

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тверской государственный университет»

Институт педагогического образования и социальных технологий

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы  
*региональной научно-практической конференции  
студентов, аспирантов, педагогов*

*30 – 31 марта 2018 года*

*Выпуск 4*

*Часть 2*

ТВЕРЬ 2018

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

П75

Редакционная коллегия:

Лельчицкий И.Д., доктор педагогических наук, директор Института педагогического образования и социальных технологий

Лозгачева Т.А., кандидат педагогических наук, заместитель директора по НИР Института педагогического образования и социальных технологий

**П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования:** мат. регион. научно-практ. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – Вып. 4: в 2 ч. Ч.2. 134 с.

В материалах научно-практической конференции рассматриваются приоритетные вопросы развития образования, его психолого-педагогического обеспечения, а также уделено внимание инновационным технологиям обучения в различных предметных областях.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, школьных учителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2018

©Тверской государственный университет, 2018

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЖИВОТНОГО МИРА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

С.А. Куликова, IV курс очной формы обучения  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»  
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предусматривает формирование у младших школьников системы знаний о сущности и особенностях природных объектов, процессов и явлений, освоение правил нравственного поведения в мире природы и доступных способов её изучения [5]. Поэтому формирование знаний о животных у младших школьников является актуальной проблемой и ей уделяется большое внимание. Очень важно сформировать у детей нравственное и бережное отношение к животным, определенную ориентацию и активную жизненную позицию в области охраны природы, рационального использования и воспроизводства природных ресурсов. Система знаний о животных, получаемая детьми в школе, дает возможность расширить свой кругозор, познакомиться с разнообразием животного мира, со строением животных, с циклом роста и развития, взаимоотношениями с другими организмами. Все эти знания, несомненно, пригодятся школьникам в будущем – и на уроках биологии, и во взрослой жизни.

Важно, чтобы дети понимали, что животный мир является неотъемлемым элементом окружающей природной среды и биологического разнообразия Земли, важным регулирующим и стабилизирующим компонентом биосферы. Дети должны осознавать, что в природе нет и абсолютно полезных и абсолютно вредных животных. Знания о животных являются основой формирования у детей нравственного отношения к ним и помогают избежать жестокости детей ко всем живым существам.

В процессе формирования знаний о животных необходимо учитывать, что младший школьник отличается достаточно высоким уровнем умственного развития. Для его познавательных психических процессов характерен рост произвольности и регулируемости. В течение начального периода обучения у него активно формируется теоретическое мышление, возрастает значение произвольной и словесно-логической памяти. Воображение развивается в направлении роста его управляемости и реалистичности. Для младших школьников характерна ориентация в деятельности на пример старших (в частности на родителей и учителя), лучшее восприятие информации посредством игры и при использовании наглядных методов. Работа в группах у детей этого возраста более продуктивна, нежели по одиночке. В целом, младший школьник положительно относится к природе, ему интересен окружающий мир, он задаёт много вопросов о животных [2].

Анализ учебных программ по окружающему миру (Н.Ф. Виноградовой А.А. Плешакова, А.А. Вахрушева,) показывает, что в них большое внимание уделяется изучению животных. Во всех трех программах имеются темы о

разнообразии животных, о домашних и диких животных, о животных различных экосистем и различных поясов, изучается деление животных на группы, строение животных, цепи питания, размножение животных, правила поведения с дикими и домашними животными.

Для формирования знаний о животных на уроках в начальной школе можно использовать различные методы: словесные (рассказ, беседа, работа с учебником), наглядные (демонстрация натуральных объектов, моделей, картин, фильмов); практические (наблюдения, выполнение упражнений, моделирование, деятельность в природе); игровые (дидактические игры, ролевые игры и др.) [3; 4]. В 1-м классе предпочтительнее использовать игровые методы, т. к. в детском саду основным видом деятельности у детей была игра. Для введения нового материала лучше использовать такие методы, как рассказ и беседа совместно с демонстрацией наглядного материала. Такие методы, как выполнение упражнений, моделирование, дидактические и ролевые игры целесообразно использовать с целью проверки знаний. Приемы (организационные, логические, технические) входят в состав различных методов обучения и определяют своеобразие методов работы учителя и ученика, придают индивидуальный характер их деятельности. Помимо методов и приемов на уроке учителю для формирования знаний о животных необходимы средства обучения: учебники, дневники наблюдений, справочники, определители, карты, натуральные объекты живой природы, аудиовизуальные средства и др. Успех обучения детей полностью зависит от того, какие методы, приёмы и средства учитель будет использовать на уроке.

На основании теоретического исследования, содержания знаний о животных в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СШ № 53 г. Твери в 2017 г. Исследование проводилось в 4 «Б» классе МБОУ СШ № 53 г. Твери, в котором дети обучаются по программе «Окружающий мир» А.А. Вахрушева [1]. В эмпирическом исследовании участвовали 28 учеников.

Целью констатирующего этапа было выявление уровня сформированности знаний о животных у учеников 4-го класса (9–10 лет). Для этого был разработан тест в соответствии с содержанием учебной программы и учебников по окружающему миру А.А. Вахрушева [1]. В тесте были вопросы открытого и закрытого типа. Сами задания были довольно разнообразными: детям нужно было вписать слово, выполнить классификацию, ответить на вопрос, выбрать правильный вариант ответа из предложенных, восстановить правильный порядок. Результаты тестирования показали, что 50% учеников имеют средний уровень сформированности знаний о животных, низкий уровень знаний был выявлен у 29% детей, высокий уровень – у 21%. Качественный анализ ответов показал: дети знают оседлых и перелётных птиц, домашних животных и их роль в жизни человека, умеют распределять животных по сферам их жизни (воздушной, водной, наземной), имеют представление о группах животных и об их особенностях, хорошо разбираются в особенностях строения некоторых животных. Но при тестировании у учеников возникло и много затруднений: они плохо знакомы с представителями животного мира континентов Земли, не знают об органах дыхания некоторых

животных, о строении рыб, плохо знакомы с взаимосвязью животных и растений, с их общими чертами. Знания четвероклассников о пищевых цепях и о роли «вредителей» в этих цепях являются неполными и не всегда правильными. В целом, у учеников выявлены существенные пробелы в системе знаний о животных.

Целью формирующего этапа исследования была разработка и апробация комплекса уроков, направленных на формирование системы знаний о животных у обучающихся. Для этого использовались, в первую очередь, такие методы, как беседа, рассказ, игровые методы, практические задания, моделирование, в сочетании с наглядными методами. С учетом результатов проведенной диагностики был разработан комплекс из четырнадцати уроков, направленных на устранение пробелов в системе знаний о животных у четвероклассников: «Материки Земли и их обитатели», «Как животные дышат и передвигаются.», «Кто такие рыбы?», «Кто такие животные? Группы животных», «Путешествие по Австралии. Необычные животные», «Необычное превращение бабочки», «Обмен веществ у животных», «Животные и растения. Сходства и различия», «Роль растений в жизни животных», «Цепи питания» и др. Для большей наглядности на большинстве уроков применялись презентации. Рассказы учителя и беседы сопровождались показом фотографий и иллюстраций, что способствовало активизации внимания и лучшему запоминанию учебного материала. Для того чтобы снизить утомляемость младших школьников, использовались игровые методы (игры, загадки, ребусы). В целом уроки были направлены на воспитание любви к животным и толерантного отношения к ним, развитие познавательного интереса.

Целью контрольного этапа была оценка эффективности комплекса разработанных уроков. Для этого было проведено повторное тестирование. В итоге было установлено, что 80% учеников класса имеют высокий уровень сформированности знаний о животных, 20 % – средний, низкого уровня знаний не было выявлено. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал: число детей с высоким уровнем знаний увеличилось на 59 %, снизилось на 30% количество детей со средним уровнем и на 29% – с низким уровнем. Таким образом, уровень сформированности знаний о животных у четвероклассников был существенно повышен, и выявленные на констатирующем этапе пробелы в системе этих знаний значительно сокращены. Это свидетельствует о том, что программа формирующего этапа исследования эффективна.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахрушев А.А. Рабочая программа по предмету «Окружающий мир». УМК «Школа 2100». Для 1–4 классов. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-ro-okruzhayuschemu-miru-vahrushev-928895.html>. (Дата обращения: 13.06.2017).
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996, 480 с. С. 135–140.
3. Саакян С.А. Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир», Тверь: ТвГУ, 2011. Ч. 4, гл. 10. С. 15–16.
4. Саакян С.А. Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир». Тверь: ТвГУ, 2011. Ч. 3, гл. 6. С. 3–4.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 27.01.2017).

## ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНЫХ СВЕДЕНИЙ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАСТИТЕЛЬНОГО МИРА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.В. Оглоблина, IV курс очной формы обучения  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»  
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предусматривает формирование знаний о природе и о растениях у младших школьников, в частности: уважительного отношения к природе нашей страны, осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и освоение доступных способов её изучения [5]. Получение ребёнком знаний о природе, и о растениях в частности, имеет огромное значение в его образовании. Эти знания развивают умственные способности ребенка и подготавливают младшего школьника к усвоению в среднем звене школы самых разнообразных сведений, как из естественнонаучных дисциплин, так и гуманитарных и способствуют формированию нравственных и эстетических чувств, эмоционально-положительного взгляда на мир и бережного отношения к природе. Формирование начальных сведений об особенностях растительного мира у младших школьников играет важную роль в развитии наблюдательности и мышления детей, т.к. позволяет широко применять логические и дидактические приёмы, т.е. сравнения, противопоставления, аналогии, классификации, выявления причин и взаимосвязей, обобщения и др. Встречаясь с разными растениями в повседневной жизни, дети могут использовать знания, полученные на уроках, чтобы уберечь себя от опасности, которую несут некоторые ядовитые растения, а так же уметь определить растения, которые приносят человеку пользу.

В процессе формирования начальных сведений об особенностях растительного мира необходимо учитывать возрастные и личностные особенности детей младшего школьного возраста: остроту и свежесть восприятия, любознательность, ярко выраженную эмоциональность, слабость произвольного внимания, хорошо развитые непроизвольное внимание и наглядно-образную память. В процессе обучения у младших школьников происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому, теоретическому мышлению, что позволяет формировать элементарные научные понятия. Младшие школьники проявляют большой интерес к объектам природы, им нравится устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в природе, наблюдать за изменениями в ней. Указанные особенности позволяют успешно формировать у учащихся знания о природе, и растениях в частности, так как именно в этом возрасте детям свойственно познавательное отношение к природе и любознательность в сочетании с ярко выраженной активностью [1; 4].

Анализ образовательных программ по предмету «Окружающий мир» (Н.Я. Дмитриевой и А.Н. Казакова в системе развивающего обучения Л.В.Занкова, Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букварёвой в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова, А.А. Плешакова, Н.Ф.Виноградовой, А.А. Вахрушева,

Д.Д. Данилова, А.С. Раутиана, С.В. Тырина) показывает, что в каждой из рассмотренных программ предусмотрено изучение многообразия растений, их строения, зависимости от условий среды, рассматриваются рост и развитие растений, систематика, взаимосвязь с другими живыми организмами и охрана растений. Особую экологическую направленность имеет программа А.А. Плешакова, в ней отражены основные аспекты экологического образования (ценностный, познавательный, деятельностный, нормативный) и реализуются его цели, задачи и принципы. В каждой программе предусмотрены экскурсии и практические работы по ознакомлению с растениями. Знания о растениях ученики получают на протяжении всех четырёх лет обучения.

В начальной школе используются различные методы, приёмы и средства формирования начальных сведений об особенностях растительного мира у младших школьников. К ним относятся: словесные методы, включающие рассказ, беседу, обсуждение, работу с учебником и другой литературой; наглядные методы, связанные с демонстрацией опытов, натуральных объектов, моделей, картин, фильмов; практические методы такие, как лабораторные и практические работы, наблюдения, опыты, эксперименты, выполнение упражнений, моделирование, деятельность в природе; игровые (дидактические, имитационные, ролевые, театрализованные и другие виды игр). На уроке учитель может использовать ряд методов, а некоторые из них и одновременно. Все эти методы способствуют отличному усвоению знаний и позволяют сделать процесс обучения лёгким, доступным и интересным для каждого ученика [3].

На основании теоретического исследования, содержания знаний о растениях в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СШ № 53 г. Тверь в ноябре-декабре 2017 г. Исследование проводилось в 4-«Г» классе, в котором дети обучаются по программе «Окружающий мир» А.А. Плешакова [2]. В проведении эмпирического исследования участвовали 28 учеников. Эмпирическое исследование включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было выявление уровня сформированности знаний о растениях у учеников 4-го класса (9–10 лет). Для этого был разработан тест в соответствии с содержанием учебной программы и учебников по окружающему миру А. А. Плешакова. Тест включал 4 блока вопросов: «Многообразие растений» (5 вопросов), «Строение растений» (5 вопросов), «Рост и развитие растений» (5 вопросов), «Взаимосвязь растений с другими живыми организмами» (5 вопросов). При проведении тестирования на констатирующем этапе исследования было установлено, что 7% учеников класса показали низкий уровень сформированности знаний о растениях, средний уровень знаний был выявлен у 82% обучающихся, высокий уровень – у 11%. Таким образом, диагностика выявила, что дети имеют хорошие знания о комнатных растениях, культурных и дикорастущих растениях, росте и развитии растений, а также о взаимосвязи растений с другими живыми организмами. Есть пробелы в знаниях о строении и многообразии растений. Проведённое тестирование показало преимущественно средний уровень сформированности знаний о растениях у детей.

Целью формирующего этапа было формирование знаний о растениях у

младших школьников. Для этого на основании проведенной диагностики был разработан и проведен комплекс из 12 уроков по темам, вызвавшим наибольшие затруднения у учеников: «Деревья, кустарники и травы», «Разнообразие растений (водоросли, мхи, папоротники, хвойные растения, цветковые растения)», «Дикорастущие и культурные растения», «Строение растений», «Плоды и семена растений», «Размножение и развитие растений», «Благоприятные условия для прорастания семян» и др. При разработке уроков использовались следующие методы: словесные (беседа, рассказ, работа с текстом, фронтальный опрос), игровые (дидактические и интеллектуальные игры), практические (практические задания, проблемные вопросы, наблюдения, моделирование) в сочетании с наглядными методами (иллюстрации, схемы, презентации, видеофрагменты).

Для определения эффективности формирующего этапа исследования была проведена контрольная диагностика, где была использована та же методика, что и на констатирующем этапе исследования. В итоге было установлено, что на контрольном этапе детей с низким уровнем сформированности знаний о растениях не оказалось, почти в два раза уменьшилось число учеников со средним уровнем (с 82% до 43%), и на 46% возросло количество учеников с высоким уровнем (с 11% до 57%). Качественный анализ ответов обучающихся показал, что они лучше стали разбираться в строении и многообразии растений, более полными стали знания о росте и развитии растений и их взаимосвязи с другими живыми организмами. Таким образом, уровень сформированности знаний о растениях у младших школьников был повышен, а значит, программа формирующего этапа исследования показала свою эффективность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
2. Плешаков А. А. Рабочая программа «Окружающий мир» для 1-4 классов. УМК «Школа России». [Электронный ресурс]. URL: [https://infourok.ru/rabochaya\\_programma\\_po\\_okruzhayuschemu\\_miru\\_1-4\\_klassy\\_fgos\\_po\\_a.a.pleshakovu-581231.htm](https://infourok.ru/rabochaya_programma_po_okruzhayuschemu_miru_1-4_klassy_fgos_po_a.a.pleshakovu-581231.htm) . (Дата обращения 7. 02. 2018).
3. Саакян С. А. Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир»: в 4 ч. Ч. 3: учеб. пособие для студ. пед. специальностей вузов. Тверь, 2011. С. 3–37.
4. Туревская Е.В. Возрастная психология. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studentfiles.ru/preview/4582796/> (Дата обращения: 7.02.2018).
5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: [http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf) (Дата обращения: 7.02.2018).

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО КРАЯ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Е.А. Папушева, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. биологических наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

В условиях интенсивных изменений во всех сферах общественной жизни страны одной из актуальных проблем является обеспечение качества образования. Современная школа призвана подготовить новое поколение школьников, опираясь на систему универсальных учебных действий (УУД), раскрывающую



пути становления ученика, его умение учиться и развиваться.

Федеральным государственным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Согласно им, цель современного образования – научить младших школьников самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Достижение этой цели наиболее полно происходит при формировании познавательных универсальных учебных действий [4].

Универсальные учебные действия выполняют функции, включающие в себя регулирование учебной деятельности, создание условий для саморазвития, самовоспитания и самореализации личности, а также обеспечение успешности обучения младшего школьника [1].

На уроках окружающего мира у учащихся формируется один из основополагающих видов УУД – познавательные. Познавательные учебные действия связаны с формированием умений, направленных на развитие интеллектуального уровня учащихся на определенной ступени образовательного процесса [2]. Они направлены на успешное усвоение знаний и нового материала, на обеспечение усвоения всех этапов учебного процесса и формирование психологических способностей младших школьников.

В настоящее время все большую актуальность приобретают приемы и методы, обучающие самостоятельно анализировать и находить информацию, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы и добывать новые знания по предмету. Учителю для работы над формированием познавательных действий у младших школьников следует использовать средства управления и активизации учебно-познавательной деятельности. На уроках окружающего мира наиболее эффективным будет использование наглядного и практического методов, так как они способствуют достижению поставленной цели, которая реализуется благодаря активизации познавательной деятельности обучающихся [3].

В ФГОС НОО отмечено, что одним из предметных результатов изучения курса «Окружающий мир» должно быть уважительное отношение к родному краю [4]. В методической литературе вопрос формирования познавательных УУД при изучении родного края не раскрыт, в связи с чем тема исследования представляется весьма актуальной.

Целью исследования было разработать и апробировать программу формирования познавательных универсальных учебных действий в ходе изучения родного края в курсе «Окружающий мир».

Гипотеза исследования: формирование познавательных УУД в ходе изучения родного края будет эффективным при использовании на уроках окружающего мира наглядных и практических методов.

Для проверки гипотезы на базе МОУ СОШ №39 г. Твери в третьем классе было проведено эмпирическое исследование, которое состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Задачей констатирующего этапа было выявить первоначальный уровень сформированности познавательных УУД у младших школьников. Для решения поставленной задачи были разработаны 12 диагностических заданий в соответствии с содержанием учебных

программ и учебников по окружающему миру. Задания диагностики позволяли выявить сформированность умений обучающихся находить, выделять, обрабатывать и обобщать необходимую информацию в тексте, устанавливать причинно-следственные связи и классифицировать объекты.

Диагностика показала, что у 12% обучающихся сформированность познавательных УУД находится на высоком уровне, у 64% – на среднем, у 24% – на низком (рис. 1). Таким образом, у большинства обучающихся сформированность познавательных УУД была на среднем уровне.

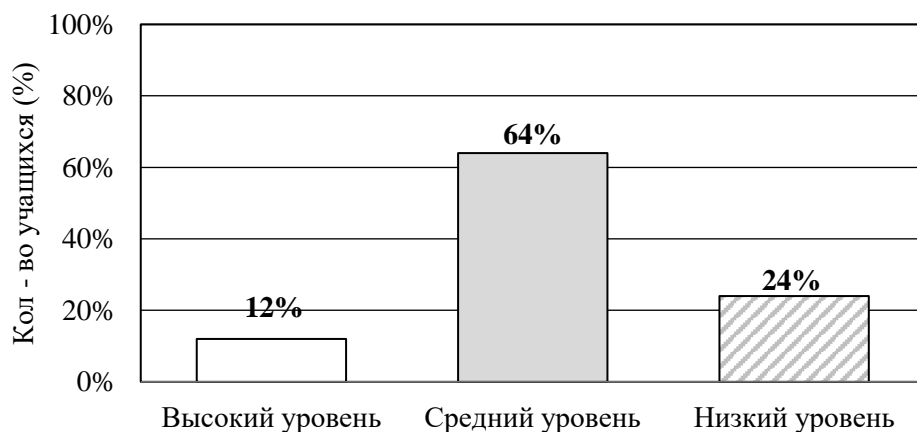


Рис. 1. Уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся на констатирующем этапе.

