролевая игра может строиться на основе: 1) бытовых сюжетов; 2) производственных и общественных тем, в которых отражается профессиональная деятельность человека; 3) литературных произведений; 4) темы кино, теле - и радиопередач; 5) героических и патриотических тем, отражающих подвиги народа. Структурными компонентами сюжетно-ролевой игры являются содержание, сюжет и роль [3].

Так, например, для формирования у детей диалогической речи по теме «Этикет за столом» воспитатель может организовать сюжетно-ролевую игру «В гостях у Машеньки». Сюжет игры следующий: кукла Маша пригласила детей к себе на чаепитие, накрыла стол и налила воображаемый чай. Маша – воспитанная кукла и перед трапезой всегда желает всем приятного чаепития, ожидая того же в ответ. Во время чаепития между куклой и детьми развивается диалог на тему «Ваши любимые сладости». Маша больше всего любит пить чай со сладкими булочками, а какое угощение предпочитают дети – предстоит рассказать ребятам за круглым столом. Педагог может предложить дошкольникам конкретизировать ответ, спросить, что они любят, почему, как выглядит и какое на вкус их любимое угощение. Роль детей – гости на чаепитии у куклы. Данная сюжетно-ролевая игра способствует не только развитию умения строить диалог, но и формированию умения слушать других, а также освоению этикетных форм «приятного аппетита», «пожалуйста», «благодарю».

Кроме того, осуществлению системного процесса возникновения сюжетно-ролевой игры может способствовать организация педагогом различных зон в пределах группы. Например, организация уголка «Парикмахерская», «Больница», «Магазин», «Кухня» может способствовать появлению новых тем и естественному возникновению сюжетно-ролевой игры в среде дошкольников.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра, как организованная педагогом, так и системно возникшая в детской среде, положительно влияет на формирование диалогической речи детей, расширяя их кругозор, способствуя пополнению словарного состава воспитанников и усвоению этикетных форм.

Список литературы:

1. Бизи́кова О.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр: специальность 13.00.07 «Общая педагогика. История педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бизи́кова Ольга Анатольевна; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2007. – 200с.
2. Введенская Л.А. Риторика и культура речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 537 с.
3. Новоселова С.Л. Система «Модуль-игра»: Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология ее использования / С.Л. Новоселова. – Москва: Общероссийский общественный фонд «Социальное развитие России», 2004. – 40 с.
4. Смирнова О.С. Современные подходы к проблеме развития диалогической речи у детей дошкольного возраста: обзор отечественных и зарубежных исследований / О.С. Смирнова // Коммуникативный подход в системе специального и инклюзивного образования детей с ограниченными

возможностями здоровья: сборник научных статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции – Москва: Парадигма, 2019. – С. 256-259.

УДК 796

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 12-14 ЛЕТ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВОЛЕЙБОЛА

С.А.Зырянов*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В изученном мной материале и представлено опубликовании в статье, рассматриваются особенности реализации двигательной активности детей на примере игры в волейбол, виды перемещений, а также приёмы и средства выполнения различных направлений в игре. Данный вид спорта включает в себя не только двигательную активность, но и умственную, психическую активность обучающихся. Всё это направляется не только на достижение победы в данном виде спорта, а также на реализацию своих спортивных и личностных амбиций. Что очень важно для этого возраста школьников.

Ключевые слова: двигательная активность, технический прием, упражнения, виды физической подготовки, волейбол, игрок, мяч.

In the material I studied and the publication in the article is presented, the peculiarities of the implementation of the motor activity of children on the example of playing volleyball, types of movements, as well as techniques and means of performing various directions in the game are considered. This sport includes not only motor activity, but also mental, mental activity of students. All this is aimed not only at achieving victory in this sport, as well as at the realisation of their sports and personal ambitions. Which is very important for this age of schoolchildren.

Key words: motor activity, technical technique, exercises, types of physical preparation, volleyball, player, ball.