Задачей формирующего этапа было разработать и апробировать программу, направленную на повышение уровня сформированности познавательных УУД в ходе изучения родного края на уроках окружающего мира. В ходе формирующего этапа использовались, прежде всего, наглядные и практические методы. Разработанная программа включала в себя 12 уроков. Раскрытием некоторых методических особенностей уроков разработанной программы.

На уроке по теме «Разнообразие животных: позвоночные» обучающимся предлагалось распределить животных родного края по отдельным систематическим категориям (классам) в зависимости от их признаков. Для этого использовалась таблица, которая состояла из трех граф: класс, признаки, примеры. Учитель называл изучаемых животных, а дети заполняли таблицу, определяя класс животных и проговаривая его признаки. При этом детям назывались следующие животные: волк, жаба, ящерица, щука, воробей, медведь, окунь, змея, сова, лягушка. Так дети учились выделять существенные признаки изучаемых объектов и систематизировать результаты в виде таблицы.

На уроке «Размножение и развитие растений» использовался учебный фильм о развитии растения от семени до взрослого растения с цветками и плодами. Данная тема изучалась на примере плодов гороха – бобов. В ходе просмотра фильма обучающиеся выполняли задание, направленное на освоение умений выделять, анализировать и использовать информацию, услышанную и увиденную в учебном фильме. Задание было поставлено школьникам так: «Самостоятельно определите, из каких этапов состоит развитие растения из семени». После фильма ученики называли этапы, которые смогли определить, и вместе с учителем составляли правильную последовательность развития растения из семени.

При изучении темы «В царстве грибов» использовалось составление схемы

строения гриба в рабочей тетради. Данная схема составлялась на примере гриба подосиновика. На схеме дети обозначали основные части гриба (шляпка, ножка, плодовое тело, грибница), при этом объясняя их функции.

Задачей контрольного этапа было оценить эффективность разработанной программы. Для диагностики уровня сформированности познавательных УУД у обучающихся экспериментальной группы использовались диагностические задания, которые были аналогичны тем, что использовались на констатирующем этапе, но имели иное содержание.

Результаты диагностики показали, что обучающихся с низким уровнем сформированности познавательных УУД оказалось 4%, со средним уровнем – 52%, с высоким уровнем – 44% (рис. 2).

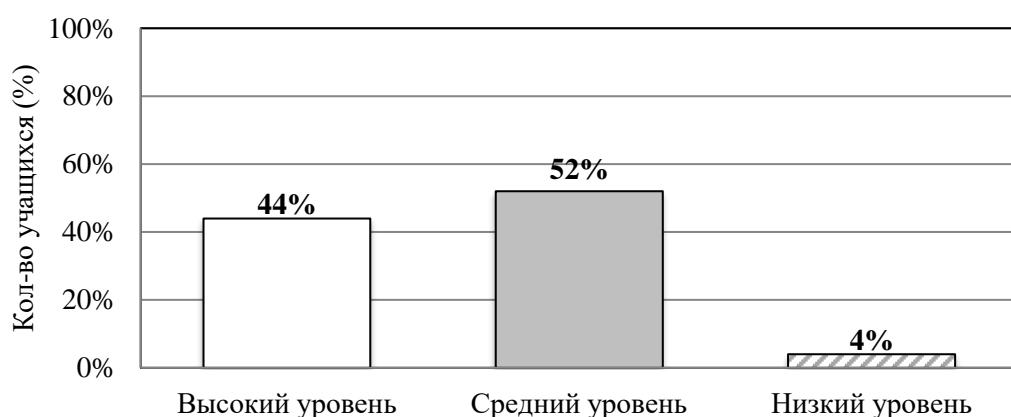


Рис. 2. Уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся на контрольном этапе.

Сравнив результаты контрольного и констатирующего этапов, можно сделать вывод, что обучающихся с высоким уровнем сформированности познавательных УУД стало значительно больше, лишь у одного ребёнка в классе уровень сформированности познавательных УУД остался на низком уровне.

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что гипотеза о том, что формирование познавательных универсальных учебных действий в ходе изучения родного края будет эффективным при использовании на уроках «Окружающий мир» наглядных и практических методов, доказана.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Осмоловская И.М., Петрова Л.Н. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов // Начальная школа. 2012. № 10. С. 6–12.
3. Петрова И. В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника // Молодой ученый. 2011. №5. Т.2. С. 151–155.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс]. [http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf)

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫХ МЕТОДОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

М.А. Сигова, IV курс очной формы обучения

ФБГОУ ВО «Тверской государственной университет»

Научный руководитель – канд. биологических наук, доц. С.А. Саакян

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию [1].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования первоочередной задачей становится развитие у младших школьников умения учиться, т. е. формирование универсальных учебных действий (УУД). В настоящее время начальное образование должно закладывать основу формирования учебной деятельности ребёнка – систему учебных и познавательных мотивов, умения принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщённые способы действий [5].

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного нового социального опыта. В более узком значении термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия обучающихся (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию процесса [3].

Познавательные УУД включают общеучебные действия, действия постановки и решения проблем, логические действия. Они обеспечивают способность к познанию окружающего мира: готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации [1].

В современном образовании проблемно-поисковые методы используются для целей активизации познавательной деятельности учащихся (приобретение новых знаний, закрепление их), для усвоения его как метода познания окружающей действительности, а также оперирования приемами мышления. По классификации М.Н. Скаткина, эти методы включают метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский [2].

Целью исследования было разработать и апробировать программу формирования познавательных универсальных учебных действий при изучении природы с использованием проблемно-поисковых методов в курсе «Окружающий мир». В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что формирование познавательных УУД в ходе изучения природы будет эффективно при использовании на уроках окружающего мира проблемно-поисковых методов.

Базой исследования была МБОУ «Средняя школа №53», 4 класс.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Задачей констатирующего этапа было выявить первоначальный уровень сформированности познавательных УУД у младших школьников. Для проведения данного этапа были разработаны диагностические материалы в соответствии с учебником по окружающему миру (УМК «Перспектива»), включающие в себя 12 заданий, распределённых на группы: 1) задания на поиск и выделение необходимой информации в тексте; 2) задания на сравнение изображений; 3) задания

на систематизацию природных объектов; 4) задания, направленные на установление причинно-следственных связей и составление схем.

В ходе анализа результатов диагностики были выявлены те УУД, с выполнением которых ученики справились плохо. Большое количество ошибок учащиеся допускали при работе с текстом, где нужно было изменить найти и исправить ошибки, дополнить фразы, распределить, сравнить, заполнить таблицы, составить цепи питания. Были получены следующие результаты: количество детей с высоким уровнем сформированности УУД – 4%, средним – 39%, низким – 57% (рис. 1). Таким образом, сформированность познавательных универсальных учебных действий у обучающихся в основном находится на низком уровне.

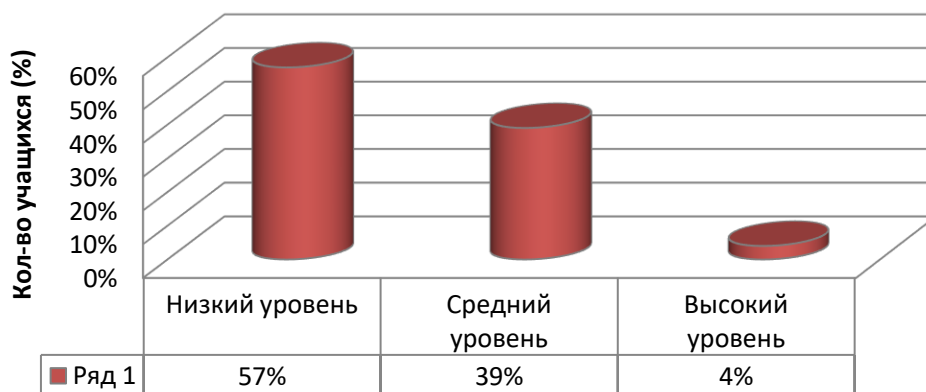


Рис. 1. Уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся на констатирующем этапе.

На формирующем этапе стояла задача разработать и апробировать комплекс уроков окружающего мира, направленных на повышение уровня сформированности познавательных УУД в ходе изучения природы. Разработанная программа включала в себя 12 уроков. Раскроем некоторые методические особенности уроков разработанной программы.

На уроке «Классификация животных» перед детьми стояла задача распределить предложенных животных по классам в зависимости от их признаков. Учащиеся не смогли сразу выполнить данную задачу, и сами предложили составить таблицу классов и записать признаки животных. В таблицу заносили материал по пяти классам животных (рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, птицы, млекопитающие) и шести признакам (наличие позвоночника, покров, органы дыхания, хладнокровность/теплокровность, вид конечностей, место обитания). Дети самостоятельно с помощью учебника и энциклопедии заполнили таблицу.

В начале урока «В широкой степи» учитель раздал рисунок Незнайки, на котором были нарисованы животные и растения степи. Детям было дано задание исправить рисунок (зачеркнуть неверные животных/растения, и нарисовать животных/растения, которые обитают в степи). Дети столкнулись с проблемой, и им нужно было найти решение. Учащиеся предложили найти и выписать в рабочую тетрадь природные особенности, растительный и животный мир степи. После того, как младшие школьники заполнили рабочую тетрадь, они все вместе исправили ошибки на рисунке Незнайки, а также все вместе на ватмане нарисовали правильный рисунок «Обитатели широкой степи».

Задачей контрольного этапа было оценить эффективность разработанной

программы. Для этого была проведена контрольная диагностика. Для диагностики уровня сформированности познавательных УУД у младших школьников были применен тот же тест, что и на констатирующем этапе исследования.

Проанализировав работы младших школьников, были получены следующие результаты: детей с высоким уровнем сформированности познавательных УУД оказалось 57%, со средним – 43%. С низким уровнем сформированности познавательных УУД обучающихся не оказалось (рис. 2).



Рис. 2. Уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся на контрольном этапе.

Данное исследование позволяет сделать вывод, что у детей в классе уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий повысился, что свидетельствует об эффективности разработанного комплекса уроков.

Таким образом, гипотеза о том, что формирование познавательных универсальных учебных действий в ходе изучения природы эффективно при использовании на уроках «Окружающий мир» проблемно-поисковых методов доказана.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики/ под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
3. Козина Е.Ф. Методика преподавания естествознания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 496с.
4. Петрова И.В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника // Молодой ученый. 2011. №5. Т.2. С. 151–155.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс]. URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf)

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ

А.И. Косарецкая, III курс очной формы обучения  
 Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольный возраст является важным этапом в становлении культуры безопасности жизнедеятельности, а также формировании культурно-гигиенических навыков детей дошкольного возраста. В настоящее время появляется всё больше опасностей для дошкольников: увеличивается количество дорожно-

транспортных происшествий с детьми, кражи детей, травмы от электрических и острых приборов, отравлений, ожогов и т. д.

Формирование у дошкольников начальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности и гигиенических норм является актуальной темой, что подтверждается и требованиями Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Стандартом установлены требования обеспечения развития личности, мотивации и способности детей в различных образовательных областях. Социально-коммуникативное развитие должно быть направлено на усвоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, в том числе предполагает формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе. Физическое развитие включает работу по формированию ценностей здорового образа жизни, владение его правилами и нормами [3].

Воспитание у детей навыков личной и общественной гигиены играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах. В конечном счете, от знания и выполнения детьми необходимых гигиенических правил и норм поведения зависит не только их здоровье, но и здоровье других детей и взрослых. В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки с возрастом постоянно совершенствовались.

Главная цель воспитания безопасного поведения у детей – дать каждому ребёнку представления об опасных для жизни ситуациях и правилах поведения в них. Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно вести себя в различных ситуациях.

Содержание образовательной программы дошкольной организации (ДО) о безопасном поведении направлено на достижение следующих целей: формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности; формирование предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира) через решение образовательных задач; формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них; формирование у детей представлений о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства [1].

Содержание тем программ дошкольного образования о личной гигиене направлено на достижение цели формирования культуры здоровья детей через решение следующих задач: сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей; воспитание культурно-гигиенических навыков; формирование первичных представлений о здоровом образе жизни.

Освоение содержания образовательной программы по вопросам о безопасном поведении и личной гигиене должно реализовываться с учётом принципа интеграции, основанного на совместной деятельности всех участников образовательного процесса в ДОО. Это позволит создавать предпосылки для обеспечения полноценного физического и психического развития личности и формирования навыков здоровьесбережения.

Проектирование здоровьесберегающего педагогического процесса в дет-

ском саду начинается с анализа первичной информации о текущем уровне сформированности представлений дошкольников о здоровье, об умениях и навыках, направленных на его поддержании, о личной гигиене. Для этого была проведена диагностическая беседа с детьми подготовительной группы на базе МБДОУ «Детский сад №158» г. Твери. Целью беседы было определение уровня сформированности представлений детей о правилах личной гигиены и о правилах безопасного поведения в различных жизненных ситуациях. Была использована диагностическая методика по определению уровня сформированности представлений о безопасном поведении В.А. Деркунской [2]. Диагностика состоит из 3 блоков: «Безопасность в доме», «Безопасность на улице», «Безопасность в детском саду» по 7 вопросов в каждом. Диагностика сформированности представлений о личной гигиене осуществлялась в ходе беседы по составленным нами вопросам (блок из 7 вопросов). В диагностическом обследовании участвовали 20 детей.

Диагностика показала, что у 10% дошкольников сформированность представлений о безопасном поведении находится на высоком уровне, у 90% – на среднем (рис.1). Таким образом, у большинства детей сформированность представлений о безопасном поведении находится на среднем уровне.

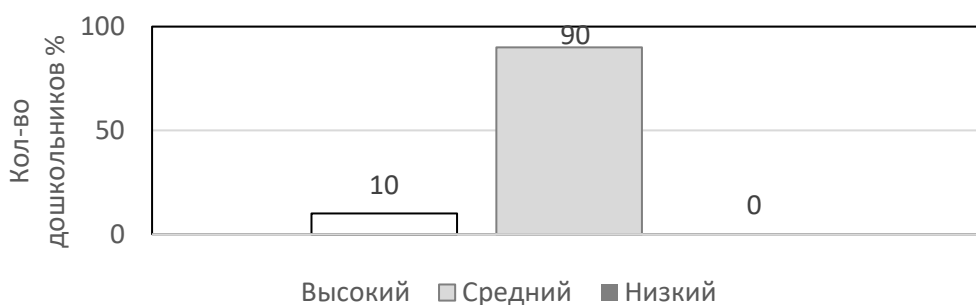


Рис. 1 Уровень сформированности представлений дошкольников о безопасном поведении.

При детальном рассмотрении отдельных вопросов была выявлена некомпетентность дошкольников или узость их представлений в различных жизненно важных областях. Рассмотрим это на примере ответов детей на некоторые вопросы. В ситуации, когда ребенок находится дома один и прозвенел звонок в дверь, все дошкольники ответили, что открывать нельзя. Но при этом, как правильно себя вести знают только 11 человек (55%), остальные 9 (45%) – описали свои действия так: «вызову полицию», «подойду и спрошу «кто там?»». При ответе на вопрос о правилах поведения в лесу, о том, как собирать грибы и ягоды правильно ответил только 1 ребенок, что составляет 5% от группы опрошенных. Большинство детей отвечали «не знаю», не пытаясь поразмышлять на эту тему. Некоторые помнят, что можно собирать только съедобные грибы, но при этом не смогли привести ни одного примера. Знают, что нельзя есть поганки и мухоморы («грибы с белыми точками, не помню, как называются»). Не имеют представления о том, как себя вести на улице при встрече с кошкой или собакой 12 детей (60%), отвечавшие: вести себя «хорошо», «нормально», «прилично»; если собака укусит: «не обращаю внимания», «буду ждать, когда заживет», «залеплю пластырем».

Диагностика показала, что у 65% дошкольников сформированность представлений о личной гигиене находится на высоком уровне, у 20% – на среднем,



у 15% – на низком. Таким образом, у большинства детей сформированность представлений о личной гигиене находится на высоком уровне.

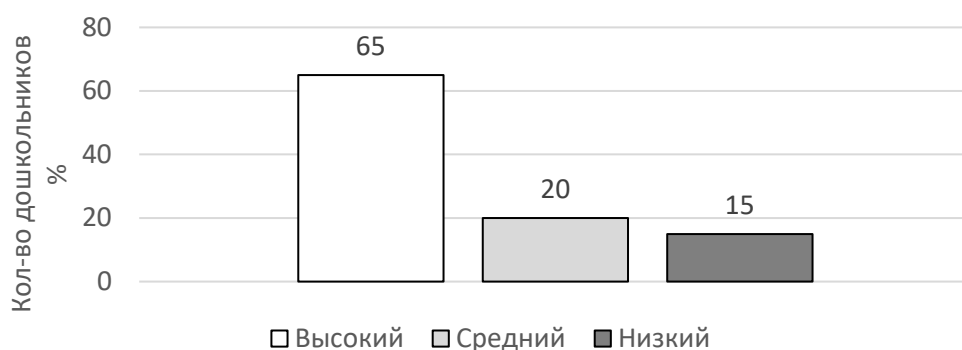


Рис. 2 Уровень сформированности представлений дошкольников о личной гигиене.

В целом, уровень сформированности представлений о правилах личной гигиены у дошкольников оказался выше, чем о правилах безопасного поведения.

При ответе детей на вопросы, которые должны проинформировать о наличии гигиенических навыков, выяснилось, что свою зубную щётку имеет каждый ребёнок, но чистят зубы 2 раза в день только 13 детей (65%), 1 раз в день – 6 (30%), не чистит вообще – 1 ребенок (5%).

При этом моются только своей мочалкой 13 детей (65%), общей мочалкой (брата, мамы) пользуются 7 детей (35%).

На вопрос «Почему нельзя грызть ногти?» правильно ответили 12 человек (60%), 6 детей понимают, что делать это нельзя, но их объяснения звучат так: «будет некрасиво», «потому что пойдет кровь», «без планшета останусь», что свидетельствует об отсутствии правильной мотивации. Два ребёнка не знают, почему нельзя, и грызут ногти.

Таким образом, по результатам диагностики были выявлены наиболее актуальные проблемы, для решения которых выбраны тематические беседы с детьми, родителями. Разработан специальный дидактический материал, создан обучающий уголок в группе. Подготовлены занятия с дидактическими играми, во время проведения которых можно было бы разыграть различные опасные для здоровья и жизни ребёнка ситуации с целью научить их правильно себя вести.

На основании теоретического и практического исследования уровня представлений о правилах безопасного поведения и личной гигиене у дошкольников разработана программа повышения уровня представлений о правилах безопасного поведения и личной гигиене. Целью программы является формирование и закрепление навыков безопасного поведения в различных жизненных ситуациях и воспитание культурно-гигиенических навыков дошкольников. В результате реализации программы у дошкольников должен быть сформирован теоретический и практический опыт безопасного поведения, а также сформированы основные гигиенические навыки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1997. 240 с.
2. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников: учеб. пособие М.: Педагогическое общество России, 2005. 96 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. <https://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ%20№%201155%20от17.10.2013%20г..pdf> (дата обращения 04.03.18).

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ЦЕЛОСТНОСТИ ПРИРОДЫ

А.В. Качурина, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. В.Г. Малышева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Актуальность взаимодействия человека с природой выдвинула задачу формирования у детей представлений о целостности природы. Для этого необходимы общие знания о ней, осмысление её объектов и явлений, объяснение сходств и различий живой и неживой природы, понимание бережного отношения ко всему, что нас окружает.

Современные образовательные программы по окружающему миру показывают новые подходы к пониманию целостности природы. Это показывается в представлениях о развитии природы, о разных структурных уровнях организации природы, в расширяющихся представлениях о типах причинных связей.

Федеральным государственным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Согласно им, целью современного образования является осознание детьми ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем [1].

На уроках окружающего мира учащиеся познают объекты живой и неживой природы с целью формирования правильных понятий и представлений, умений и навыков. В процессе изучения выделяются общие и отличительные признаки, устанавливаются закономерности и на основе этого делаются выводы. В процесс обучения включаются различные виды деятельности школьников: построение плана ознакомления с объектами, понимание задания, практическая работа по его выполнению, оформление результатов, подведение итогов выполненной работы и т. д. [3]. Эти знания закладывают основу мировоззренческих материалистических взглядов школьников на целостность окружающего мира, на их основе складываются убеждения в том, что окружающий мир познаваем.

Знание целостности природы включает в себя накопление запаса достоверных конкретно-образных представлений об окружающей действительности, фактические знания, которые являются материалом для последующего его осознания, обобщения, приведения в систему, раскрытие причин и взаимосвязей, существующих в природе, в ходе изучения которых учащиеся получают и специальные практические умения и навыки [2].

Целью исследования было на основании теоретического и эмпирического исследования разработать и апробировать программу формирования представлений о целостности природы у младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир». На основании содержания знаний о природных сообществах в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ СОШ № 39 г. Тверь в

ноябре – декабре 2017 г. Для проведения исследования были определены контрольная группа – 3 «В» класс и экспериментальная группа – 3 «Б» класс.

Целью констатирующего этапа было: выявить уровень сформированности представлений о целостности природы у обучающихся 3 «Б» и 3 «В» класса. Для этого был разработан тест в соответствии с содержанием учебных программ и учебников по окружающему миру А.А. Плешакова [4].

Тест включал вопросы, которые были распределены на блоки, соответствующие компонентам представлений о целостности природы: 1. Понятие о природе (6 вопросов). 2. Взаимосвязи между живой и неживой природой (4 вопроса). 3. Взаимосвязи между организмами (4 вопроса). 4. Воздействие человека на природу (5 вопросов). 5. Охрана природы (4 вопроса). За каждый правильный ответ ребенку начислялся 1 балл. За неправильный ответ – 0 баллов. Максимальное количество баллов при ответе на все вопросы теста – 24. Результаты тестирования представлены на рис. 1–3.

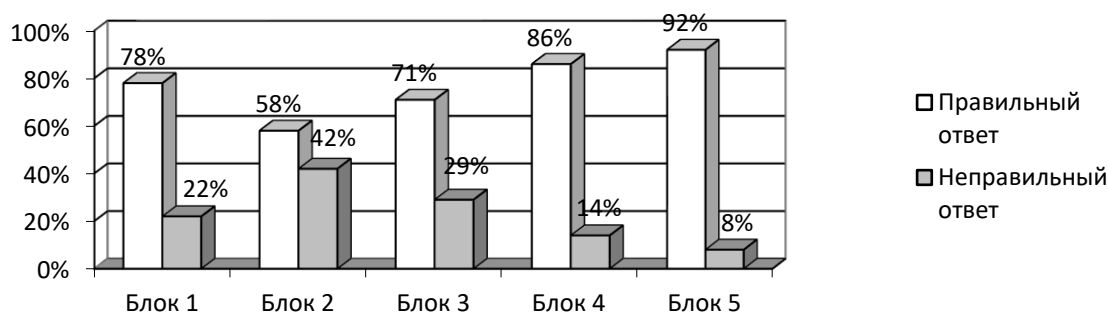


Рис 1. Показатели сформированности представлений о целостности природы у обучающихся экспериментального класса. Блок 1 – Понятие о природе; блок 2 – Взаимосвязи между живой и неживой природой; блок 3 – Взаимосвязи между организмами; блок 4 – Воздействие человека на природу; блок 5 – Охрана природы.

Из рис. 1 мы видим, что дети дали 78% правильных ответов на вопросы блока 1 («Понятие о природе»), 58% – на вопросы блока 2 (Взаимосвязи между живой и неживой природой); 71% – на вопросы блока 3 (Взаимосвязи между организмами); 86% правильных ответов на вопросы блока 4 («Воздействие человека на природу») 92% правильных ответов на вопросы об охране природы.

С заданием №1, в котором нужно было подчеркнуть названия природных объектов, в экспериментальном классе справились 71% детей. На задание №2, где младшим школьникам необходимо определить, что такое окружающая среда, в экспериментальном классе ответило верно лишь 50% обучающихся. В задании №3 ученикам требовалось указать науку, изучающую живую природу. В экспериментальном классе с этим заданием справился 75% учащихся.

Таким образом, большинство обучающихся экспериментального класса имеют достаточно хорошее представление о природе.

На вопросы о взаимосвязях между живой и неживой природой 42% учеников дали неправильные ответы. С заданием: «Привести пример связи живой и неживой природы» справились только 46% обучающихся.

Анализ результатов тестирования показал, что большинство учеников дали правильные ответы на вопросы о взаимосвязях между живыми организмами. Наиболее трудным для них оказался вопрос: «Для чего рыба-прилипала

"катается" на акуле». На него правильно ответили только 46% детей. На задание №3, в котором нужно было написать, из-за чего на Земле становится меньше лесов, дало верный вариант ответа в экспериментальном классе 63% детей.

На вопросы о воздействии человека на природу 86% обучающихся дали правильные ответы. Только на вопрос: «Почему на Земле становится меньше лесов 37% учеников затруднились ответить. Большинство обучающихся экспериментального класса дали правильные ответы на вопросы об охране природы.

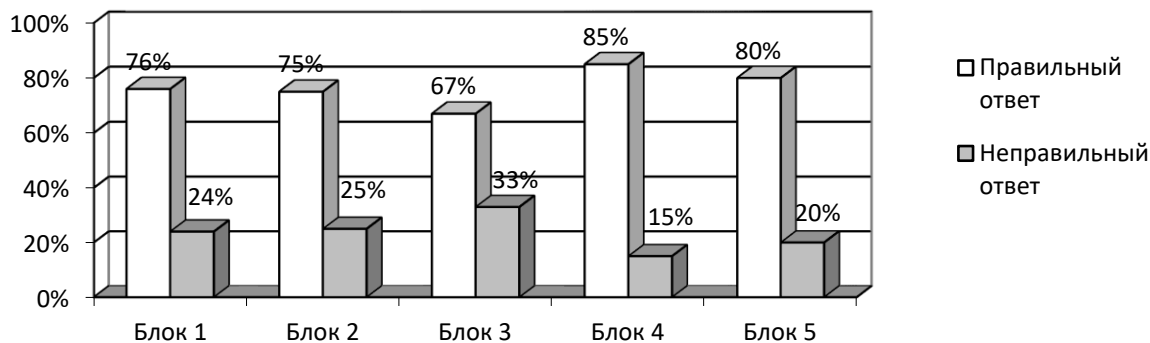


Рис 2. Показатели сформированности представлений о целостности природы у обучающихся контрольного класса. Блок 1 – Понятие о природе; блок 2 – Взаимосвязи между живой и неживой природой; блок 3 – Взаимосвязи между организмами; блок 4 – Воздействие человека на природу; блок 5 – Охрана природы.

Из рис. 2 мы видим, что 76% детей дали верные ответы на вопросы блока 1 («Понятие о природе»). Наиболее трудным здесь оказалось задание, в котором нужно было подчеркнуть названия природных объектов. С ним справились только 58% обучающихся контрольного класса.

На вопросы о взаимосвязях между живой и неживой природой правильно ответили 75% учеников. Многие из них затруднились привести примеры взаимосвязей в природе, ответить на вопрос: «Почему медведи зимой впадают в спячку?». На вопросы о взаимосвязях между организмами правильные ответы дали 67% обучающихся. Наиболее трудным для многих из них оказался вопрос: «Для чего рыб-прилипала «катается» на акуле?», с ним справились только 67% учеников. класса. Лучше всего дети справились с вопросами о воздействии человека на природу и об охране природы. На них соответственно 85% и 80% учеников дали правильные ответы.

Обобщив результаты тестирования по всем вопросам теста, на основании общей суммы баллов, полученной каждым обучающимся, выявили следующие уровни сформированности знаний обучающихся о целостности природы (рис.3):

*Высокий уровень* (20–24 балла): на большинство вопросов ребенок дает адекватные, однозначные и исчерпывающие ответы. Его знания о природе, взаимосвязях в ней, в общем, имеют полный и целостный характер; ребёнок знает, как называется наука, изучающая природу, знает отличия живой и неживой природы, имеет представление о взаимосвязях в природе, может выбрать верную цепь питания, знает, какие действия человека приводят к тому или иному результату, может назвать положительное и отрицательное воздействие человека на природу и приводить примеры, знает правила и нормы поведения в природе и бережно относится к ней;

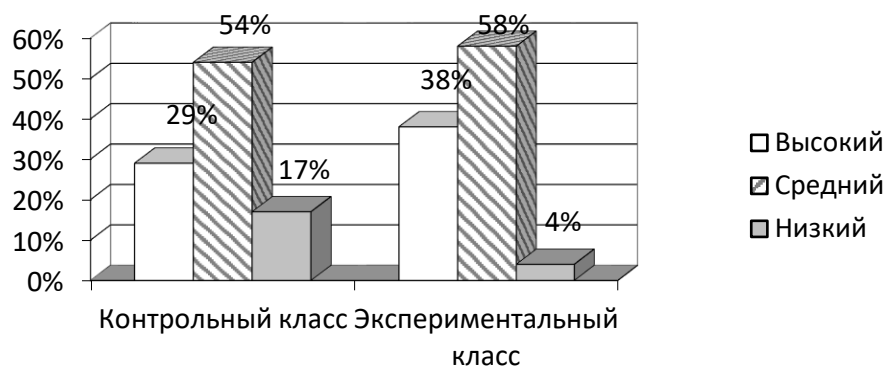


Рис. 3. Уровни сформированности представлений о целостности природы у обучающихся на констатирующем этапе исследования.

*Средний уровень* (15–19 баллов): ребенок отчасти владеет знаниями о живой природе, какие-то разделы он знает лучше, какие-то хуже. Не на все вопросы ребенок дает правильные ответы, допускает ошибки, затрудняется отвечать, даёт неполный ответ на открытый вопрос «Почему волка называют «санитаром леса»?», не может отличить живую природу от неживой, но знает, что относится к той или иной природе, даёт неполный ответ на вопросы об охране природы.

*Низкий уровень* (0–14 баллов): интерес к природе практически отсутствует, учащийся плохо знает объекты живой и неживой природы, не владеет знаниями о растениях, животных, взаимосвязях в природе; не знает его состав и строение, не может дать ответы на вопросы о взаимоотношениях в природе, не знает, как и кто охраняет природу.

Анализ результатов показал (рис. 3), что в контрольном классе высокий уровень сформированности представлений о целостности природы имеют 29 % обучающихся, средний – 54%, низкий – 17%. В экспериментальном классе высокий уровень имеют 38% обучающихся, средний – 58%, низкий – 4%. Таким образом, проведенное тестирование показало преобладание среднего уровня сформированности представлений о целостности природы у младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf)
2. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Наблюдения и опыты на уроках природоведения. М.: Просвещение, 1988.
3. Алексеев С.В., Симонова Л.В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников // Нач. школа. 1999. № 1.
4. Плешаков А.А. Рабочая программа по предмету «Окружающий мир». УМК «Школа 2100». Для 1-4 классов. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchii-mir/2012/07/06/rabochaya-programma-po-okruzhayushchemu-miru-1-4>

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВЫХ ЗУБАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Р. Ошека, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. О.О. Копкарева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема сохранения, укрепления и формирования здоровья детей – одна

из актуальных проблем современного общества. Именно от состояния здоровья подрастающего поколения зависит будущее России, ее национальная безопасность, переход общества к устойчивому развитию, решение намеченных государством социально-экономических задач [3].

Высокий уровень заболеваемости, увеличение распространенности функциональных расстройств у детей приводит к тому, что проблемы здоровья подрастающего поколения становятся актуальными. Поэтому ребенок должен уметь его сохранять и укреплять, заботиться о себе. Тем более, что по мере взросления у человека появляются много ненужных привычек, формируется неправильное представление о неисчерпаемости резервов здоровья [5].

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей отражена и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором на первое место поставлены задачи охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, в формировании полезных привычек и др.) является главным приобретением опыта детей в различных видах деятельности [6].

Нездоровое питание, образ жизни, вредные привычки, не соблюдение правил гигиены приводит к нарушению здоровья, в том числе к заболеваниям зубов. Однажды переболев, ребенок научится сравнивать состояние здорового и больного человека. А вот о множестве причин, которые приводят к болезням, и о том, как избегать болезней, ему надо рассказать. Дошкольнику сложно осознать связь между болезнью и ее причинами, но научить ребенка заботиться о своем организме, не вредить ему – крайне важно [1]. Ребенок должен осознать, что один из показателей заботы человека о своем организме – здоровые зубы. Это не только красивая внешность и улыбка. Здоровые зубы играют важную роль в функционировании многих систем организма, а также в нашей речи. Уже с пятилетнего возраста у многих дошкольников выявляются проблемы с зубами, поэтому вопросы формирования представлений о здоровье зубов у детей дошкольного возраста являются, несомненно, актуальными.

Анализ образовательных программ для ДОО показывает, что они включают работу по формированию представлений о здоровом образе жизни, которая должна реализовываться в различных формах организации деятельности (непосредственная образовательная деятельность, игра, прогулка, индивидуальная работа, самостоятельная деятельность). Одним из направлений такой работы, на наш взгляд, является формирование представлений у детей о здоровье своих зубов.

На основании теоретического обзора литературы по формированию представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста было проведено эмпирическое исследование на базе МБДОУ № 158 г. Тверь в феврале – марте 2018 г. Исследование проводилось в подготовительной группе (программа «Детский сад – дом радости», Н.М. Крылова [4]). Эмпирическое исследование, в котором участвовало 18 человек, включало 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Целью констатирующего этапа было выявление уровней сформированности представлений о здоровых зубах у детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с содержанием образовательной программы для ДОО была разработана анкета, которая включала 17 вопросов о строении зубов, о здоровье и болезнях зубов, о гигиене полости рта. При анализе результатов анкетирования на констатирующем этапе исследования было установлено, что 54 % детей показали низкий уровень сформированности представлений о здоровых зубах. Средний уровень был выявлен у 37 % дошкольников, высокий – у 9 % детей. Анализ результатов исследования показал, что у детей преобладает низкий уровень сформированности представлений о своих зубах. Большинство дошкольников не могут рассказать, из чего состоят зубы, почему они могут болеть, назвать причины болезней, не задумываются о влиянии состояния зубов на здоровье человека, не знают, к какому врачу нужно обратиться и зачем нужно ухаживать за полостью рта. Поэтому возникает необходимость в разработке программы работы воспитателя по формированию представлений о здоровых зубах у детей старшего дошкольного возраста с использованием различных методов и приемов.

Разработка программы формирующего этапа исследования, конкретно непосредственно-образовательной деятельности, проходила с учетом психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста. Психические процессы у детей в этом возрасте отличаются своей произвольностью, преобладающим типом мышления является наглядно-образное, ведущая деятельность данного возрастного периода – сюжетно-ролевая игра. Поэтому педагог должен проводить свою образовательную деятельность в игровой форме, активно использовать наглядный материал. Работа по формированию представлений у детей старшего дошкольного возраста должна быть хорошо спланированной, систематичной и реализовываться с использованием различных методов и приемов (словесные, практические и др.) [2].

С учетом вызвавших у детей наибольшее затруднения вопросы анкеты были разработаны и проведены 16 занятий («Где прячется здоровье?», «Витамины я люблю, быть здоровым я хочу», «Познакомимся с нашими зубами», «Зубы, чтобы жевать и смеяться», «Почему зубы имеют разную форму?», «Почему детские зубы называют молочными?», «Игра в прятки, или где прячутся постоянные зубы?» и др.). В ходе непосредственной образовательной деятельности были использованы различные методы и приемы. При помощи словесных методов (беседы, рассказы, чтение художественной литературы) дети получили представления о значении зубов в жизни человека, о их строении, видах, количестве. С помощью игровых методов (дидактические игры: «Не болей-ка», «Вредно – полезно», «Обращение с лекарствами», «Как разрушаются зубы», «На приеме у стоматолога» и др.). В целях повышения эффективности образовательного процесса словесные методы дополнялись наглядными. Дети рассматривали плакаты «Строение зубов», «Как правильно чистить зубы», «Больные зубы», иллюстрации продуктов, овощей и фруктов, содержащих витамины (НОД «Витамины я люблю, быть здоровым я хочу»). Большая роль в современных ДОО отводится применению мультимедийных средств. Дети с большим интересом

смотрели и обсуждали презентации, мультфильмы («Зубы, чтобы жевать и смеяться», «Доктор Заяц и Легенда о Зубном Королевстве» и др.).

Использование практических методов исследования дает возможность более детально рассмотреть объект, подробнее изучить его свойства, что обеспечивает более высокую степень усвоения материала. Эти методы способствуют развитию самостоятельности ребенка в получении представлений об изучаемом объекте. Рассматривание своих зубов при помощи зеркала позволит ребенку лучше запомнить строение зуба, выяснить различия между зубами (НОД «Почему зубы имеют разную форму?», «Почему детские зубы называют молочными?») и, соответственно, выделить их функции (практическая деятельность «Режем» зубками морковь»), объяснить необходимость ухода за зубами (эксперимент «Сколько бактерий на нашей зубной щетке?»).

Для определения эффективности формирующего этапа исследования в дальнейшем будет проведена контрольная диагностика, которая позволит оценить эффективность разработанной программы по формированию представлений у детей старшего дошкольного возраста представлений о здоровых зубах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белая К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников: пособие для педагогов дошко. учреждений и родителей. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. 64 с.
  2. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для прикл. бакалавриата: М.: Юрайт. 2016, С. 466
  3. Звездина М.Л. Здоровьесберегающее образование в Тверской области: инновационный опыт: монография. Тверь: ТвГУ, 2011. 195 с.
  4. Крылова Н.М., Детский сад – Дом радости: метод. комментарии к примерной основной образовательной программе дошко. образования. М.: ТЦ Сфера, 2015. 112 с.
  5. Назарова Е.Н., Жилон Ю.Д. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 192 с.
- Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: [http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO0\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO0_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf) (дата обращения: 7.02.2018).

#### ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.С. Полянина, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представления о сезонных изменениях в природе начинают формироваться у детей дошкольного возраста с раннего детства. В каждом возрастном периоде необходимо обеспечить развитие этих представлений у ребенка. В связи с этим следует тщательно отбирать содержание и методы работы в соответствии с возрастными особенностями, поддерживая любознательность детей, стимулируя их познавательный интерес.

Федеральный государственный образовательный стандарт предписывает, чтобы содержание образовательной программы дошкольного образования обеспечивало познавательное развитие детей. При этом познавательное развитие



предполагает формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, об особенностях природы [1].

В окружающей природе для ребёнка особенно заметными являются циклические сезонные изменения. Наблюдения за этими изменениями происходят как произвольно, так и в ходе образовательной деятельности, дети знакомятся и с объектами окружающего мира, и с особенностями природы. Этим обуславливается актуальность исследования: развитие представлений о сезонных изменениях в природе у дошкольников способствует пониманию цикличности процессов, происходящих в природе, и постижению её закономерностей.

Всеми современными образовательными программами для ДОО предусмотрено формирование представлений о сезонных изменениях в природе. В программе С.Н. Николаевой «Юный эколог» дети знакомятся с комплексом характерных явлений в неживой природе и их изменений в разные сезоны. В программе О.А. Соломенниковой «Занятия по формированию элементарных экологических представлений» главным является знакомство детей с доступными явлениями в природе, в том числе и с сезонными изменениями. При реализации программы Н.Е. Вераксы «От рождения до школы» также предлагается выделять наиболее характерные сезонные изменения в природе.

Цель данного исследования – разработать и апробировать программу формирования представлений о сезонных изменениях в природе у детей среднего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: формирование системы представлений о сезонных изменениях в природе будет более успешным, если систематично и последовательно использовать совокупность таких методов как наблюдения объектов и явлений в окружающей природе, игры, чтение литературы.

Нами были определены следующие задачи: выявить уровень сформированности представлений о сезонных изменениях в природе у детей среднего дошкольного возраста; разработать программу повышения уровня сформированности представлений о сезонных изменениях в природе у детей среднего дошкольного возраста; определить эффективность разработанной программы.

Для решения поставленных задач на базе МДОО № 140 г. Твери был проведён педагогический эксперимент, который проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В исследовании участвовали 28 детей, разделённые на экспериментальную и контрольную группы (по 14 в каждой).