На сегодняшний день, волейбол является довольно популярным видом спорта. Занятия волейбола проходят как в средней и старшей школе, в рамках обязательно-образовательного компонента физической культуры, так и местах дополнительного образования, секциях. Нельзя не отметить игровую деятельность во дворах наших городов, где в специально оборудованной местности, проходят товарищеские матчи между жителей окрестных домов.

Всем нам известно, что все подвижные и спортивные виды игр основываются на соревновательной деятельности.

Данный вид спорта включает в себя не только двигательную активность, но и умственную, психическую активность спортсменов, направленную на достижение победы над соперником, а так, же реализацию своих спортивных и личностных амбиций.

* © Зырянов С.А., 2023

В основе двигательной активности, которая появляется путём сокращения мышц занимающегося, при перемещении его тела в пространстве во время игры, на первом месте присутствуют физические качества подростка. А также технические приемы, использованные во время игры [4]. Что подразумевается под термином технический прием? Это включает в себя сопряжённое совмещение рациональных или можно сказать последовательных движений. Все эти движения представляют собой целое, и коммуницировавший друг с другом. Всё это можно объединить одним словом – фаза действия [1].

В однократных движениях, к которым относятся технические приемы волейбола, выделяют 3 основных фазы. Подготовительную (в ней движения направлены на создание лучших условий для выполнения смысловой задачи данного технического приема), основную (движения в данной фазе направлены собственно реализацию смысловой задачи технического приема) и заключительную фазы (характеризуется последняя фаза тем, что выполнение технического приема завершается, и игрок переходит к новым действиям) [2]. Чтобы выполнить правильно какой либо технический приём, кроме физической подготовленности, надо применить двигательную активность, которая состоит из подготовительной и основной фазы. Занимающийся, прежде чем выполнить определенный технический прием перемещается по площадке в ту или иную зону, в которой он работает. Целью данной двигательной активности является довольно быстрое перемещение из одной спортивной зоны в другую для осуществления определенного приема в том, или ином виде спорта. Стоит отметить, что в игре существует 3 стойки, в которых осуществляется непосредственно прием и передвижение. Рассмотрим каждую из них.

Высокая стойка предполагает, что игрок ставит ноги на ширине плеч, обязательно одна нога должна быть впереди, сгибает ноги и незначительно наклоняет туловище вперед, руки у спортсмена должны находиться перед туловищем, вес тела спортсмена равномерно распределен по всей площади опоры. Такая стойка, как правило, применяется при приемах и пасах, летящего с небольшой скоростью мяча, а также перед выполнением нападающего с места удара и блокирования. Средняя стойка игрока на поле соблюдает те же условия, что и высокая, но с большим сгибанием ног и наклоном туловища. Игрок встает в такую стойку при приеме подачи средней скорости и страховке. И заключающаяся стойка это низкая, она предполагает, что игрок находится в полуприседе, туловище слегка наклонено вперед, общий центр тяжести перемещен на переднюю часть опоры. Она используется игроками при защите приёма мяча, летящего с большой скоростью. Все перечисленные стойки предполагают переступания на месте с одной ноги на другую – это активизирует деятельность мышечного аппарата ног и помогает быстрее начать перемещение по игровой местности. Перемещение в волейболе так же имеют несколько видов.

Двигательная активность (ДА) происходит только во время движения. ДА может состояться во время бега, путём ходьбы, через приставные или обычные шаги, или скачком, резким рывком, а также скрестным шагом. Иногда перемещения выполняют сочетанием данных видов. Подростки, которые активно занимаются данным видом спорта, обучаются различными техническими, игровыми приемами, в которые входят их развитие и формирование двигательных способностей.