На констатирующем этапе эксперимента решалась задача по выявлению уровня сформированности представлений о сезонных изменениях в природе у детей среднего дошкольного возраста. В обеих группах индивидуально с каждым ребёнком была проведена диагностика уровня сформированности представлений о сезонных изменениях. Содержание диагностики было основано на диагностических методиках Т.А. Серебряковой [3] и О.А. Соломенниковой [4]. Все диагностические задания были сгруппированы по трем разделам: 1) особенности каждого времени года; 2) изменения в неживой природе; 3) изменения в живой природе и в деятельности человека. По каждому из разделов детям предлагался комплекс заданий, выполняемый в три этапа: беседа, работа с предметными картинками и самостоятельная изобразительная деятельность на заданную тему.

Большинство детей экспериментальной группы (57%) показали средний уровень сформированности представлений о сезонных изменениях в природе. Низкий уровень сформированности соответствующих представлений имели 14% детей, высокий уровень – 29% дошкольников (рис. 1). Аналогичные результаты были и у детей из контрольной группы.

На формирующем этапе эксперимента с детьми проводилась работа по формированию представлений о сезонных изменениях в природе. Программа, которая была реализована в экспериментальной группе включала в себя 14 занятий, из которых 12 – занятия по формированию представлений об особенностях каждого времени года и изменениях, происходящих в природе с наступлением каждого сезона, и 2 занятия на закрепление полученных представлений.

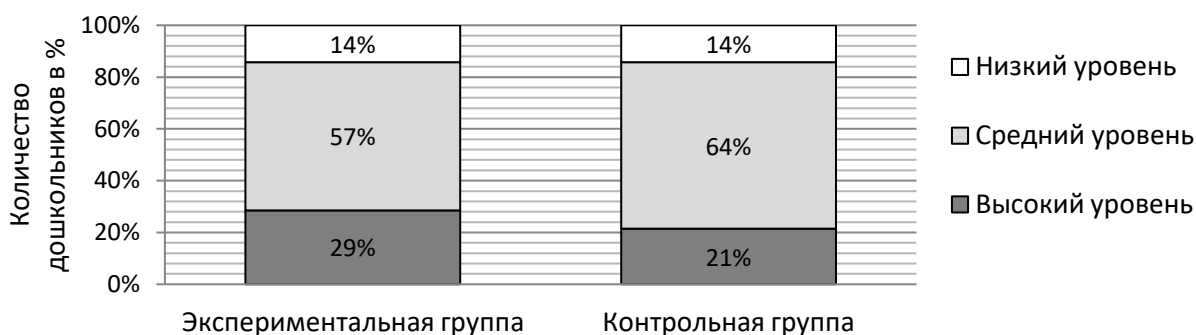


Рис.1. Уровень сформированности представлений о сезонных изменениях в природе у дошкольников на констатирующем этапе эксперимента.

В ходе непосредственной образовательной деятельности активно использовались наглядные методы. Например, на занятиях по формированию представлений об изменениях в живой природе летом и осенью были использованы иллюстрации жизнедеятельности животных, человека, растений, проводился просмотр презентации, велась работа с календарём погоды.

Практические методы включали в себя наблюдения на прогулках, ведение экологического дневника, продуктивную и элементарную исследовательскую деятельность. Например, на занятии «Зима» проводилась элементарная исследовательская деятельность, в ходе которой были изучены свойства снега и влияние на него изменения температуры.

В ходе реализации программы были использованы также игровые методы. Например, на занятии «Изменения в живой природе летом» проводилась дидактическая игра «Летняя одежда», в ходе которой дети должны были найти одежду, которую люди надевают только летом. Проводились подвижные игры, например, на занятии «Оживление природы весной» дети играли в игру «Добеги до дерева». Также были использованы словесные методы, которые включали в себя отгадывание загадок, чтение художественной литературы, рассказ педагога, беседу. Например, на занятии «Изменение в живой природе летом» детям предлагались загадки про летних насекомых [2].

На контрольном этапе эксперимента определялась эффективность разработанной программы. Для этого была использована та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе. Анализируя результаты диагностики, можно сделать вывод о том, что у детей в экспериментальной группе уровень

сформированности представлений о сезонных изменениях в природе существенно повысился. При этом 50% детей имели высокий уровень сформированности представлений о сезонных изменениях в природе и 50% – средний уровень. Детей с низким уровнем сформированности соответствующих представлений не оказалось (рис. 2). Результаты в контрольной группе оказались следующими: высокий уровень сформированности представлений о сезонных изменениях в природе оказался у 36% детей, средний уровень – у 50%, низкий – 14% дошкольников. Таким образом, результат в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной. Сравнивая результаты экспериментальной с контрольной группой можно сделать вывод о том, что гипотеза исследования подтверждена.

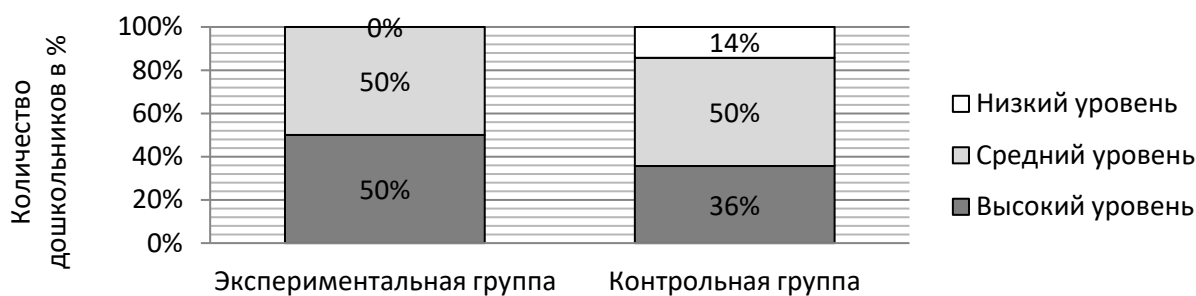


Рис.2. Уровень сформированности представлений о сезонных изменениях в природе у дошкольников на контрольном этапе эксперимента.

Таким образом, чтобы у детей среднего дошкольного возраста сформировалась наиболее полная, конкретная система представлений о сезонных изменениях, необходимо учесть их возрастные и психические особенности, на основе этого отобрать методы (наглядные, практические, словесные), с помощью которых система представлений детям будет представлена в интересной, познавательной, доступной и ясной форме.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 // Рос. газета. 2013. 25 ноября. № 6241.
2. Николаева С. Н. Юный эколог. Система работы в средней группе детского сада. Для занятий с детьми 4–5 лет. МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 144 с.
3. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2013. 208 с.
4. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду: программа и метод. рекомендации. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. 112 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЛИЯНИИ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.С. Грачёва, IV курс очной формы обучения  
 Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. О.О. Копкарева  
 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Главными показателями здорового образа жизни человека являются высокий уровень здоровья, умственной и физической работоспособности, психоэмоциональная устойчивость, способность противостоять разнообразным стрессовым факторам. Исследования причин заболеваний детей дошкольного возраста

в России показали, что большая часть малышей страдает психическими расстройствами, ожирением, проблемами со зрением, нарушениями со стороны опорно-двигательного аппарата и пищеварительной системы. Все эти проблемы напрямую связаны с образом жизни и с теми или иными привычками [2]. Со многими вредными привычками сталкивается большинство родителей и педагогов ДОО. Компьютерные игры, частые просмотры телевизора, увлечение фаст-фудом, малоподвижный образ жизни, пренебрежение многими гигиеническими процедурами – сильно сказываются на здоровье подрастающего поколения.

Дошкольный период является наиболее благоприятным периодом для формирования представлений о здоровом образе жизни. В этом возрасте идет активное формирование и развитие функциональных систем организма, закладываются основные гигиенические навыки. Одной из составляющих здорового образа жизни является отсутствие вредных привычек. Многие дети пренебрежительно относятся к своим действиям, не обращая должного на них внимания, не понимая, что очень многие привычки сильно могут повлиять на их здоровье. Поэтому каждый ребенок должен иметь представления о последствиях своего поведения, о том, как нужно относиться к своему организму, чтобы не навредить своему здоровью. Целью нашей работы является разработка и апробирование программы по формированию представлений о влиянии вредных привычек на организм человека у детей старшего дошкольного возраста.

Вопросы формирования и воспитания здорового образа жизни детей изучали Н.П. Абаскалово, Н.М. Амосов, В.К. Бальсевич, И.И. Брехман, М.Я. Виленский, Г.К. Зайцев, А.Г. Комков, Г.М. Соловьев, Л.Г. Татарникова, О.Л. Трещева и др. Теоретические основы здоровьесберегающего сопровождения воспитательного процесса в ДОО освещались О.Ю. Толстовой, которая особое внимание уделяет гигиеническому воспитанию и обучению детей [1].

На основании теоретического обзора литературы по проблеме исследования и анализа содержания программы развития в ДОО было проведено эмпирическое исследование в МДОО «Детский сад № 158» г. Твери. Эмпирическое исследование включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

С целью выявления уровней сформированности представлений о влиянии вредных привычек на организм человека у детей старшего дошкольного возраста было проведено анкетирование детей. Анкета состояла из 5 блоков вопросов, посвященных строению организма, привычкам человека, влиянию неправильного питания, не соблюдения правил гигиены, малоподвижного образа жизни на организм человека, о вреде телевизора и компьютера. В анкетировании участвовали 16 детей старшего дошкольного возраста. При анализе результатов анкетирования было выявлено три уровня сформированности представлений. Большинство детей показали низкий уровень сформированности представлений о негативном влиянии на организм вредных привычек (63%), 25% детей имеют средний уровень, 12% детей показали высокий уровень представлений. Многие дети не могут ответить на вопросы о строении организма, его органов и их функциях, не имеют представлений о том, что такое привычки, не могут объяснить, для чего нужна пища, и чем опасны некоторые продукты питания, не знают назначение некоторых гигиенических предметов (носового платка), не могут объяснить, чем

может быть опасен компьютер (телевизор) и малоподвижный образ жизни.

Одним из способов формирования представлений у детей о здоровом образе жизни, рекомендуемых ФГОС, является работа с использованием разных форм организации деятельности детей [3]. Поэтому целью формирующего этапа было формирование представлений детей о собственном организме, его строении, о влиянии вредных привычек на организм человека. С учетом психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста и содержания программы ДОО была разработана и апробирована программа по формированию представлений о влиянии вредных привычек на организм человека с использованием различных форм организации деятельности детей дошкольного возраста (непосредственно-образовательная деятельность, игра, прогулки, продуктивная деятельность, просмотр мультфильмов, чтение художественной литературы).

Одной из главных форм работы с детьми дошкольного является непосредственная образовательная деятельность, в ходе которой, используя различные методы и приемы (словесные, наглядные, игровые), у детей формировались представления о строении органов, их работе. Например, с использованием наглядного пособия дети вместе с конфетой путешествовали по организму человека, «посетив» различные органы пищеварительной системы. Чтение художественной литературы (Г. Остер «Вредные советы») позволило выделить и рассмотреть основные вредные привычки, которые могут быть у человека. Применение дидактических игр «Зеркало», «Можно-нельзя» помогли детям рассмотреть себя со стороны, рассказать о своих привычках, разделить их на полезные и вредные.

Ведущей в этом возрасте является игровая деятельность, поэтому в ходе работы были использованы сюжетно-ролевые игры. Например, в игре «Художественный салон» с элементами театрализованной деятельности дети, как в музее, рассматривали картинки с изображением органов человека, выбирали себе картинку и рассказывали, что на ней изображено, для чего нужен этот орган. Детям предлагалась экспериментальная деятельность, в ходе которой дети узнали о вреде чипсов и пепси-колы. Дошкольники наглядно видели, что происходит в желудке с чипсами, смогли объяснить, почему кока-колу вредно пить, что происходит со стенками желудка, как это может отразиться на его работе.

В режимных моментах была организована продуктивная деятельность. Формированию у детей достаточно точных, устойчивых представлений способствует применение различных видов продуктивной деятельности (изобразительной, конструирования). Дети рисовали «здоровые» продукты питания и рассказывали, почему нужно есть овощи, фрукты, каши, рыбу, почему такая пища полезна для организма. Аппликация «Платочек» помогала дошкольникам в рассказе о предназначении платка, о том, что может быть, если его не использовать.

На прогулке детям предлагались различные подвижные игры. Детей познакомили с играми, в которые играли их мамы и бабушки, говорили о пользе движения и свежего воздуха для организма. Дети узнали, что во время движения тренируется не только мышцы, но и сердце, легкие. После прогулки дети уже смогли объяснить, почему малоподвижный образ жизни вреден для здоровья.

Во время просмотра мультфильмов «Жила-была жизнь» и «Путешествия Адибу» дети узнали, какие органы помогают человеку дышать, как устроены

глаза, от чего они устают, почему зубы могут болеть. Герои мультфильмов рассказали, какие питательные вещества необходимы человеку, как переваривается пища, что такое ферменты и витамины, для чего они нужны человеку, чем опасны микробы, и как борется с ними наш организм.

В дальнейшем на контрольном этапе исследования диагностическое исследование позволит оценить эффективность разработанной нами программы по формированию представлений о влиянии вредных привычек на организм человека у детей старшего дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грач И.С. Здоровье и образование/ Здоровый образ жизни: Сущность понятия и содержание работы по его формированию // Образование. 2002. №5. С. 88-91.
2. Казначеев В.П. Здоровье нации – феномен экологии XXI века // Материалы I Всерос. форума «III тысячелетие. Пути к здоровью нации». Москва, 15-17 мая 2001. 194 с.
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: [http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf). (Дата обращения: 28. 02. 2018)

#### ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Рябкова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. В.Г. Малышева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность проблемы взаимодействия общества и природной среды выдвинула задачу формирования у детей ответственного отношения к природе. Педагоги и родители осознают важность обучения школьников правилам поведения в природе. Детям младшего школьного возраста свойственно уникальное единство знаний и переживаний, которые позволяют говорить о возможности формирования у них надежных основ ответственного отношения к природе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), предусматривается формирование и развитие экологической грамотности личности, умения применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации; формирование основ экологической культуры, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях; подготовку выпускника, осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды. [3]

Понятие «экологическая грамотность» формулируется разными авторами по-своему, и пока единого определения для этого понятия не сформулировано. Однако, большинство авторов (И.Н. Пономарёва, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Т. Сураvegина, С.Д. Дерябо, Н.Е. Яценко) сходятся в том, что в основе экологической грамотности лежит формирование экологических знаний школьника. На основе знаний о взаимосвязях в природе можно и нужно формировать эмоционально-ценностное отношение к природе, понимание и соблюдение правил эколого-ориентированного поведения. Немаловажным для формирования осознанного эколого-ориентированного поведения является и личная мотивация ребенка

к участию в решении экологических проблем [2].

В процессе формирования экологической грамотности нужно учитывать, что психологические возрастные особенности младшего школьника содержат огромный потенциал для обеспечения личностного компонента в образовании. Это эмоциональность и высокая восприимчивость, преобладание конкретного, чувственного восприятия окружающего мира, наглядно-образного мышления и одновременное формирование абстрактного; особая интенсивность проявления эмоционально-ценностного отношения к окружающему [1].

Анализ учебных программ по предмету «Окружающий мир» А.А. Вахрушева, А.А. Плешакова, Н.Ф. Виноградовой показал, что в программе Н.Ф. Виноградовой материал представлен в большей степени в виде фактов, а определения и умозаключения представлены только в пяти темах. В данной программе полностью отсутствует материал, касающийся объектов солнечной системы. В отличие от программы Н.Ф. Виноградовой, в программе А.А. Плешакова в равной степени представлены умозаключения, определения и факты. В программу А.А. Вахрушева включены все темы с разбивкой по классам и так же, как и в программе А.А. Плешакова в материале в равной степени представлены умозаключения, определения и факты. Таким образом, проведенный анализ программ показал, что все они учат младших школьников рассуждать, дают факты по материалам, представленным в программах, но программы А.А. Вахрушева и А.А. Плешакова еще дают и определения и умозаключения, что значительно расширяет кругозор и мышление учащихся. В целом можно констатировать, что содержание учебно-методических комплектов по окружающему миру обладает значительными возможностями в плане формирования у учащихся прочных осознанных знаний в области окружающей среды что, в свою очередь, требует усвоения учащимися элементов экологических знаний уже в младшем звене общеобразовательной школы [2].

На основании проведенного теоретического исследования, опираясь на образовательные программы для начальной школы по предмету «Окружающий мир», учитывая психолого-педагогические особенности младших школьников, было разработано и осуществлено эмпирическое исследование, которое проводилось на базе МБОУ СШ № 53 г. Твери в ноябре-декабре 2017 г.

В исследовании принимали участие обучающиеся 4«Б» класса (29 человек) – контрольная группа и 4«А» класса (28 человек) – экспериментальная группа.

Целью констатирующего этапа исследования было: выявить уровень экологической грамотности у обучающихся. Исследование проводилось методом тестирования. Тест включал вопросы, которые были распределены на блоки, соответствующие компонентам экологической грамотности: 1. Знания об объектах природы (6 вопросов); 2. о приспособлениях организмов к условиям среды (5 вопросов); 3. о ценности природы (6 вопросов); 4. о нормах и правилах поведения в природе (5 вопросов).

Ответы учащихся оценивались в баллах в зависимости от количества правильных ответов и их полноты: 2 балла – полный правильный ответ; 1 балл – неполный правильный ответ; 0 баллов – неправильный ответ или отсутствие ответа. Максимальное количество баллов при ответе на все вопросы теста – 42.

Анализ результатов тестирования показал, что 76% обучающихся имеют средний уровень сформированности знаний об объектах природы, 24% – низкий (рис. 1). Наиболее трудным для них оказался вопрос: «Чем деревья, кустарники и травы отличаются между собой?», на который 97% обучающихся дали неправильный ответ. Так же 45% из них не смогли перечислить все органы цветкового растения и назвать важнейшие признаки насекомых, рыб, птиц и зверей. На вопрос «Является ли человек частью природы и почему?» 85% обучающихся дали неполный ответ. Только на вопрос «Какие объекты относятся к живой и неживой природе?» все ученики дали правильный полный ответ.

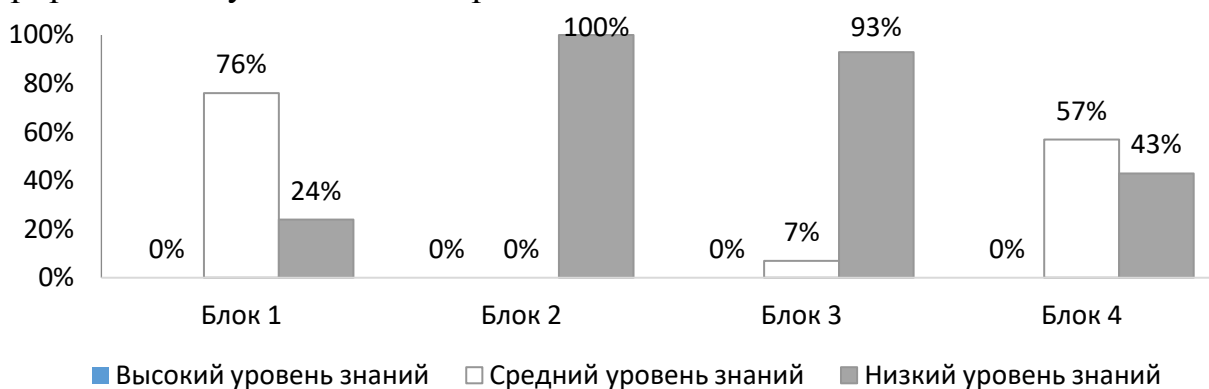


Рис.1. Показатели сформированности экологической грамотности у обучающихся контрольного класса: блок 1 – знания об объектах природы; блок 2 – знания о приспособлениях организмов к условиям среды; блок 3 – знания о ценности природы; блок 4 – знания о нормах и правилах поведения в природе.

Анализ ответов на вопросы о приспособлениях организмов к условиям среды показал, что 100% обучающихся показали низкий уровень сформированности знаний. Средний и высокий уровень в этом блоке отсутствует. Наиболее трудным для них оказался вопрос: «Как насекомые и пауки приспособились к жизни на суше?», 97% учащихся неправильно ответили на вопрос или проигнорировали его. На вопрос: «Как приспособились растения к жизни в лесной зоне?», 10% учащихся дали неполный правильный ответ. Лишь 10% обучающихся смогли дать правильный ответ на вопрос: «Как насекомые и пауки приспособились к жизни на суше?».