Ю.Д. Железняк рассмотрел, что: «арсенал техники волейболистов 12-14 лет должны входить следующие приемы: перемещения – прыжки, падения – на месте и после перемещения». Слупский Л.Н. исследовал, что «Сочетания перемещений, остановок, падений и прыжков; передачи – сверху двумя руками: в стену стоя, сидя, лежа во время перемещений, сочетания этих действий; стоя спиной у сетки; в прыжке – через сетку; с последующим падением назад и перекатом на спину; из зоны нападения через сетку на заднюю линию». А.К. Дягтерев рассмотрел, что: «Подачи – нижняя в заданную зону; верхняя прямая в правую и левую, дальнюю и ближнюю к сетке половину площадки; верхняя боковая подача мяча в держателе».

А.В. Беляев доказал, что: «Нападающие удары – прямой удар по ходу из зон 4, 3, 2 с высоких и средних по высоте, коротких и средних по расстоянию передач, из зон 4 и 2 с передач из глубины площадки, слабой рукой из зон 2 и 4 с переводом вправо с поворотом туловища вправо из зоны 2 (по мячу в держателе)». М.В. Савин исследовал, что: «Прием мяча – сверху двумя руками: передача с расстояния 8-10 м через сетку, нижней подачи, с последующим падением и перекатом – от передачи, удара одной рукой стоя, передачи в прыжке через сетку; снизу двумя руками: верхней прямой подачи, нападающего удара (стоя на подставке)». Также Беляев А.В., Савин М.В. рассмотрели, что «Передачи в прыжке через сетку, от сетки; снизу одной рукой с последующим падением и перекатом в сторону на бедро и спину, мяч набрасывает партнер; блокирование – одиночные удары из зон 4 и 2 в зоны 5 и 1 соответственно с высоких и низких передач, из зоны 3 в зону 5, зависят от физических данных игроков» [3].

Таким образом, игроки волейбольной команды всегда находятся в движении, даже в том случае, когда игрок находится на месте. Его положение тела меняется в зависимости от процесса игры. Начало тренировки всегда начинается с пробежки 5-7 минутной. Далее у ребят проходит разминка, в которую входят первым делом наклоны головы, круговые движения руками, кисти и стопы также разминают посредством круговых движений, плечи не обходятся без внимания, наклоны туловища вперед – назад, вправо – влево, колени разминаются в полусогнутых ногах и круговыми движениями. Выпады делаются на обе ноги для растяжки мышц ног.

Следующим этапом становятся беговые упражнения, выпады с продвижением вперед, падения с перекатами, челночный бег или «Ёлочка», имитация нападающего удара с продвижением вперед, имитация приема с низу, парные беговые упражнения, чехарда, ускорения.

Далее игроки тренируются индивидуально с мячом у стены, отрабатывают верхнюю и нижнюю передачу с передвижением вправо и влево. Отрабатывают технику нападающего удара и подачу, а также возможны работы у стены в парах.

Игроки разминаются в парах с мячом, нападают друг на друга, пасуются, тренируют удары и приемы, как в падениях, так и в основной стойке, стараясь не терять мяч, пасуются с переходами вперед – назад, вправо-влево. Также не исключены работы в тройках с мячом, в основном тренируясь в тройках упражнения, являются беговыми с различными приемами.

Работая на сетке, дети учатся нападать, правильно прыгать, выносить руки, а также дети учатся пасовать в разные зоны в различных темпах. Игроки учатся, а так же отрабатывают умения и навыки блокирования ударов, выносить руки на сторону соперника, чтобы мяч не попал на свое поле и в аут. подача одна из важнейших составляющих данной игры, поэтому следует учиться подавать в различные зоны с различной силой удара. подача в разные зоны должна быть обдуманна за очень короткое время, с целью перенести мяч на враждебную половину поля, с целью внесения дополнительного очка, для победы своей команды. подача может быть, как с места, так и в прыжке. Заключаящим моментов в тренировке является любые виды физической подготовки – это постепенная и регулярное применение физических упражнений, которые направлены на развитие не только физических качеств (сила, выносливость, скорость, ловкость, гибкость), а также их гармоничное сочетание между собой. [5]. Чаще всего – это двухминутная пробежка, отжимания, поднимание туловища, прыжки и наскоки на скамью, работа со скакалкой и др. На всех этапах тренировки-разминки, необходимо тщательно разогревать и разрабатывать части тела: пальцы, кисти, локти, плечи, т.е все части тела. Все это необходимо для более продуктивного физического развития, а так же минимизировать риски повреждения частей тела.