Анализ результатов тестирования на вопросы 3-го блока показал, что 93% учеников имеют низкий уровень знаний и 7% – средний, обучающихся с высоким уровнем знаний не оказалось. Затруднения у обучающихся возникли с вопросом: «Что будет, если исчезнут комары?», 86% учеников дали неправильный ответ. Так же 76% обучающихся не смогли дать правильный ответ на вопрос: «Есть ли в природе вредные растения и животные?». Большинство из них считают, что есть вредные растения и животные, которые являются опасными для людей. На вопрос: «Зачем люди выращивают комнатные растения?» 62% учеников дали неполный ответ. Только на вопросы «Что будет, если исчезнут комары?» и «Есть ли в природе вредные растения и животные?», 10% учащихся дали полный правильный ответ.

57% обучающихся показали средний уровень сформированности знаний о



нормах и правила поведения в природе, и 43% – низкий. Обучающихся с высоким уровнем знаний не оказалось. Наиболее трудной для 45% учащихся оказался вопрос: «Что люди делают для охраны растений и животных?». На вопрос: «Как нужно вести себя в природе, чтобы не причинять растениям и животным вреда?», 86% учащихся дали неполный правильный ответ. На ситуацию: «Женя съел конфетку и выбросил обертку от нее в траву, а Лена фантик от конфеты положила в карман, а дома выбросила мусор. Кто из детей поступил правильно и почему?» 49% обучающихся дали полный правильный ответ.

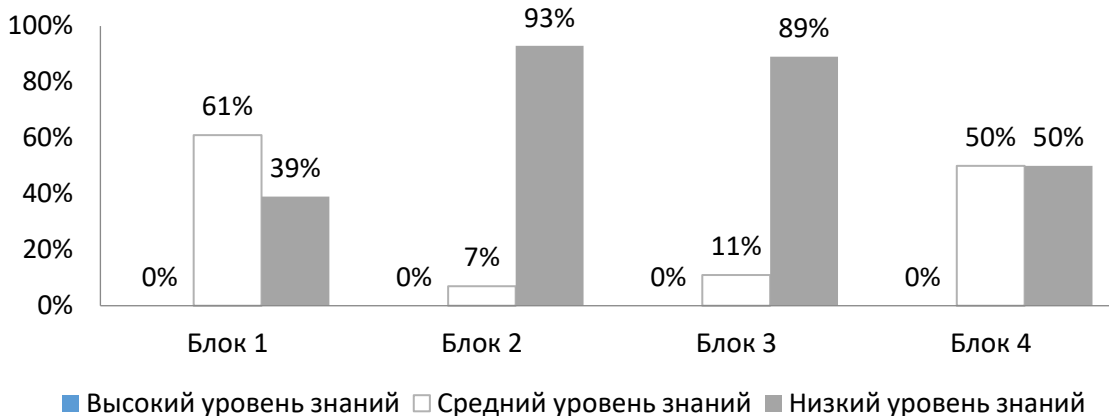


Рис. 2. Показатели сформированности экологической грамотности у обучающихся экспериментального класса: блок 1 – знания об объектах природы; блок 2 – знания о приспособлениях организмов к условиям среды; блок 3 – знания о ценности природы; блок 4 – знания о нормах и правила поведения в природе.

Анализ результатов тестирования обучающихся экспериментального класса показал (рис. 2), что 61% обучающихся имеют средний уровень сформированности знаний об объектах природы и 39% – низкий уровень. Наиболее трудным для них оказался вопрос: «Чем деревья, кустарники и травы отличаются между собой?», на который 93% обучающихся дали неправильный ответ. На вопрос «Является ли человек частью природы и почему?» 57% обучающихся дали неполный ответ. Так же 68% учеников не смогли полностью перечислить органы цветкового растения. Только на вопрос «Какие объекты относятся к живой и неживой природе?» 97% обучающихся дали полный правильный ответ.

Большинство учеников (93%) показали низкий уровень сформированности знаний о приспособлениях организмов к условиям среды и 7% – средний. Самые большие затруднения возникли на вопрос: «Как насекомые и пауки приспособились к жизни на суше?», 96% учащихся дали неправильный ответ. На вопрос: «Какие приспособления помогают земноводным жить на суше и в воде?», 7% обучающихся дали неполный правильный ответ. Только 14% учеников дали полный правильный ответ на вопрос: о приспособлениях пресмыкающиеся к зиме.

Низкий уровень сформированности знаний показали обучающиеся и на вопросы о ценности природы (89%). Наиболее сложным для обучающихся стал вопрос: «Ценность природы для человека состоит...» на который 82% детей дали неправильный ответ. Так же 75% обучающихся не смогли ответить на вопрос: «Что будет, если исчезнут комары?». На вопрос: «Зачем люди выращивают комнатные растения?» 50% обучающихся ответили неполно. На вопросы: «Есть ли

в природе вредные растения и животные?» и «Что будет, если исчезнут комары?», 18% и 14% учеников экспериментального класса дали полные правильные ответы.

На вопросы о нормах и правилах поведения в природе 50% учеников показали средний уровень знаний и 50% – низкий. 64% учеников дали неправильный ответ на вопрос: «Как нужно вести себя в природе, чтобы не причинять растениям и животным вреда?». На ситуацию: «Ребята отдыхали в лесу, нарвали ветки, развели костер, поели, выбросили ненужные банки, бумагу и пошли дальше, оставив тлеющий костёр. Правильно ли ребята поступили и почему?» 71% обучающихся дали неполный правильный ответ. Так же 68% учащихся ответили неполно на вопросы: «Что люди делают для охраны растений и животных?» и «Как нужно вести себя в природе, чтобы не причинять растениям и животным вреда?». Только 61% учеников дали полный правильный ответ на ситуацию: «Женя съел конфетку и выбросил обертку от нее в траву, а Лена фантик от конфеты положила в карман, а дома выбросила мусор. Кто из детей поступил правильно и почему?».

Таким образом, самыми трудными для обучающихся обоих классов оказались вопросы о приспособлениях организмов к условиям жизни. 96% детей экспериментального и 97% контрольного классов на них ответили неправильно. Самым легким для обучающихся контрольного и экспериментального класса оказались вопросы об объектах природы. 100% детей контрольного и 92% экспериментального класса ответили на них правильно.

Обобщив результаты тестирования по всем вопросам теста, на основании общей суммы баллов, полученной каждым обучающимся, выявили следующие уровни сформированности экологической грамотности (рис. 3):

- *средний уровень* (29 – 17 баллов): обучающийся в целом владеет экологическими знаниями, но не на все вопросы ребенок дает полные правильные ответы, допускает ошибки, затрудняется отвечать.

- *низкий уровень* (16 – 0 баллов): на большую часть вопросов ученик дает неправильные ответы, интерес к природе практически отсутствует.

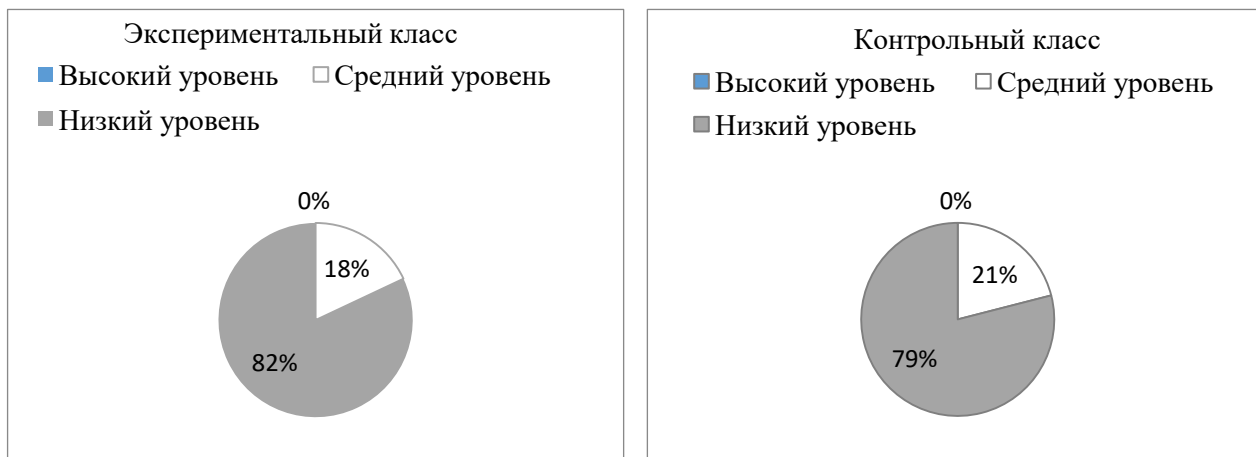


Рис. 3 Уровень сформированности экологической грамотности у обучающихся на констатирующем этапе исследования.

Как видно из рис. 3, большинство обучающихся как экспериментального

(82%), так и контрольного (79%) классов показали низкий уровень сформированности экологической грамотности. У 18% испытуемых экспериментального и 21% контрольного классов был выявлен средний уровень. Обучающихся с высоким уровнем сформированности экологической грамотности не оказалось, что говорит о необходимости совершенствования процесса экологического образования младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д: Феникс, 2006, 480 с. С. 135–140.
2. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в экологическом образовании для устойчивого развития // сб. XVII Междунар. конф. «Экологическое образование в интересах устойчивого развития». М. 2011. С. 15–19.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922>

## ***СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА***

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ SMART NOTEBOOK  
НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Э.Н. Мамедгусейнова,

МОУ «Тургиновская СОШ» Калининского района Тверской области

Современные информационно-коммуникационные технологии занимают особое место в учебном процессе. Проведение уроков и внеурочных занятий с использованием ИКТ особенно актуально на первой ступени обучения. Мультимедийное сопровождение в начальной школе позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному. Ученик становится активным субъектом учебной деятельности, а учитель выступает в роли помощника, консультанта. Уроки и занятия с применением ИКТ становятся более эмоционально насыщенными и наиболее наглядными, ускоряется процесс восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, а это очень важно ввиду того, что особенностями современных детей являются клиповое мышление.

Принцип наглядности являлся предметом обсуждения многих великих педагогов. Первым о нем заявил чешский педагог Я.А. Коменский. Он утверждал, что необходимо изучать сами вещи, а не свидетельства о них. Наглядность в понимании Я.А. Коменского – решающий фактор усвоения учебного материала. Швейцарский педагог И.Г. Песталоцци видел в наглядности единственную основу всякого познания. Чувственное познание сводится к наглядности обучения. К.Д. Ушинский дал глубокое психологическое обоснование наглядности начального обучения. Наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Именно чувственный образ, сформированный на основе наглядного пособия, является главным в обучении, а не само наглядное пособие [2]. Л.В. Занков рассматривал взаимодействие слова и наглядности в обучении [1, с. 131].

Использование современных ИК-технологий облегчает подготовку учителя к занятиям, позволяет сделать уроки и внеурочные занятия нацеленными на каждого ученика, разнообразными и насыщенными по формам деятельности, значимыми по результатам, обеспечивается доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам. Применение ИКТ в учебном процессе на уроках и внеурочных занятиях способствует развитию логического и критического мышления, воображения, самостоятельности обучающихся.

Интерактивная доска является удобным инструментом как в организации учебного процесса, так и для проведения презентаций, семинаров. Она позволяет контролировать все приложения одним прикосновением, писать и рисовать на ней электронными чернилами и сохранять все сделанные записи. Особенность интерактивной доски Smart – тактильное управление, которое помогает реализовывать различные стили обучения, в том числе и работу с детьми с ограниченными возможностями.

Программное обеспечение Smart Notebook вооружает педагогов мощным средством создания интерактивных уроков (занятий) и позволяет управлять работой учеников в аудитории.

Эта программа ориентирована на русскоязычного учителя. В ее состав входит обширная коллекция готовых объектов (картинок, фонов, интерактивных элементов), ее можно пополнять и собственными коллекциями. Программа и элементы ее сопровождения бесплатны и доступны для скачивания на сайте производителя. Мы можем абсолютно законно использовать ее в ознакомительных целях, не нарушая при этом ничьих авторских прав. Ее можно установить на любом ПК, в том числе и домашнем. Если в кабинете есть компьютер с проектором и экран, то можно работать и без интерактивной доски. Один ученик работает за компьютером, класс следит за работой на экране.

Чтобы научиться использовать интерактивную доску, нужно последовательно решить следующие задачи: 1) установить на свой ПК соответствующее специализированное ПО, в данном случае – программу Smart Notebook и сопровождающие ее коллекции и галереи интерактивных объектов для учителя; 2) научиться работать в среде этой программы, сидя за компьютером; 3) освоить практические приемы работы с программой, находясь непосредственно у доски; 4) научиться технически изобретательно и методически грамотно применять полученные умения и навыки при подготовке и проведении урока / мероприятия.

Начинать обучение лучше с выполнения заданий с последующей загрузкой своих работ в библиотеку сообщества в качестве отчетов по изученным темам. Затем создавать материал так, чтобы его можно было в ближайшие дни применить на уроке. Интерактивные доски – это эффективный способ внедрения электронного содержания и мультимедийных материалов в массовую среду обучения. Информационные объекты, которые нужно поместить на страницу можно взять из трех источников: 1) создать их самостоятельно, «руками», пользуясь панелью инструментов; 2) выбрать их в коллекциях фонов, картинок, интерактивных объектов, сопровождающих программу; 3) использовать внешние информа-

ционные ресурсы (мультимедийные диски, Интернет, печатные издания) и технологии для переноса найденных объектов (картинок, текстов, звуков) на страницу Notebook.

В программе Notebook для создания страницы с помощью Панели инструментов необходимо добиться четкого понимания возможностей каждого инструмента на панели: перья, художественные перья, ластик, линии, фигуры, перо распознавания фигур, волшебное перо, заливка, текст, выбрать, вставить таблицу, двухстраничный/одностраничный режим, во весь экран, показать/скрыть затемнение экрана, удалить, отменить и повторить, захват экрана. Каждый инструмент очень интересен в работе. Например, затемнение экрана закрывает весь экран шторкой, которую можно постепенно сдвигать по вертикали и горизонтали. С помощью инструмента «вставить таблицу» легко составлять кроссворды. «Перо распознавания фигур» определяет, какую фигуру рисовали «от руки» и «доводит её до ума». Необыкновенный инструмент «Волшебное перо»! Его можно использовать в трёх различных качествах. Если нарисовать им овал, то получим перемещаемую подсветку. Нарисовав прямоугольник, получим перемещаемое увеличительное стекло. А что-то просто написанное или нарисованное этим пером через несколько секунд исчезает.

Программу Notebook сопровождают основные темы коллекций, галерея изображений. В программу встроены интерактивные и мультимедийные объекты коллекций. В коллекциях имеется несколько наборов кнопок для организации навигации. Удобно использовать «звуковые» элементы, помеченные слева внизу значком динамика: голоса птиц, зверей, звуки музыкальных инструментов. Использовать любой элемент коллекции очень просто – нужно вытащить его мышкой на страницу. Каждый такой объект на странице обладает определенными свойствами, которые можно изменять. Со вставленными объектами можно работать, перемещая их, изменяя размеры, поворачивая.

С помощью программы Smart Notebook интересно создавать интерактивные задания для уроков. Для этого в коллекции интерактивных средств учителя LAT 2.0 (Lesson Activity Toolkit) очень много интерактивных шаблонов и инструментов, созданных с использованием технологии Flash. Здесь шаблоны для анграмм, сортировки по категориям, для выбора правильного варианта из предложенных. Использование объектов подобного рода делает урок гораздо живее и интереснее. Важно продумать, как тот или иной элемент наиболее целесообразно и эффективно использовать при подготовке материалов к уроку или в процессе его проведения, чтобы обучить ребёнка использовать техническое средство для получения знаний, помочь ему освоить новые пути приобретения знаний.

Современные образовательные теории говорят о необходимости стимулировать заинтересованность учащихся, полагая ее краеугольным камнем знания.

По ходу внедрения программы Smart Notebook проводилась диагностика методом наблюдения, опроса, предлагалось ребятам составлять синквейны на темы «Доска», «Задания». С помощью школьного психолога было проведено анкетирование на выявление мотивации к уроку. Были исследованы уровни устойчивости и концентрации внимания на обычных уроках и уроках с использованием интерактивной доски (см. таблицу).

## Определение уровня устойчивости и концентрации внимания учащихся

	Устойчивость внимания				Концентрация внимания			
	Обычный урок		Урок с использованием ИКТ		Обычный урок		Урок с использованием ИКТ	
Уровень	Количество детей	Количество %	Количество детей	Количество %	Количество детей	Количество %	Количество детей	Количество %
Очень высокий	1	4%	6	23%	15	58%	17	65%
Высокий	4	15%	11	44%	4	15%	4	15%
Средний	19	73%	9	35%	6	23%	3	12%
Низкий	2	8%	0	0%	1	4%	1	4%
Очень низкий	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%

Использование программы Notebook позволяет обогатить любой урок и сконцентрировать учащихся на учебе. Эта технология помогает творчески привлекать внимание и активизировать воображение учеников. При использовании интерактивной доски для коллективной работы в классе наблюдается рост внимания учащихся, сосредоточенность и заинтересованность в уроке и отвлекаются они на посторонние предметы гораздо реже. Использование интерактивной доски делает образовательный процесс более увлекательным, приносящим ученикам истинное удовольствие, а они, в свою очередь, начинают уделять учебе больше внимания. Ребенок переживает положительные эмоции, чувство достижения успеха и гордости за себя, способного управлять большим экраном. Он ощущает рост своего статуса, начинает работать более творчески и становится более уверенным в себе. Интерактивная доска поощряет участие детей в уроке и концентрирует их внимание множеством разнообразных способов. Так обеспечивается эмоциональная вовлеченность всего класса в образовательный процесс.

За счет большой наглядности использование интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения, повышает мотивацию. Мотивацию лучше всего можно определить как стремление ученика участвовать в образовательном процессе. Хотя учащиеся могут одинаково стремиться к выполнению какой-либо задачи, источники их мотивации бывают различными. У одних мотивация внутренняя, через рефлекссию и активное участие в уроках ведущая к познанию и самоутверждению, к демонстрации перед лицом товарищей своих личных достижений. У других она внешняя – разного рода соблазны, восхищение новой технологией, желание получить поощрение или первым решить поставленную преподавателем задачу вызывают у них стремление к активному участию в учебе.

Безусловно, использование возможностей современного компьютера и созданных на его основе технологий в школе актуально, социально значимо и личностно востребовано участниками образовательного процесса. При этом сохранение и укрепление здоровья школьников в условиях информатизации должно быть приоритетной идеей методических поисков и организационных решений.

Педагог, работающий с интерактивной доской, может повысить уровень восприятия материала за счет комбинации различных форм передачи информации – визуальной, звуковой и тактильной. В процессе урока/занятия он может

использовать яркие, многоцветные схемы и графики, анимацию в сопровождении звука, интерактивные элементы, которые откликаются на действия преподавателя или обучающегося. При необходимости, если в группе есть ученики со слабым зрением, преподаватель может одним движением руки просто увеличить тот или иной элемент, нарисованный на поверхности доски. Грамотная работа с интерактивной доской на уроке/занятии позволяет также добиться оптимизации учебного/внеучебного процесса. Использование педагогом качественных образовательных электронных ресурсов делает получение адекватного современным запросам образования реальным для обучающихся. Учебные материалы, выполненные в программном обеспечении SMART Notebook, позволяют организовать активное взаимодействие всех участников процесса: учитель – ученик; ученик – ученик; группа – группа; группа – учитель, и др. Таким образом, интерактивная доска SMART Board позволяет учителям сделать обучение более эффективным, получить доступ к высококачественным образовательным ресурсам, а также вовлечь учащихся в интерактивный процесс обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кондаков И.М Психология. Иллюстрированный словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 512 с.
2. Использование компьютерных средств обучения в образовании// Интернет-сайт. Общая педагогика. [Электронный ресурс]. <http://www.centstar.ru/tolags-366-1.html> (дата обращения: 4.03.2018). Интернет-ресурсы:
3. Интерактивная доска для начинающих и не только... URL: [http://it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=105173&tmpl=com](http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=105173&tmpl=com)
4. Интерактивные технологии в образовании: УМК, утв. к изданию экспертной комиссией новых форм образования РГГУ 22 декабря 2004 г. М., 2005.  
Интерактивные технологии Smart:
5. [http://www.smartboard.ru/view\\_s321\\_mid\\_r321\\_1126777100.htm](http://www.smartboard.ru/view_s321_mid_r321_1126777100.htm)
6. Использование ИД в урочной деятельности (Николаева М.А.): <http://www.openclass.ru/node/20885>
7. Международная педагогическая конференция «Инновации и ИКТ в образовании. Опыт успешного применения» 30 июня -1 июля 2010 г. URL: <http://www.smartboard.ru/view.pl?mid=1287139254>
8. [www.polymedia.ru](http://www.polymedia.ru)
9. Первые в России государственные курсы дистанционного обучения по работе с интерактивными досками: [http://www.smartboard.ru/view\\_s321\\_mid\\_r321\\_1259139503.htm](http://www.smartboard.ru/view_s321_mid_r321_1259139503.htm)
10. Программное обеспечение для интерактивной доски. URL: [http://it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=105173&lib\\_no=105494&tmpl=lib](http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=105173&lib_no=105494&tmpl=lib)

#### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ИНФОРМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ГРАФОВ В 9–11 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

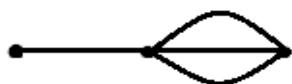
М.В. Чебан, студент V курса очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. А. А. Серов  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Глобальные процессы формирования автоматизированного информационного общества создают возможности для развития человека и эффективного решения многих экономических и социальных проблем. Однако полностью использовать эти возможности смогут только те члены общества, которые будут владеть необходимыми знаниями и навыками ориентации в таком информационном пространстве [1; 5, с. 3].

Поэтому актуальным является исследование и анализ приоритетных проблем курса информатики и ее будущих перспектив, а также изучение методики преподавания информатики в старшей школе на примере решения задач с помощью графов. В настоящее время теория графов широко применяется в различных областях науки и техники. Сейчас теория графов стала очень популярной среди учителей и школьников. Это связано с тем, что при помощи этой теории можно довольно просто решать большой круг самых разнообразных задач [4]. Определённые проблемы и затруднения вызывает та ситуация, что задания, которые требуют знаний в теории графов и решения задач с использованием теории графов, присутствуют в ОГЭ и ЕГЭ, а программой не предусмотрено изучении теории графов [6; 7].

Цель практического исследования – выявить трудности при обучении решению задач по информатике с помощью графов в школьном курсе информатики. Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе исследования были поставлены следующие задачи: изучить умение решать задачи с помощью графов, раскрыть объем знаний по решению задач с помощью графов у детей. На основе полученных данных в процессе констатирующего этапа, были обозначены задачи формирующего эксперимента: разработать систему упражнений, которая помогла бы повысить объем знаний, умений, навыков по решению задач по информатике с помощью графов у учащихся девятых классов; внедрить ее в практику занятий образовательного учреждения.

Система упражнений была разработана таким образом: от простого и самого наглядного к заданиям повышенной сложности, постепенно усложняя ранее решённые задачи, избегая прямой ассоциации с заданиями из ОГЭ и ЕГЭ, которые ранее вызывали страх и непонимание у детей.



Примеры заданий: Задача 1: сколько способов прохождения из крайней левой точки в крайнюю правую? (рис. 1)

Рис. 1.

Подсчёт таков: начиная с крайней левой точки, доходим до средней, и дальше – две возможности: по верхней дорожке или по нижней, значит, всего два пути.



Следующая задача аналогичная, с небольшим изменением (усложнением условия) (рис. 2).

Рис. 2.

Решение: сначала идём по верхней дорожке и доходим до средней точки, а дальше – три возможности; если идём по нижней дорожке до средней точки – далее ещё три возможности. Следовательно,  $3+3=6$  возможностей пройти от крайней левой точки в крайнюю правую. Таким образом, число левых отрезков показывает, сколько раз нужно сложить количество правых отрезков. Можно решить данную задачу и умножением:  $2*3=6$ .

Далее усложняем ещё (рис. 3, 4).



Рис. 3.



Рис. 4. [3, с.34-35]



Изучали графы – (деревья) (рис. 5)

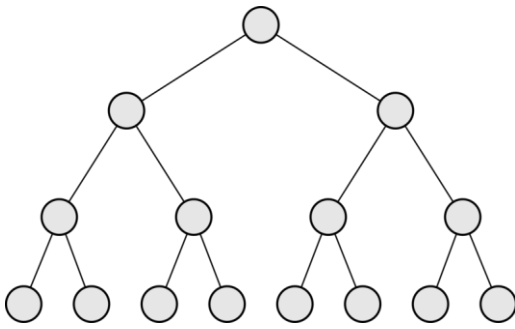
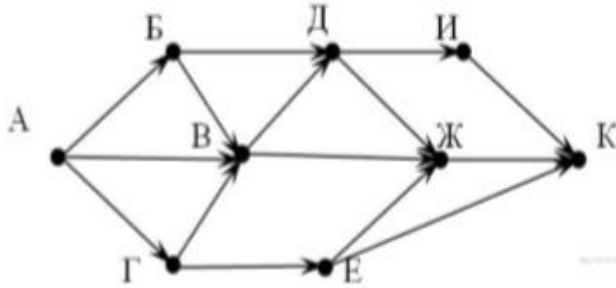


Рис. 5. [2, с. 50].

Данная система упражнений в дальнейшем помогла обучающимся легко выполнять задания по данной тематике из примерных упражнений, входящих в ОГЭ и ЕГЭ.



Пример задания из ОГЭ: На рис. 6 представлена схема дорог, связывающих города А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, И, К. По каждой дороге можно двигаться только в одном направлении, указанном стрелкой. Сколько существует различных путей из города А в город К?

Рис. 6.

Пример задания из ЕГЭ:

Для составления цепочек разрешается использовать бусины 5 типов, обозначаемых буквами А, Б, В, Е, И. Каждая цепочка должна состоять из трех бусин, при этом должны соблюдаться следующие правила: а) на первом месте стоит одна из букв: А, Е, И; б) после гласной буквы в цепочке не может снова идти гласная, а после согласной – согласная; в) последней буквой не может быть А.

Какая из цепочек построена по этим правилам?

- 1) АИБ      2) ЕВА      3) БИВ      4) ИБИ

Решение: Если даны варианты ответов, то проще всего решить задачу рассуждением и проверкой каждого варианта. Однако, если в условии задачи не будет дано вариантов ответа, то методом рассуждений задачу решить довольно трудно, можно легко запутаться.

Например, вопрос может звучать так: Сколько существует возможных вариантов из 3 бусин, удовлетворяющих заданному условию? (рис. 7)

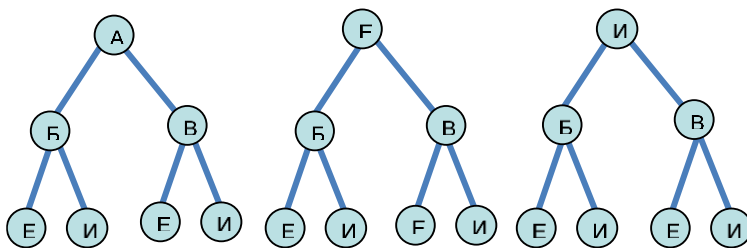


Рис. 7.

Представив решение графически с помощью графа-дерева, легко посчитать, что число возможных вариантов – 12.

Контрольный этап эмпирического исследования проводился с целью выявления результатов эффективности проведенной работы. Были поставлены следующие задачи: выявить результаты эффективности проведенной работы; выявить уровень повышения знаний по решению задач по информатике с помощью графов у учащихся девятых классов. Для этого были повторно проведены задания, аналогичные ранее применявшимся на констатирующем этапе. На контрольном этапе выявлено повышение знаний по теории графов у школьников эксперимен-

тального класса. Более того, если на констатирующем этапе был всего один ребенок с высоким уровнем знаний по теории графов из экспериментальной группы, то теперь шесть детей из экспериментальной группы достигли такого значения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкин А.И. Методика преподавания информатики. Минск: ВШ, 1998. 431 с.
2. Волкова Т.О. Информатика в играх и задачах. Вып. 1.3. Поурочные планы М.: Экспресс, 1996. 80 с.
3. Волкова Т.О. Информатика в играх и задачах. Вып. 1.4. Поурочные планы М.: Экспресс, 1996. 64 с.
4. Информатика и ИКТ: учебник для 9 класса: в 2 ч. Ч. 1 / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. М.: БИНОМ. Лаборатория Знаний, 2012. 244 с.
5. Информатика. 7–9 класс. Базовый курс. Теория: учебник / ред. Н.В. Макарова. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
6. Средняя школа: современные проблемы обучения информатике и информатизации образования: сб. совмест. науч. работ студ. и преп. РГСУ / науч. ред. И.В. Соколова. М.: РГСУ, 2009. 158 с.
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

#### РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ ЛОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ)

У.Э. Кузнецова, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время проблема развития математических способностей младших школьников – одна из наименее разработанных проблем, как методических, так и научных.

О проблеме математических способностей в своих трудах писали В.А. Крутецкий [5], Б.М. Теплов [7], Н.С. Лейтес [6], З.А. Зак [3] и др.

В.А. Крутецкий в своей книге «Психология математических способностей школьников» даёт следующее определение математическим способностям: «Под способностями к изучению математики мы понимаем индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие на прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [5, с. 85].

По мнению Э.Ж. Гингулис, математические способности проявляются в том, с какой скоростью, как глубоко и насколько прочно люди усваивают математический материал [1]. При этом учитывается, что в ходе решения задач могут быть изменены и проанализированы скорость (количество заданий, решенных за определенный отрезок времени), время (необходимое разным индивидуумам для решения одной и той же задачи), прочность (по результатам отсроченных проверок (остаточные задания)), глубина (умение преобразовать для собственных нужд прием учебной работы, разобранный ранее).

В брошюре А.Н. Колмогорова «О профессии математика» [4] выделены

три компонента математических способностей: геометрический, алгоритмический, логический (детализация, предложенная Э.Ж. Гингулис [1])

<i>Геометрический</i>	<i>Алгоритмический</i>	<i>Логический</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способность извлекать необходимую информацию из заданной конфигурации путем ее анализа или дополнения;</li> <li>• Поиск идеи решения задачи с помощью рисунков, моделей фигур или мысленного представления;</li> <li>• Способность к переводу на язык геометрии той или иной задачи и обращение к наглядным образам в процессе решения негеометрических задач.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способность применять известные алгоритмы и методы к конкретной ситуации;</li> <li>• Способность свести задачу к выполнению конечной цепи более элементарных действий;</li> <li>• Способность довести до конца намеченный план решения, применяя аналитические методы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способность к вычленению (из некоторого общего положения) и исследований всех частных случаев;</li> <li>• Способность к созданию экономной и непротиворечивой схемы решения задачи;</li> <li>• Способность к проведению доказательственных рассуждений, использующих прием доказательства «от противного», обращение к контр-примеру, продвижение при решении задач «от конца к началу» и другие приемы.</li> </ul>

Эти количественные, хорошо измеряемые параметры позволяют, по мнению Э.Ж. Гингулис, делать вывод, что если хотя бы одна из приведенных характеристик представлена в достаточной мере, то можно утверждать существование у индивидуума математических способностей.

Следовательно, можно предположить, что развитию математических способностей младших школьников способствуют простейшие умозаключения, рассуждения, доказательства на основе правил логического вывода, смысла логических связей и кванторов: задания на логические операции (конъюнкция, дизъюнкция) и определения истинности высказываний; задания на построение отрицаний составных предложений; задания на определение значений истинности высказываний с кванторами.

Однако такой материал включен не во все школьные программы, что создает сложности для развития у обучающихся младших классов математических способностей. Поэтому было предложено осуществить изучение математических утверждений во внеурочной деятельности.

Экспериментальное исследование проводилась на базе МБОУ СОШ № 17 г. Твери. Обучающиеся занимаются по традиционной образовательной программе «Начальная школа XXI века», обучение математике ведется по учебникам Л.Г. Петерсон (УМК «Школа 2000»). Цель экспериментального исследования – изучить возможности использования заданий с математическими утверждениями для развития математических способностей обучающихся 3-го класса. На констатирующем этапе исследования использовалась методика диагностики уровня математических способностей В.А. Крутецкого [5], адаптированная для младших школьников Е.А. Задорожной [2]. Диагностика включает в себя 12 заданий, направленных на выявление следующих умений: 1) понимать школьные правила; 2) уметь производить действия, соответствующие тем или иным правилам; 3) понимать условия задач с излишними и недостающими данными, с несформулированным условием, с несформулированным вопросом; 4) формулировать правила на основе анализа; 5) уметь видеть за разнообразным внешним

оформлением задач их единую внутреннюю логическую структуру. Каждое задание оценивается максимально в 1 балл. При неполном ответе могут сниматься доли балла. Если задание содержит подпункты, то 1 балл делится между ними в равных долях. В результате математической обработки результатов были выделены уровни математических способностей.

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	17%	32%
Средний	48%	32%
Высокий	28%	29%
Очень высокий	7%	7%

По результатам диагностики констатирующего этапа эксперимента была разработана программа формирующего этапа, которая представляет собой 10 внеклассных занятий с использованием заданий с математическими утверждениями для развития математических способностей обучающихся. Приведем примеры заданий:

Задание 1: В правилах содержания собак сказано, что выводить собаку можно только на поводке ИЛИ в наморднике. Мила вывела своего Тишку на поводке и в наморднике. Валерин Лорд бегал в наморднике, но без поводка. Оля отпустила маленького Пушка побегать без поводка и без намордника. Митин Рекс гулял на поводке, но без намордника. Подпиши под каждым рисунком кличку собаки и имя ее хозяина. Кто из ребят нарушил правило?



Задание 2: Ребята целую неделю следили за погодой. Они отмечали с помощью значков «+» и «-» свои наблюдения в таблице. Если был дождь ставили «+», не было – ставили «-», был ветер – ставили «+», не было – ставили «-».

	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница	суббота	воскресенье
Дождь	+	-	-	-	-	+	-
Ветер	-	-	+	-	+	-	-

Назови все дни, когда: а) не было ветра, но шел дождь; б) не было дождя, но было ветрено; в) было безветрие и не было дождя; г) был ветер или дождь

Верны ли следующие утверждения: а) Всю неделю было ветрено и дождливо; б) Всю неделю было ветрено или дождливо?

Задание 3: Подпиши рядом с каждым мальчиком номер школы, в которой он учится, если в ответах ребят одно утверждение верно, а другое – ложно.

Реши задачу, проверив разные гипотезы.

Я учусь в школе №24, а Лёня – в школе №8.      Я учусь в школе №24, а Петя – в школе №8.      Я учусь в школе №24, а Петя – в школе №30.



Гипотеза 1.

Предположим, что верно первое утверждение Пети: «Я учусь в школе № 24». Тогда второе утверждение Пети и первое утверждение Лёни и Коли \_\_\_\_\_. При этом утверждения Лёни и Коли: «Петя учится в школе № 30» и «Петя учится в школе № 8» оказываются \_\_\_\_\_. Следовательно, Петя оказался учеником трёх школ, а это противоречит условию. Значит, предположение, что Петя учится в школе № 24 \_\_\_\_\_.

Гипотеза 2.

Предположим, что верно второе утверждение Пети: «Лёня учится в школе « 8». Тогда первое утверждение Пети и Лёни и второе утверждение Коли \_\_\_\_\_. При этом второе утверждение Лёни и первое утверждение Коли \_\_\_\_\_. Они не противоречат друг другу. Значит, предположение, что Лёня учится в школе № 8 \_\_\_\_\_.

Следовательно, Петя учится в школе \_\_\_\_\_, Коля – в школе \_\_\_\_\_, а Лёня – в школе \_\_\_\_\_.

Вышеописанные задания полезны с познавательной точки зрения. Они учат оценивать истинность и ложность высказываний со связками И, ИЛИ, формируют умение решать задачи путем рассуждения, развивают внимание, логическое и аналитическое мышление.

Работа проводилась в течение 6 недель. Повторная диагностика показала, что уровень сформированности математических способностей у экспериментального класса повысился. В контрольном классе положительная динамика уровня развития математических способностей отсутствует.

Таким образом, можно сделать вывод, что задания с математическими утверждениями являются средством развития математических способностей младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гингулис Э.Ж. Развитие математических способностей учащихся. //Математика в школе. 1990. №1.
2. Задорожная Е.А. Развитие общеинтеллектуальных и математических способностей в гимназической образовательной системе. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д. 2003. 187 с.
3. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1999. 318 с.
4. Колмогоров А.Н. О профессии математика. М.: МГУ, 1960. 30 с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников/ под ред. Н.И. Чуприковой. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998, 416 с.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. тр. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 448 с.
7. Теплов Б.М. Способности и одарённость. М., 1961. 312 с.

#### МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.А. Царькова, V курс очной формы обучения  
Научный руководитель – ст. преподаватель Г.А. Демурчян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует на развитие у учащихся математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения математической речи и т. д. [1]. Но в тоже время стандарт не предполагает обязательного рассмотрения элементов математической логики в 1–4 классах, что в средней школе является обязательным для изучения.

Целью нашей работы является анализ программ для начальной школы по математике и информатике, в содержании которых рассматриваются элементы математической логики, а также составление комплекса заданий, направленных на овладение учениками приемами математической логики, которые могут быть использованы в процессе обучения математике в начальной школе, независимо от того, по какой программе ведется обучение.

Рассмотрим определение понятия «Математическая логика».

Математическая логика – это наука, развиваемая с помощью математических методов [4]. Она полезна и для других наук, где используются рассуждения, доказательства, например в лингвистике, радиотехнике, теории автоматического управления, программировании, информатике.

Основными понятиями математической логики являются высказывание и умозаключение. Высказывание – повествовательное предложение, утверждаю-

щее что-либо, о котором можно сказать, истинно оно или ложно [9]. Высказывания бывают простые и сложные.

Существуют следующие логические операции над высказываниями: конъюнкция или логическое умножение; дизъюнкция или логическое сложение; инверсия или логическое отрицание; операция импликация; операция эквивалентность или равнозначность.

Темы с элементами математической логики встречаются в учебниках информатики средней школы и в начальной школе, а также в некоторых учебниках математики для начальной школы, что своего рода является пропедевтикой. В частности, мы проанализировали учебник по информатике 4-го класса Н.В. Матвеевой [5], из которого выбрали такие темы, которые нацелены на изучение элементов математической логики. В этом учебнике школьники изучают следующие термины и понятия:

1. Высказывание. Этот термин раскрывается на простом языке: в результате размышления человек может высказать своё мнение, которое есть результат обработки полученной информации. Если он выразит вслух своё мнение, это будет высказывание.

2. Рассматриваются истинное высказывание:  $2+2=4$  и ложное:  $2+2=5$ . И даётся следующее правило: Истина – это то, что соответствует действительности. Ложь – то, что действительности не соответствует.

3. Объясняется, что высказывание по-другому можно назвать суждением, что не любое повествовательное предложение является суждением. Например, суждениями не являются следующие предложения: Первоклассник. Две собаки.

4. Различают понятия простого и сложного суждений. Например, «Учитель объясняет урок» – это простое суждение. Суждение «Учитель диктует, дети записывают» – это сложное суждение, так как оно состоит из двух простых: «Учитель диктует» и «Дети записывают», которые объединили в одно предложение.

5. Понятие «умозаключение», при изучении которого ученики должны понять, что такое умозаключение и научиться их составлять.

Умозаключение – это умственное действие, которое состоит из мысленного анализа посылок и составления заключения. Рассматриваются примеры:

Посылка: Все квадраты – геометрические фигуры.

Заключение: Некоторые геометрические фигуры – квадраты [5].

Также мы проанализировали раздел 3 рабочей тетради А.В. Горячего.

Программа А.В. Горячева является составной частью Образовательной системы «Школа 2100» [3]. Игры и задания данного раздела направлены на формирование у детей начальных представлений о множестве, элементах множества, о подмножестве, объединении и пересечении множеств, об истинности высказываний, в том числе высказываний со словами «не» «и», «или».

Наиболее выраженную межпредметную связь между информатикой и математикой мы можем наблюдать в учебниках В.Н. Рудницкой, 3–4 классы (Начальная школа 21 века) [8].