Таким образом, регулярно занимаясь таким видом спорта как, волейбол, у обучающихся 12-13 лет, формируются и развиваются не только двигательные способности, а так же психологические. Тренировочная и игровая деятельность должна быть последовательной, наблюдаемая преподавателем, для более эффективного совершенствования своего тела. В современно время, данный вид спорта является интересным и актуальным для подростков, который преподается как в школе, так и спортивных секциях.

Список литературы:

1. Волейбол: учебник для высших учебных заведений физической культуры / под ред. А.В. Беляева М.В. Савина. – Москва: Физкультура, образование, наука, 2000. – 107 с.

2. Волейбол: учебник для институтов физической культуры / под ред. А.К. Дягтерева. – Москва: Физкультура и спорт, 2004. – 244 с.
3. Железняк Ю.Д., Слупский Л.Н. Волейбол в школе: пособие для учителя / Ю.Д. Железняк, Л.Н. Слупский. – Москва: Просвещение, 1989. – 128 с.
4. Мир знаний. Понятие и сущность двигательной активности. – URL: <http://mirznanii.com/a/132156/ponyatie-i-sushchnost-dvigatelnoy-aktivnosti>

УДК 796

ПРИМЕНЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ЗАБОЛЕВАНИИ СЕРДЦА (ТАХИКАРДИЯ)

А.С. Третьякова *

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт по профилактике для людей подвергшихся заболеванию сердца, автором предложены пути профилактики основ здорового образа жизни, понятие и что вообще из себя представляет такое заболевание, чем это может быть выражено.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, заболевание сердца, тахикардия, синусовый узел, патологическая тахикардия, непароксизмальная наджелудочковая, физиологическая, пароксизмальная тахикардия.

The article analyzes the experience of prevention for people who have been exposed to heart disease, the author suggests ways to prevent the basics of a healthy lifestyle, the concept and what such a disease is in general, how it can be expressed.

Key words: healthy lifestyle, heart disease, tachycardia, sinus node, pathological tachycardia, non-paroxysmal supraventricular, physiological, paroxysmal tachycardia.

Тахикардия – это такой симптом, при котором частота сердечных сокращений увеличивается, начиная от 100 ударов в минуту и более.

Патологическая тахикардия – следствие заболеваний сердечно-сосудистой или других систем. Проявляется ощущением сердцебиения, пульсацией сосудов шеи, беспокойством, головокружением, обмороками. Может привести к развитию острой сердечной недостаточности, инфаркта миокарда, ИБС, остановки сердца.

Норма пульса в спокойном состоянии должен быть:

- у взрослых людей –60-80 ударов в минуту.
- у пожилых людей –70-90 ударов в минуту.
- у подростков –70-80 ударов в минуту.
- у малышей до двух лет –90-100 ударов в минуту.
- у новорождённых детей –130-140 ударов в минуту.

* © Третьякова А.С., 2023

Для того чтобы проверить свой пульс в спокойном состоянии человеку нужно присесть на стул и посчитать пульс. Менять положение тела или же делать замеры вечером не рекомендуется, так как итоговый результат будет неточным.

Выделяют несколько видов тахикардии:

1. Физиологическая: такой вид может быть вызван: эмоциональным возбуждением или же стрессом, физической нагрузкой, резкой переменой положения тела, недостатком кислорода, высокой температурой воздуха, так же из-за приёма кофе, алкоголя, крепкого чая. Если тахикардия не связана с указанными причинами, то учащение сердечного ритма, по-видимому, вызвано заболеванием. В этом случае речь идёт о патологической тахикардии [1].

2. Синусовая: возникает при увеличении синусового узла. Синусовый узел – это пучок специфической сердечно-мышечной ткани, в котором генерируются электрические импульсы. Частота пульса в этом случае может достигать до 200 и более ударов в минуту.

3. Пароксизмальная тахикардия: проявляет себя вспышками учащенного сердцебиения, которые неожиданно начинаются и неожиданно обрываются. Сердечный ритм на всем протяжении приступа может варьировать от 120 до 220 в минуту.

4. Непароксизмальная наджелудочковая: тахикардия выражается постоянно ускоренным или время от времени ускоряющимся сердечным ритмом; он чередуется с нормальным как минимум 50% времени.

Нарушение частоты сердечных сокращений может привести к серьёзным осложнениям, это:

- Инфаркт
- Инсульт
- Острая сердечная недостаточность
- Тромбофлебит
- Травмы, полученные в последствии обморока.

Порой возникает вопрос, что же делать во время приступа такого заболевания?

1. Нужно принять горизонтальное положение.
2. Расстегнуть одежду, если она мешает дышать. Нужен свежий воздух
3. Под шею положить подушку.
4. Выпить стакан холодной воды.
5. Охладить лицо.
6. Выполнить дыхательную гимнастику.
7. Если присутствуют приступы паники, выпить успокоительное.
8. Вызвать врача если присутствуют: головная боль, бледность, ЧСС составляет 120 ударов в минуту и более.

Приступ аритмии сердца может длиться 2-3 секунды до нескольких суток, но не более 7 дней.

Профилактика тахикардии:

Первичные превентивные меры заключаются в соблюдении здорового образа жизни, режима дня и полноценном отдыхе — то есть такие же, как и при профилактике любой сердечной недостаточности.

Вторичные превентивные меры, которых следует придерживаться при уже установленной патологии сердца, подразумевают более серьезную коррекцию образа жизни, назначенную врачом медикаментозную терапию (при необходимости и хирургические вмешательства), так же регулярное медицинское обследование.

Диета при тахикардии.

При тахикардии рекомендуется отказаться от:

- Кофеинсодержащих напитков и продуктов;
- Алкоголя;
- Острых, соленых, копченых и жирных блюд;
- Соусов[2];
- Жирных сливок и сметаны;
- Продуктов, в состав которых входит сода;
- Вареных и жареных яиц.

Ежедневное меню должно включать:

- Натуральные соки
- Овощи
- Фрукты
- Молоко
- Кисломолочные продукты
- Диетическое мясо.

При таком заболевании сердца нельзя:

- Чрезмерно нагружать себя физическими нагрузками.
- Употреблять алкоголь, крепкий чай, кофе.
- Курить.
- Употреблять много жирной и острой пищи.
- Употреблять еду перед сном.
- Нарушать режим дня.
- Волноваться, стрессовать.
- Заниматься самолечением [3].

Список литературы:

1. Гончарова В.Е. Тахикардия – симптомы и лечение. [сайт]. – URL: <https://probolezny.ru/tahikardiya/> (дата обращения: 10.03.2023).
2. Тахикардия [сайт]. – URL: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevaniya_cardiology/tachycardia (дата обращения: 01.04.2023).
3. Тахикардия [сайт]. – URL: [fdoctor.ru.turbopages.org/fdoctor.ru/s/bolezni/takhikardiya/](http://fdoctor.ru/turbopages.org/fdoctor.ru/s/bolezni/takhikardiya/) (дата обращения: 10.04.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

И.С. Артюхова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

г. Лесосибирск, Россия

*МБОУ Дудовская СОШ Казачинского района, Казачинский район,
Красноярский край, Россия*

Статья посвящена формированию у младших школьников навыков самостоятельной работы на учебном предмете «окружающий мир». Авторы рассматривают особенности формирования навыков самостоятельной работы, особенности предмета «окружающий мир» и способы формирования навыков самостоятельной работы на данном учебном предмете.