В соответствии с этой программой учащиеся овладевают многими важными логико-математическими понятиями, которые им встретятся в средней

школе в курсе информатики. Обучающиеся здесь знакомятся с понятием «высказывание», с тем, что оно может быть истинным и ложным. Изучается отрицание высказывания. Вводятся логические связки «или», «и». Показано, как из простых высказываний можно составить сложное. Вводятся знаки: « $\vee$ », « $\wedge$ », что в математической логике означает союз «или», «и». Позже вводится логическая связка «если..., то». В учебнике, показано, как записать высказывание на математическом языке, и как его правильно читать [8].

Выпускник начальной школы, обучающийся по данной программе, должен представлять себе, что значит доказать какое-либо утверждение; владеть простейшими способами доказательства; уметь подобрать конкретный пример, иллюстрирующий некоторое общее положение, или привести опровергающий пример; давать точный ответ на поставленный вопрос и др.

Также элементы математической логики рассматриваются в учебниках Л.Г. Петерсон (программа «Перспектива») [6]. В этих учебниках уделяется серьёзное внимание развитию логической линии при изучении арифметических, алгебраических и геометрических вопросов программы. В 3 классе ученики знакомятся с понятиями: множество, элементы множества, пустое множество, подмножество. Изучают операции над множествами: пересечение (соответствует союзу «и» на языке алгебры логики), объединение (соответствует союзу «или»). Соответственно вводятся обозначения – теоретико-множественная символика. Рассматривается диаграмма Венна [6]. Изучается тема: Верно и неверно. Всегда и иногда [8]. С первых шагов изучения математики по данной программе дети имеют дело с математическими высказываниями. Например, « $5+1=6$ », « $8>7$ ». Некоторые из высказываний могут быть верными (истинными), а некоторые неверными (ложными). Формирование у обучающихся способности к выделению высказываний из всего множества предложений является необходимым элементом их логической подготовки.

Таким образом, обучающиеся по данной программе осваивают математический язык, проверяют истинность высказываний, строят свои суждения, обосновывают их. У учащихся формируются начальные представления о языке множеств, о различных видах высказываний.

Экспериментально-практическое исследование проводилось в 3 «В» классе гимназии №44 города Твери с 5 февраля по 4 марта 2018 г.

Обучение математике ведётся по программе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [2]. В классе 27 обучающихся.

Мы разработали и провели диагностическую работу, с помощью которой можно определить уровень знаний по математической логике, основанный на жизненном опыте школьников. Данная тема по программе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова не изучается и можно было предвидеть, что обучающиеся могут не справиться с предложенными заданиями. Поэтому в эту диагностическую работу были включены некоторые определения и правила, чтобы ученики смогли познакомиться с основными понятиями по этой теме, необходимыми для выполнения предложенных заданий.

На формирующем этапе исследования нами была проведена работа, включающая в себя 8 занятий в 3 «В» классе с целью ознакомления обучающихся с



элементами математической логики. При проведении занятий мы использовали разные методы обучения, такие как словесные (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия), наглядный, метод проблемного изложения и другие. Рассмотрим примеры некоторых заданий.

*Задание №1.* Отметь галочками предложения, которые являются высказываниями. Определи, истинны отмеченные высказывания или ложны.

- 1) Сколько дней в году?
- 2) Квадрат является прямоугольником.
- 3) Запиши решение задачи!
- 4) Конфеты вкусные.
- 5) 36 меньше, чем  $5 \cdot 9$ .
- 6) Перемена!
- 7)  $6 \cdot 9 - 17$
- 8) Один – самое маленькое натуральное число.
- 9) Уходя, гасите свет![8]

*Задание №2.*

Как-то утром Валя выглянула в окно и увидела, что идёт дождь. «Значит, – подумала она, по дороге в школу придётся прыгать через лужи». Так оно и вышло.

Рая, выйдя из кино на мокрую улицу, решила, что был дождь. На самом деле по улице недавно проехала поливальная машина.

Валя, рассуждая, пришла к \_\_\_\_\_ выводу, а Рая – к \_\_\_\_\_.

На контрольном этапе для определения того, изменился ли уровень знаний по математической логике после проведенных занятий, мы предложили обучающимся выполнить диагностическую работу. Диагностическая работа состояла из 9 заданий, которые были аналогичны заданиям, предложенными на констатирующем этапе исследования, с некоторыми дополнениями.

Исследование показало, что уровень знаний по данной теме у обучающихся повысился. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предложенного комплекса заданий, направленных на изучение основных элементов математической логики младшими школьниками. Мы считаем, что данный комплекс заданий может быть включён в любую программу для овладения учениками данной темы. Что в свою очередь будет являться пропедевтикой к изучению курса информатики в средней школе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение 2016, 31 с.
2. Александрова Э.И. Математика. 3 кл.: учебник: в 2 ч. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014.
3. Горячев А.В. Информатика в играх и задачах: учебник-тетрадь: в 2 ч. 3 кл. М.: Баласс, 2013.
4. Клини С. К. Математическая логика. М.: Мир, 1973.
5. Матвеева Н.В. Челак Е.Н., Конопатова Н.К. и др. Информатика: учебник для 4 кл.: в 2 ч. Ч. 1. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 101 с.
6. Петерсон Л.Г. Математика. 3 класс. Ч. 1. М.: Ювента, 2012. 112 с.
7. Петерсон Л.Г. Математика. 3 класс. Ч. 2. М.: Ювента, 2012. 96 с.
8. Рудницкая В. Н. Программа четырехлетней начальной школы по математике. М.: Вентана-Граф, 2011.
9. Стойлова Л.П. Математика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 424 с.

## ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПОСРЕДСТВОМ ТАБЛИЦ И ДИАГРАММ

О.В. Гулина, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – ст. преподаватель Г.А. Демурчан  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современный урок математики не проходит без решения задач на развитие логического мышления. Одним из основных критериев уровня математического развития является умение решать задачи. Актуальность применения в образовательной программе логических задач заключается в том, что из-за отсутствия системы работы над такими задачами встает проблема: как сформировать у учащихся способность мыслить последовательно при их решении. Логические упражнения позволяют детям на доступном математическом материале с опорой на жизненный опыт строить правильные суждения без предварительного теоретического освоения самих законов и правил логики. На уроке в работе над логическими задачами дети практически учатся анализировать, сравнивать, выделять главное, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и объяснять понятия, ставить и разрешать проблемы [1].

Методика работы над логическими задачами была разработана А.А. Столяром, который писал, что главная задача обучения математике, причем с самого начала, с первого класса, – учить рассуждать, учить мыслить [3, с. 414].

Рассмотрим возможность использования таблиц и диаграмм в процессе обучения младших школьников решению логических задач.

Применение диаграмм и таблиц в начальной школе обусловлено тем, что они способствуют наглядному пониманию условий задачи, а также позволяют легко сопоставить данные, что для учащихся младшей школы является важным аспектом в процессе обучения. Также диаграммы и таблицы способствуют быстрому запоминанию каких-либо данных, событий, дат, фактов. Существующие виды диаграмм позволяют не ограничивать возможности применения какого-либо одного его вида, а, наоборот, расширяют кругозор обучающего, давая волю его фантазии, при этом обучаясь основным навыкам построения и наглядного сравнения событий, а также учат анализировать представленные данные, выявляя их взаимосвязь [2].

Анализ содержания программ «Перспектива» (Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миркова) и «Школа 2100» (Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких) позволил выявить, что диаграммы и таблицы используются при решении задач. По программе «Перспектива» диаграммы используются чаще, углубленно и по сравнению с программой «Школа 2100» – немного в ускоренном темпе.

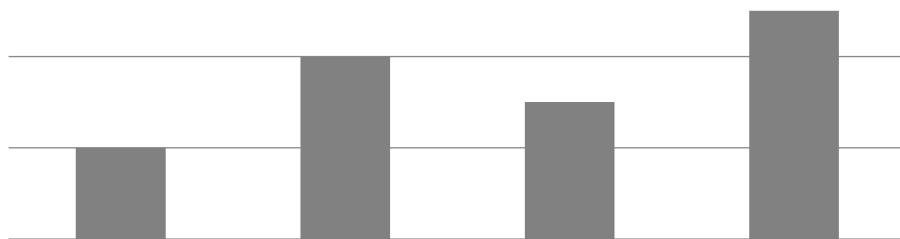
С целью повысить уровень обученности решению логических задач с помощью таблиц и диаграмм, мы провели экспериментально-практическое исследование на базе МОУ СОШ №21 г. Твери. Обучающиеся занимаются по традиционной образовательной программе «Школа 2100», обучение математике ведется по учебникам Т.Е. Демидова, С.А. Козлова.

На констатирующем этапе исследования проводилась контрольная работа в двух классах (контрольном и экспериментальном), которая включала в себя 7

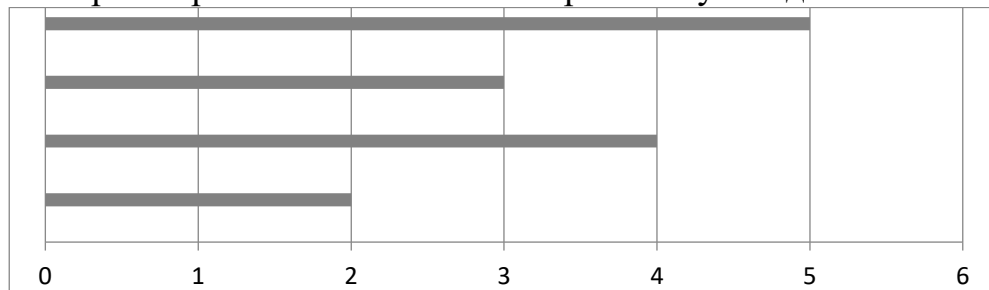
заданий, направленных на умение читать диаграммы (столбчатые, круговые и линейные), решать логические задачи с помощью таблиц и диаграмм. Каждое задание оценивалось максимально в 1 балл. При неполном ответе могли сниматься доли балла. В результате математической обработки результатов мы можем сделать следующий вывод: на первом этапе исследования экспериментальная и контрольная группы показали примерно одинаковый уровень по умению решать логические задачи.

По результатам диагностики констатирующего этапа была разработана программа формирующего этапа экспериментально-практического исследования. Нами был составлен комплекс логических задач, при решении которых используются таблицы и диаграммы, а также были разработаны и проведены уроки с применением составленного комплекса. Приведем примеры заданий:

Задание 1. В спортивной секции мальчики стоят по росту. Миша стоит за Пашей, но перед Ваней. А Петя стоит перед Пашей. В каком порядке стоят мальчики?



Задание 2. Костя, Вова, Лёша и Серёжа строили крепости из снега. У Вовы крепость длиннее, чем у Серёжи, но короче крепости Кости. А у Лёши крепость не короче крепости Кости. Какая крепость у каждого мальчика?



Задание 3. На столе стоят 4 ящика: зелёного, жёлтого, чёрного и белого цвета. В одной из ящиков лежат ручки, в другом – карандаши, в третьем – фломастеры, а в четвертом – ножницы. Карандаши не лежат в жёлтом и зелёном ящиках. Фломастеры лежат в белом ящике. А ножниц точно нет в жёлтом ящике. В каких ящиках лежат ручки, карандаши, фломастеры и ножницы? Решите задачу с помощью таблицы.

Задание 4. В кружке, стакане, банке и бутылке налиты молоко, вода, компот и чай. Известно, что вода и компот не в кружке, сосуд с молоком стоит между бутылкой и сосудом с чаем, в стакане – не чай и не вода. Стакан стоит около бутылки и сосуда с компотом. Куда налита каждая жидкость? Решите задачу с помощью таблицы.

Работа проводилась в течение 6 недель. Повторная диагностика показала, что уровень умения решать логические задачи в экспериментальном классе повысился. В контрольном классе положительной динамики не наблюдается.

Таким образом, логические задачи занимают особое место в математике, решение задач данного вида способствует успешному изучению предмета, развивает логическое мышление, является зарядкой для ума. Развитие мышления младших школьников в процессе решения нестандартных задач способствует формированию умственных приёмов деятельности, творческих способностей учащихся, развитию интеллекта, познавательных способностей, повышению успеваемости.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гороховская Г.Г. Диагностика уровня сформированности компонентов логического мышления у младших школьников // Начальная школа. 2008. № 6.
2. Лыфенко А.В. Методика обучения решению задач диаграммами// Начальная школа, 2015, №2, С. 76–83.
3. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: Высшая школа, 1990.

#### КОМБИНАТОРНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОМБИНАТОРНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Е. Семёнова, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Становление комбинаторного мышления относится к числу малоизученных аспектов умственного развития. Хотя обстоятельное изучение формирования комбинаторных структур мышления было начато еще в достаточно давних работах школы Ж. Пиаже (1950–1970-е гг.), в наше время, по сути, эта тема выпала из поля зрения исследователей. В современной литературе она лишь «по касательной» затрагивается в работах отдельных авторов ([4], [5], [6], [7] и др.). Между тем комбинаторные способы рассуждения играют важную роль в общей структуре научного мышления, поэтому в современных условиях требования к уровню комбинаторно-вероятностного мышления обучающихся существенно повышаются.

Попытки включения данного раздела в школьный курс математики в нашей стране неоднократно предпринимались в течение длительного времени, но не вели к успеху. Анализируя причины неудач, ученые математики и педагоги, практикующие учителя ([1; 2; 3]) столкнулись с парадоксальной ситуацией: оказалось, что в начальной школе вводить комбинаторно-вероятностные понятия рано, так как большинству младших школьников еще недостает необходимой «логической базы», а также соответствующего математического аппарата.

При этом целесообразность введения комбинаторных задач в школьный курс математики неоднократно отмечалась в работах известных математиков и педагогов С.Н. Бернштейна, А.Н. Колмогорова, А.Я. Хинчина, Б.В. Гнеденко. В качестве обоснования необходимости этого введения выступала «... необходимость систематического развития у обучающихся идеи наличия в природе закономерностей более широкой природы, чем строгий классический детерминизм, а именно статистических закономерностей» [8].

Комбинаторные задачи с точки зрения теории множеств можно охарактеризовать как задачи на определение числа всех возможных конечных множеств

или «кортежей» с определенными заданными свойствами, которые можно составить из данных элементов; или числа-соответствия, которые можно установить между элементами конечных множеств [10].

Проведенный автором статьи анализ учебников по математике для начальной школы позволяет констатировать, что задания комбинаторного характера в незначительном количестве в них присутствуют. Однако учителя включают комбинаторные задачи в процесс обучения либо как задачи повышенной трудности, либо как задачи «для смекалистых», либо используют их на факультативных занятиях, или включают в олимпиадные задания. Другими словами, комбинаторные задачи выполняют в начальном курсе математики скорее контролирующую функцию, нежели обучающую и развивающую.

С целью изучения возможностей комбинаторных задач для развития комбинаторного стиля мышления младших школьников автором было проведено эмпирическое исследование. Обучающиеся 3 класса, занятые в исследовании, занимаются по традиционной образовательной программе «Начальная школа XXI века», обучение математике ведется по учебникам Л.Г. Петерсон (УМК «Школа 2000») [11]. Следует отметить, что учебники этого автора содержат достаточно большое число комбинаторных задач. Однако авторами учебников не разработаны методические рекомендации учителю по обучению школьников начальных классов решению комбинаторных задач, при решении задач не указывается предпочтительная последовательность в проведении перебора возможных вариантов, отчего он имеет хаотичный характер. У учителя недостаточно времени на формирование детей умений использовать таблицы, графы, «дерево решений» как способы решения комбинаторных задач.

На констатирующем этапе исследования использовалась диагностика «Установление закономерностей», адаптированная для младших школьников в соответствии с целями и задачами настоящего исследования [9]. Данная методика предназначена для изучения некоторых особенностей процесса комбинаторного мышления (активности, гибкости, сообразительности) и оперативной памяти. Цель тестирования – выявить имеющийся у обучающихся уровень комбинаторного мышления. Вторая цель констатирующего этапа исследования состояла в том, чтобы выяснить как обучающиеся 3 класса будут воспринимать и решать эти задачи, т. е. выявить начальный уровень готовности младших школьников к овладению приемами комбинаторного мышления.

Тест состоял из 5 заданий, взятых из различных источников [1; 2; 5; 6; 11].

1. Назови все возможные отрезки, если точки А, В, С, D являются их концами.  
2. Сколько четных двузначных чисел можно составить из цифр 0,2,3,6,7,9?  
3. Сережа (С), Антон (А) и Денис (Д) пришли в кафе. В каком порядке мальчики могут встать в очередь за мороженым?

4. После летних каникул встретились четверо друзей: Саша (С), Артем (А), Тимур (Т) и Влад (В). Сколько будет рукопожатий, если каждый, здороваясь, пожал друг другу руку?

5. В первом классе в среду должно быть 3 урока: математика (М), русский язык (Р) и литературное чтение (Л). Сколько различных вариантов расписания уроков можно составить на этот день?

Для обработки полученных по результатам тестирования данных использовались следующие критерии: высокий уровень развития комбинаторного мышления имеют дети, давшие правильные ответы на 4–5 заданий из предлагаемых 5; средний уровень развития комбинаторного мышления характерен для школьников, сумевших правильно выполнить 2–3 задания из общего числа заданий; низкий уровень наблюдается у учеников, решивших правильно только 1 задание или не выполнивших ни одного задания верно.

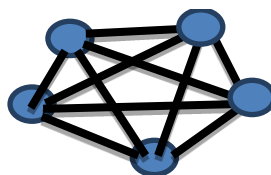
В результате обработки результатов были выделены уровни развития комбинаторного мышления (см. таблицу).

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	18%	0%
Средний	46%	4%
Низкий	36%	96%

Результаты диагностики констатирующего этапа эмпирического исследования составили основу для разработки его формирующего этапа. На этом этапе были проведены 10 уроков с использованием специальной системы заданий комбинаторного содержания для целенаправленного развития комбинаторного мышления обучающихся. Ниже приведены примеры таких заданий.

Задание 1. Сколько нечетных двузначных чисел можно составить из цифр 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9?

Задание 2. Пятеро друзей (1, 2, 3, 4, 5) встретились после каникул и обменялись рукопожатиями. Сколько всего было сделано рукопожатий? Решите задачу с помощью графа (см. рисунок).



Задание 3. Каждый из четырех друзей может получить за контрольную работу по математике любую отметку от 2 до 5. Сколько различных вариантов получения отметок этими учениками?

Анализ проведенной повторно диагностики показал, что уровень развития комбинаторного мышления у обучающихся экспериментального класса повысился. В контрольном классе положительная динамика не прослеживается, что является следствием отсутствия формирующего этапа исследования.

Таким образом, можно сделать вывод, что систематическое использование на уроках математики специально разработанной системы заданий, направленной на развитие комбинаторного мышления школьников, способствует более эффективному его развитию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдульманов Р.Н., Клименченко В.В., Шихалиев Х.Ш. Различные комбинаторные упражнения. // Нач. школа. 1977. №6.
2. Азовский В.В., Томина Е.И., Фомина Т.В. Элементы комбинаторики в примерах и задачах: пособие по решению задач. Самара: Изд-во СИПКРО, 2000. 51 с.
3. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах /под ред. М.И. Моро, А.М. Пышкало. М.: Педагогика, 1977. 248 с.
4. Артемов А.К. Развивающее обучение математике в начальных классах: учеб. пособие для учителей и студ. фак. педагогики и методики нач. обучения. Самара: Самар. ун-т, 1995. 117 с.
5. Бондаренко С.М. Учите детей сравнивать. М.: Знание, 1981. 96 с. 22.

6. Бунимович Е.А., Булычев В.А. Вероятность и статистика: пособие для общеобраз. учеб. заведений: 5–9 кл., М.: Дрофа, 2002. 159 с.
7. Виленкин Н.Я. О некоторых аспектах преподавания математики в младших классах // Математика в школе. 1965. № 1. С. 19–30.
8. Гнеденко Б.В. Математика в современном мире и математическое образование // Математика в школе. 1991.
9. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию. М.: Новая школа, 1998.
10. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч. I, 2. М.: Просвещение, 1977. 109 с.
11. Петерсон Л.Г. Математика. Комплект учебников-тетрадей для 1, 2, 3, 4 кл. М.: С-инфо, 2012.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В.В. Пшенина, магистрант II курса очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность изучаемой нами проблемы обусловлена тем, что одной из задач прогрессивного преобразования нашего общества является совершенствование всей системы обучения и воспитания подрастающего поколения, перестройка её на гуманистических основах, обеспечивающая одинаково широкие возможности как для детей с развитыми познавательными и личностными способностями, так и для детей с недостатками и отклонениями в развитии.