Ключевые слова: самостоятельная работа, навык, учебный предмет «окружающий мир», формирование навыков самостоятельной работы, формирование навыков самостоятельной работы на уроке «окружающий мир».

The article is devoted to the formation of cognitive universal educational actions on the educational subject «the surrounding world». The authors consider the features of the formation of cognitive universal educational actions, the features of the subject «the world around us» and the ways of forming cognitive universal educational actions on this academic subject.

Keywords: universal educational actions, cognitive universal educational actions, educational subject «the world around», formation of cognitive universal educational actions, formation of cognitive universal educational actions in the lesson «the world around».

Развитие у младших школьников самостоятельности является центральной проблемой организации учебно-воспитательного процесса, что должно гарантировать возможности получения образования и развития личности. Успешно достичь определенного уровня жизненной компетенции детей возможно при создании благоприятных моральных и материальных условий проживания, организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных и психологических особенностей детей, целенаправленной работе по укреплению и коррекции их физического и психического здоровья, при повышении удельного веса самостоятельной работы учащихся.

Одним из первых отечественных педагогов, который обратил внимание на необходимость и важность целенаправленного управления самостоятельной работой учащихся, был К. Ушинский. Он указывал, что в процессе обучения надо не только вооружать учеников системой знаний, но и учить их самостоятельно работать, приобретать знания – «учить детей учиться», что является одной из самых главных задач любого школьного обучения. Поэтому К. Ушинский стремился увеличить место самостоятельной работы в процессе обучения, предлагал воспитанникам различные задания для самостоятельного выполнения. Самостоятельную деятельность учащихся, выполнение ими

* © Артюхова И.С., 2023

определенной умственной работы К. Ушинский считал "единственным прочным фундаментом любого результативного учения". Роль учителя, по К. Ушинскому, состоит в том, чтобы давать для самостоятельного обучения материал, руководить таким обучением.

Воспитанию самостоятельности учащихся особое значение придавал О. Герд. Он подчеркивал важность самостоятельной работы для младших школьников, считал, что дети должны не просто заучивать материал, а по мере сил сами делать выводы и обобщения из предложенного материала. При изучении предмета «Окружающий мир» младший школьник:

- устанавливает более тесные связи между познанием природы и социальной жизни; понимает взаимосвязи в системе «человек – природа – общество»;

- осознаёт необходимость выполнения правил поведения, сущность нравственно-этических установок; получает начальные навыки экологической культуры;

- подходит к пониманию себя как индивидуальности, своих способностей и возможностей, осознаёт возможность изменять себя, понимает важность здорового образа жизни;

- подготавливается к изучению базовых предметов в основной школе.

Характеризуя особенности организации самостоятельной работы учащихся, нужно отметить, что она ни в коем случае не является постоянной, неизменной. Вариативность ее обусловлена тем, что система самостоятельной работы ориентирована на субъекта учебной деятельности – развивающегося ученика. Поэтому постоянно происходит обновление видов, форм и методов организации самостоятельной работы, ориентированных на творческую деятельность учащихся.

Принципы построения дидактической системы организации самостоятельной работы учащихся следующие:

- системность и последовательность (система организации самостоятельной работы учащихся должна соответствовать таким требованиям, как постепенное усложнение работы, логическая связь между всеми элементами, причинно-следственные связи, относительная логическая завершенность каждого элемента системы, поэтапная подача материала, формирование навыков и др.);

- посильность (необходимость представления на каждом этапе организации самостоятельной работы задач, которые бы соответствовали уровню знаний и умений учащихся и учитывали их уровень развития навыков самостоятельной работы на определенном этапе обучения).

- индивидуализация и дифференциация;

- успешность и позитивность (необходимо предлагать задачи, которые предусматривают самостоятельность работы учащихся, при этом уровень сложности задачи должен соответствовать уровню развития навыков самостоятельной работы учащихся и уровню их знаний. Это, в свою очередь,

будет способствовать формированию положительного отношения к дальнейшему обучению и побуждать к проведению самостоятельных исследований уже на качественно более высоком уровне);

- активность и интерактивность (в процессе организации самостоятельной работы учащихся постепенно должна наращивать степень активности в планировании и реализации того или иного учебного задания, отборе методов и графике работы, самостоятельно анализировать полученные в процессе работы результаты. Интерактивность в этом контексте рассматривается как способность к коллективному труду, создание временных коллективов с более или менее точно распределенными ролями для выполнения той или иной задачи).

- оптимальность (использование таких видов, форм и методов самостоятельной работы учащихся, способствующих быстрому росту качественных показателей развития самостоятельности учащихся за как можно более короткий промежуток времени).

Следовательно, учет определенных принципов организации самостоятельной работы учащихся будет способствовать улучшению результативности учебного процесса.

Список литературы

1. Комарова В.И. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учебно-методическое пособие / В.И. Комарова. – Орск : Изд-во Орского гуманитарно-технологического института, 2014. – 249 с.
2. Смирнова М.С. Как изучать «Окружающий мир» в начальной школе: учеб. пособие / М.С. Смирнова. – Москва: Перо, 2016. – 65 с.
3. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31 мая 2021 г. № 286 – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 09.02.2023)
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 2015. – 367 с.

УДК 371.31

СТРУКТУРА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Власова*

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г. Лесосибирска»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье систематизированы знания по методике обучения орфографии. Работа по формированию орфографической зоркости рассматривается как иерархичная структура, на

* © Е.А. Власова, 2023

каждом уровне которой действуют свои языковые правила. Статья будет полезна учителям начальных классов и студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: орфография, обучение, правила орфографии, начальные классы, законы правописания, письмо, структура, орфографическая работа.

The article systematizes knowledge on the methodology of teaching spelling. The work on the formation of spelling vigilance is considered as a hierarchical structure, at each level of which there are its own language rules. The article will be useful for primary school teachers and students of pedagogical universities.

Keywords: spelling, teaching, spelling rules, elementary classes, spelling laws, writing, structure, spelling work.

Основной целью изучения орфографии в начальной школе является помощь школьникам в овладении навыками правильного написания часто используемых слов, изучении общих закономерностей и шаблонов, лежащих в основе русской орфографии, а также освоении стратегии изучения новых слов, применения знаний правописания.

Согласно Т.И. Капитоновой, орфография в начальной школе подлежит изучению на элементарном уровне. Однако многие основные правила рассматриваются в младших классах [2:43].

Правила орфографии, как указывал М.Р. Львов, которые опираются на языковую природу самого орфографического явления, на фонологию, грамматику, морфемiku, этимологию, словообразование оказывают помощь в выборе целесообразного, обоснованного написания. Они обеспечивают точное, правильное понимание смысла текста. Также они являются гарантом единообразного написания морфем, родственных слов, грамматических форм, собственных имен, если сравнивать с нарицательными, единообразного переноса слов между строками [3: 298].

Орфография необходима для обеспечения смыслового разграничения слов, словосочетаний. Получается, что она призвана обеспечивать коммуникацию, взаимное понимание. Школьникам требуется убедиться на практике в указанном, чтобы осмысленно относиться к орфографии, понимать ее систему (чему сильно мешают разные исключения из правил, а также отступления от ключевых принципов орфографии).

Случаи определения правилами орфографии выбора написаний:

1. В процессе обозначения буквами звуков в словах – правила по правописанию согласных, гласных в разных слабых позициях (глухие и звонкие, безударные гласные, произносимые согласные), в приставках, корнях, окончаниях, суффиксах;
2. В процессе выбора раздельного или слитного написания слов;
3. В процессе употребления прописных букв (сигналов собственных имен, начала предложения);
4. В процессе переноса частей слова между строками;
5. В процессе написания аббревиатур, то есть в сокращениях [1: 44].

В начальных классах происходит изучение свыше 50% ключевых правил по правописанию. Однако применение правил зачастую ограничивается

разными доступными случаями, на лексике, которая является понятной детям, без осложнений.

В орфографической системе имеются противоречия, которые нарушают ее. Лишь некоторые случаи подлежат регулированию правилами. Имеется огромное количество слов, которые нельзя проверить. По этой причине требуется их запоминание. Не все случаи переноса слов являются однозначными (в особенности в газетах). Происходит употребление заглавных букв. Младшие школьники испытывают трудности с тем, что отсутствует изучение в начальных классах разных орфографических трудностей, встречающихся при письме. Указанные ошибки являются неизбежными. Учитель предпринимает попытки по предупреждению их, оказывает тактичную помощь в правильном написании. Занятия, которые позволяют учащимся сравнивать слова, изучать шаблоны и выводить правила, более эффективны, чем преподавание правил. Кроме того, применение методов правописания, основанных на исследованиях, с большей вероятностью удовлетворит потребности учащихся.

Овладение письмом в качестве вида реализуемой речевой деятельности подразумевает усвоение некоторых правил по оформлению записей для упрощения восприятия, понимания для читающего. Указанные правила являются разнородными. Ими определяется правильность изображения разных букв, а также их соединение (каллиграфические), выбора необходимых графических знаков для того, чтобы обозначать звучащую речь (орфографические, графические, пунктуационные).

В состав содержания обучения в начальных классах орфографии, входит процесс формирования у учеников орфографических сознательных действий касательно определенных программой орфограмм, формирование по указанным действиям орфографических умений, которые предполагают определенный уровень автоматизации. Формирование орфографических навыков происходит в несколько этапов, последовательно. На каждом этапе используются различные виды упражнений, направленных на знакомство с правилами орфографии, на запоминание и т.д.

Линии по овладению правописанием:

1. решение грамматических орфографических задач через использование правила, алгоритма его применения;
2. обучение правописанию по правилам соотнесения буквы, звука;
3. обучение по запоминанию буквенного, морфемного состава слов, словообразовательных гнезд.

Дети на уровне орфографии должны понять, что выполнение упражнений, диктантов, списывание необходимо для общения, выражения мысли. Тогда как именно в начальной школе происходит формирование основ этого.

Три ступени обучения орфографии в начальном общем образовании:

1. Написание отдельных букв, буквосоединений (каллиграфия).

2. Обозначение буквами звуков (графика).

3. Орфографическая ступень.

В большинстве своем методические системы обучения орфографии в начальной школе строятся на основе морфологической теории: обучающиеся наблюдают единообразное написание морфем; приставок, суффиксов, окончаний запоминанию; при обнаружении и выборе орфограмм ориентируются в первую очередь на морфемный состав слова, а не на звучание. В то же время опора на фонематическую теорию русского правописания позволяет раньше начать обучение сознательному орфографическому действию, делает возможным укрупнить единицы усвоения (общий принцип проверки), однако требует введения в содержание курса фонологических знаний.

Таким образом, структура орфографической работы в начальной школе включает три ступени: написание отдельных букв, буквосоединений (каллиграфия); обозначение буквами звуков (графика); орфографическая ступень. Обучение правилам орфографии в начальных классах имеет огромное значение, поскольку в этом возрасте происходит становление личности ребенка. В этот период дети получают основные знания для дальнейшего обучения и всестороннего развития личности. Этому помогает использование в процессе обучения правописанию различного занимательного материала. Обучающиеся касаются структуры и специфики ее осуществления, обеспечивая осознанную учебно-познавательную активность школьника в той важнейшей части урока, которая связана с работой по ознакомлению с новым словарным словом.

Список литературы:

1. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку / Т.М. Воителева. – Москва : Дрофа, 2006. – 320 с.
2. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку / Т.И. Капитонова. – Москва: Златоуст, 2016. – 276 с.
3. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка. Учебное пособие / М.Р. Львов. – Москва: Академия, 2015. – 664 с.