Исследованием данной проблемы занимались такие учёные как: Н.Н. Аменицкий, Б.Г. Ананьев, Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская, Т.В. Егорова, О.Б. Епишева, Н.Д. Жаринова, З.И. Калмыкова, Г.М. Капустина, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Н.А. Никашина, Е.Ю. Одинцова, П.О. Омарова, Т.Д. Пускаева, И.П. Сахаров, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, О.В. Шемякина и др.

По статистическим данным, дети с нарушениями в развитии ряда стран составляют от 4,5 до 11 % в зависимости от того, какие это нарушения. Число детей с нарушениями в развитии растёт из года в год, т. к. возрастают факторы риска, среди которых, по мнению учёных, наиболее опасны отягощённая наследственность, патология беременности или родов у матери, хронические заболевания у родителей, неблагоприятная экологическая ситуация, профессиональная вредность у родителей до рождения ребёнка, курение матери во время беременности, алкоголизм родителей, неполная семья, неблагоприятный психологический микроклимат в семье и в школе и множество других факторов, играющих существенную роль в становлении той или иной патологии. Рост числа детей с задержкой психического развития вызывает в последнее время особую тревогу [11, с. 69].

Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) характерны замедленное и неравномерное формирование высших психических функций, низкая познавательная активность. Эти особенности обуславливают недостаточно развитую учебную мотивацию, быструю истощаемость при повышенной интеллектуальной деятельности, слабую волевую регуляцию поведения, незрелость эмоционально-личностной сферы, нарушения работоспособности из-за органической недостаточности центральной нервной системы, конституциональных особенностей и неблагоприятных социальных факторов. Все это детерминирует

необходимость создания для таких детей специальных педагогических условий.

В дефектологии и возрастной педагогической психологии в настоящее время сложились определённые представления о дифференциально-диагностической идентификации детей с задержкой психического развития, именно на основе этих исследований определилась и технология коррекционных мероприятий по влиянию на развитие личности обучающихся с ЗПР [2; 3; 4; 6; 7].

Однако вся эта практика складывалась и оформлялась как практика компенсирующего обучения таких детей в специализированных коррекционно-развивающих классах и школах.

Современная отечественная модернизация образования на практике привела к отказу от специализированных классов и комплексных (содержание, темп, объём, сроки и т. п.) технологий реабилитации детей с задержкой психической развития. Вместе с тем, наработанный опыт в этой области позволяет отдельные методические приемы и технологии использовать в инклюзивном образовании, перенести их в общеобразовательный класс, где обучаются и дети с ЗПР.

На наш взгляд, для изучаемой категории детей необходимы специальные условия обучения, которые могут быть обеспечены в специальных школах, где наряду с общими задачами решаются и задачи коррекции недостатков психического развития.

Огромный прорыв в развитии теории и практики обучения детей с ЗПР позволил учёным и специалистам-практикам сформулировать классификацию задержки психического развития обучающихся, которая в настоящее время включает четыре основных варианта: церебрально-органического генеза, конституционального, соматогенного и психогенного происхождения, а также позволил определить организационно-педагогические условия, а впоследствии, основываясь на полученных данных, разработать содержание обучения и создать методики отдельных учебных дисциплин.

Возникающие в процессе обучения у школьника с ЗПР трудности, как правило, сопровождаются отклонениями и в поведении обучающегося. Процессы торможения и возбуждения из-за функциональной незрелости нервной системы мало сбалансированы. Ребенок с задержкой психического развития либо очень возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми, либо, наоборот, скован, заторможен, пуглив, вследствие чего в дальнейшем подвергается насмешкам со стороны детей.

Из-за подобного рода взаимоотношений с внешней средой, характеризующихся в целом как состояние хронической дезадаптации, ребёнок с ЗПР самостоятельно, без профессиональной, тактичной и тонко организованной педагогической помощи, выйти не может.

Работая с такими детьми, педагог должен не только видеть указанные ограничения, но и правильно оценивать потенциальные возможности обучающихся с ЗПР, учитывая тот факт, что при индивидуальной помощи (зачастую и дополнительном объяснении) они правильно понимают учебную информацию, адекватно используют предлагаемую им помощь. При условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления обучающиеся с ЗПР имеют благоприятный прогноз развития.



Одна из основных черт, отличающих детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников – это отставание в развитии мышления, что так важно при изучении математики в школе.

Многие авторы, такие как Т.В. Егорова, У.В. Ульенкова, Т.Д. Пускаева, В.И. Лубовской пришли к выводу о том, что отставание в развитии мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития проявляется во всех компонентах структуры мышления [5, 9, 10, 13].

Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляются: в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб; в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, в избегании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания; в длительной несформированности операционного компонента, т. е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения; в нарушении динамических сторон мыслительных процессов. Все перечисленные компоненты структуры мышления играют огромную роль при изучении математики.

У детей с ЗПР виды мышления развиваются неравномерно. Дети с задержкой психического развития, решая наглядно-образные задачи на нахождение тождественных изображений, часто не учитывают малозаметные детали рисунков, что свидетельствует о недостаточной тонкости их анализа. При установлении отношений тождества, когда нужно было учитывать сразу несколько признаков или взаимное расположение нескольких элементов рисунка, дети с ЗПР испытывают значительные затруднения. Первоклассники с задержкой развития испытывают по наблюдениям психологов значительные затруднения при необходимости синтезировать, особенно при задании, связанном с мысленным объединением определённых свойств объектов [11, с. 69].

Исследования, проведённые учёными с использованием разных по содержанию методик, показали, что обучение определенным приёмам умственной деятельности, эффективное для нормально развивающихся детей, оказывается малорезультативным для детей с задержкой развития. В первую очередь, это связано, как мы уже отметили выше с тем, что учебная мотивация детей с ЗПР резко снижена.

Как отмечает известный психолог Б.Г. Ананьев, длительное время для данной категории детей ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в своих элементарных формах, приближающихся к учебным, сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами дети с ЗПР избегают [2].

И.Ф. Марковская и Н.А. Никашина подчёркивают, что интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие и самого познавательного интереса, необходимого в образовательной деятельности. Дети с задержкой психического развития, чтобы избежать непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения, прибегают в качестве защиты к отказу от заданий, а в дальнейшем и от посещения школы [11; 12].

Все вкратце описанные нами выше особенности детей с задержкой психического развития, обуславливают пониженную обучаемость, т.е. пониженную

способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности в целом.

На наш взгляд, необходимо разработать такие программы обучения, которые должны основываться на следующих основополагающих моментах.

1. Принципиальной основой коррекционно-развивающей работы должна стать её индивидуализация и дифференциация, которая будет вполне осуществима на уроках при выполнении остальными обучающимися самостоятельной работы. Такими формами могут выступать, на наш взгляд, тихий опрос, собеседование, повторение объяснения и др. Возможна также работа по вариантам, например, дети с ЗПР могут выполнять задания по математике облегченного варианта, чтобы не испытывать непосильные трудности при выполнении.

2. Считаем необходимым использование специальных дополнительных занятий в небольших группах, например, по 10–12 человек. С помощью родителей, заинтересованных в развитии своих детей с отклонениями в развитии, вполне реализуема, на наш взгляд, специально подготовленная именно для данной категории детей программа.

3. Вполне применима и психологически адекватна, на наш взгляд, программа, основанная на наглядно-действенном мышлении с постепенным переходом к словесно-логическому, что успешно должно быть внедрено в программу по математике. Помощь педагога в данном случае должна заключаться в проработке индивидуальной траектории этого движения.

Такая работа должна предполагать единство диагностической и коррекционной работы, но с обязательным учётом предметно-специфичной (в нашем случае, математической) и личностной обусловленности данного процесса.

Не стоит забывать и о том, что математика является одним из основных предметов в освоении образовательной школьной программы. Основные задачи в её преподавании заключаются в том, чтобы максимально использовать математические знания для повышения уровня общего развития детей в том числе и детей с задержкой психического развития.

Целями обучения математике детей ЗПР с должны стать следующие:

- необходимо овладение хотя бы минимальными житейскими математическими знаниями и умениями (предметными результатами), которые в дальнейшем будут необходимы для повседневной жизни, последующей будущей профессиональной деятельности;

- необходимо создание условий для социальной адаптации обучающихся, достижение посильных личностных результатов должны быть направлены на достижение метапредметных результатов;

- задачи должны быть направлены на развитие логического мышления, а также пространственного воображения, что так важно при изучении математики.

В настоящее время освоение содержания учебного материала, темп обучения, требования к результатам обучения, как правило, для детей с задержкой психического развития оказываются затруднительны. Несформированность приёмов учебной деятельности, отсутствие у данной категории детей минимального запаса математических знаний, недостаточная сформированность основных операций мышления не позволяют им активно проявить себя в учебной деятельности, а также формируют у них негативное отношение к учёбе.

Определение «задержка психического развития» говорит лишь о замедленном индивидуальном темпе развития ребёнка, а это значит, что именно в правильно организованных условиях обучения ребенок изучаемой нами категории сможет реализовать имеющиеся интеллектуальные возможности.

На уроках математики необходимо осуществлять коррекцию недостатков как познавательной сферы в целом, так развивать и воспитывать ряд личностных качеств, таких как: целенаправленность, терпеливость, работоспособность, трудолюбие, самостоятельность, самоконтроль и др.; необходимо также в рамках уроков по математике развивать умения планировать работу, прогнозировать ближайший результат своей деятельности, доводить начатое дело до конца. Практические умения и навыки математического характера необходимы для трудовой и будущей профессиональной подготовки школьников.

Всестороннему формированию личности обучающихся с ЗПР средствами предмета «математика» будут способствовать компетентностные задачи, в которых математическое содержание должно быть интегрировано с другим предметным содержанием, а также совокупностью методик и технологий [1].

В педагогической деятельности основной акцент педагог должен делать на учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Важнейшей задачей каждого урока математики должно стать именно развитие обучающихся. Следует добиваться, чтобы знания детей соответствовали уровню обязательной подготовки. На уроках математики важно создавать оптимальные условия для усвоения программного материала. Особое внимание должно быть уделено отбору базового материала, который осуществляется в соответствии с принципом доступности.

Таким образом, доступная, увлекательная, грамотно спланированная деятельность, создание ситуации успеха и комфортной психологической обстановки на уроках и внеурочных занятиях по математике для детей с ЗПР – непереносимые условия эффективной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и недостаточную математическую подготовку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев В.М. Специфика обучения математике детей с ЗПР// сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. 2018. С. 100–102.
2. Аменицкий Н.Н., Сахаров И.П. Забавная арифметика. М.: Наука, 1991. 128 с.
3. Абросимова Т.А., Пономарева М.Г., Кириченко Е.Б. Использование вербально-графических средств на уроках математики при обучении детей с задержкой психического развития // Ярослав. пед. вестн. 2014. Т. 2. № 2. С. 179–183.
4. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Изв. АПН РСФСР, 1955, вып. 70.
5. Егорова Т.В. Некоторые особенности памяти и конкретного мышления младших школьников с пониженной обучаемостью / Психологические проблемы неуспеваемости школьников. 1971. 132 с.
6. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2003. 198 с.
7. Каирова Л.А. Возможности обучения математике детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной начальной школы// Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 183–185.
8. Капустина Г.М. Особенности решения задач на нахождении неизвестных компонентов действия // Дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1984. С. 231–243.

9. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития // Дефектология, 1972. № 4. С.34–38
10. Лубовский В.И. Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. Иркутск, 1979. С. 3–17.
11. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Педагогика, 1993. 229 с.
12. Никашина Н. А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы // Обучение детей с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1981. С. 34–45.
13. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994. 218 с.

## ***ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ***

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ СРЕДСТВАМИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

А. С. Аркатова, V курс очной формы обучения  
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Семья и семейные ценности – важнейшие составляющие культуры личности. Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ семейные ценности определяются как любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода [3, с. 18]. Согласно ФГОС ООО, личностные результаты освоения программы основного общего образования должны отражать сознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи [6, с. 8]. Рассмотрим же проблему формирования представлений обучающихся о семейных ценностях средствами отечественной литературы.

Уроки литературы обладают богатым педагогическим потенциалом воспитания и развития личности, проявляющимся в способности влиять на интеллект, чувства и миропонимание обучающихся. Это обусловливается тем, что восприятие художественных идей, освоение опыта предшествующих поколений происходит в личностной форме, ибо литература комплексно влияет на интеллектуальную составляющую и сферу эмоций читателя. Материал произведений отечественной литературы обширен и позволяет осуществлять отбор в соответствии с возрастом обучающихся и конкретными воспитательными задачами.

Тема семьи является одной из сквозных в отечественной литературе. Несмотря на то, что подход к этой вечной теме у писателей разных эпох отличается, все они были едины в том, что в семье происходит утверждение нравственных устоев, общечеловеческих ценностей, переходящих из поколения в поколение. Рассмотрим кратко произведения отечественной литературы, запечатлевшие разные исторические и социальные представления о семейных ценностях.

Одним из важнейших памятников древнерусской литературы является «Домострой» – дидактический свод правил семейной жизни, возникший в Нов-

городе в первой половине XVI в. Он связывает в едином монархическом мировоззрении семью, государство и церковь. Муж отвечает перед богом и государем за семью, поэтому воспитание наследников является главной обязанностью главы семьи. Воспитательные рекомендации приводятся в «Домострое» сразу же после наставлений духовных, что является показателем того, как ответственно относились в XVI в. к воспитанию детей. Помимо этого муж обязан «поучать» свою жену, которая должна вести всё домашнее хозяйство и воспитывать дочерей. Воля и личность женщины полностью подчинены мужчине. Строго регламентируется её поведение дома и в гостях, вплоть до того, о чём она может вести разговоры. Есть в «Домострое» и наказания детям: уважать и любить своих родителей, слушаться их, чтить их и в старости.

По мнению И.И. Марковой, «вся классическая литература, по существу, отстаивает добрые начала русской семьи, те традиции и устои, которые утверждались «Домостроем»» [4, с. 293]. В этом смысле показательна комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль», в которой изображено губительное воздействие семьи Простаковых на Митрофана, что тем самым подтверждает принципы этого памятника древнерусской литературы. Характер и поведение Митрофана – естественный результат тех живых примеров, которые он видит в доме родителей. Самое губительное влияние оказала на Митрофана его мать, госпожа Простакова; именно от нее Митрофан перенял все дурные качества: он глуп, жаден и ленив. Она бестолково учит сына для службы и света, твердя ему: «Век живи, век учись», и в то же время оправдывает его отращивание к учёбе конечной, на её взгляд, целью образования: «Не век тебе, моему другу, не век тебе учиться. Ты, благодаря бога, столько уже смыслишь, что и сам взведешь деточек». Показателен финальный эпизод комедии, когда Простакова бросается к сыну с возгласом: «Один ты остался у меня, мой сердечный друг, Митрофанушка!» – и слышит в ответ: «Да отвяжись, матушка, как навязалась...» [7, с. 127, 128, 177].

Проблема семьи, семейные ценности, поиск идеала, как отмечает Н.Г. Кома-мар, «серьёзно волновали А. С. Пушкина на протяжении жизни, а особенно в зрелые годы» [2, с. 38]. Эти темы являются основными и в его последнем романе «Капитанская дочка», который можно рассматривать как итог его творчества. В романе сопоставлены семьи Гринёвых и Мироновых. Семья Гринёвых патриархальная: её глава – Андрей Петрович Гринёв, военный в отставке, отличающийся строгостью и решительностью. В таких же традициях он воспитал и сына Петра: «Служба, о которой за минуту думал я с таким восторгом, показалась мне тяжким несчастьем. Но спорить было нечего» [5, с. 290]. Характер Авдотьи Васильевны, матери Петра, также отвечает патриархальным традициям: она кроткая, подчиняется мужу, заботится о членах своей семьи. Семейный уклад Мироновых отличается от Гринёвского и устоев «Домостроя». Глава семьи Мироновых – Василиса Егоровна, которая в мирное время полностью управляет и семьёй, и крепостью; её муж капитан Миронов берет на себя командование крепостью лишь с началом военных действий. Василиса Егоровна считает себя частью мужа: «Да разве муж и жена не один дух и единая плоть?» [5, с. 316]. Их дочь Маша воспитана в почтении и любви к родителям, она не решается преступить отказ в бла-

гословении на брак с Петром Гринёвым со стороны его родителей. Н.А. Ильчевская отмечает, что и Пётр Гринёв, и Маша Миронова, воспитанные в строгости и послушании родителям, в любви к ближним, не поступились нравственными принципами, заложенными в своих семьях даже несмотря на испытания судьбы [1, с. 51].

Предложим методический комплекс заданий, позволяющий реализовать воспитательный потенциал рассмотренных литературных произведений в образовательном процессе 8 класса. Пропедевтическая, заключительная беседа и беседа по «Домострою» являются общими для всех, а задания по комедии Фонвизина «Недоросль» и роману Пушкина «Капитанская дочка» выполняются в командах с последующим обсуждением в классе.

#### ВНЕКЛАССНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ. *Класс: 8*

*Тема:* Тема семьи в отечественной литературе

*Цель:* формирование у обучающихся осознания ценности семьи, уважительного и заботливого отношения к членам своей семьи.

*Задачи: образовательные:* определить взаимосвязь произведений отечественной литературы, преемственность в раскрытии темы семьи; сопоставить произведения разных эпох; *воспитательные:* определить важность семьи в воспитании гармоничной личности; *развивающие:* развитие речи; повышение уровня речевой культуры обучающихся в монологической и диалогической форме; развитие умения выражать свои мысли, обобщать, делать выводы.

*Ход мероприятия:*

##### *Пропедевтическая беседа*

Что для вас семья? На чём она строится? Кто, по-вашему, должен быть главой семьи, а кто – душой? Какие семейные ценности вы считаете наиболее важными и почему?

##### *Беседа по «Домострою»*

Накануне проведения мероприятия обучающимся предлагают дома прочитать главы 16–29 «Домостроя» – «Как в семье жить мужу, жене, детям и домочадцам». Кто, согласно «Домострою», является главой семьи? Сохранился ли такой семейный уклад в наши дни? Сравните современное и средневековое представление о достойном, приличном образе женщины: изменилось ли оно? Как, в соответствии с «Домостроем», должны себя вести дети по отношению к родителям? Руководствуются ли современные дети такими же принципами? Применимы ли наказания «Домостроя» для современной действительности? С какими наказаниями «Домостроя» вы согласны, а с какими нет? Аргументируйте.

После этого учитель распределяет обучающихся на две команды. Первая получает задания по комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль», а вторая – по роману А. С. Пушкина «Капитанская дочка». После их выполнения проводится совместное обсуждение результатов.

##### *3. Беседа по комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль»*

Кто глава семьи Простаковых? Охарактеризуйте госпожу Простакову. Назовите черты характера Митрофана. Как он относится к своим родителям? Что стало причиной такого его отношения?

##### *4. Беседа по роману А.С. Пушкина «Капитанская дочка»*

Каков уклад в семье Гринёвых? Как обращается отец с сыном? Служится ли Пётр отца? Охарактеризуйте мать Петра Гринёва. Какие качества перенял Пётр от родителей? Каков уклад в семье Мироновых? Каков характер Василисы Егоровны? Действительно ли безволен Иван Кузьмич? Обоснуйте. Какие качества переняла от родителей Марья Ивановна? Действительно ли она «Капитанская дочка»? Есть ли, несмотря на различный семейный уклад, что-либо общее между Гринёвыми и Мироновыми? Что именно?

#### 5. *Заключительная беседа*

Какую роль играет семья в раскрытии образов рассмотренных героев? Проследивается ли преемственность в раскрытии темы семьи в отечественной литературе? Назовите общие идеалы семьи, утверждаемые в каждом из рассмотренных произведений. В каком произведении на ваш взгляд семейные ценности раскрыты наиболее полно? Аргументируйте.

Предложенные задания позволяют создать в процессе анализа образов героев такие учебные ситуации, в которых обучающиеся включаются в размышление о значении семьи в жизни человека и общества, уважительном и заботливом отношении к членам своей семьи, что формирует у них представления о семейных ценностях.

Таким образом, изучение темы семьи в произведениях отечественной литературы сформирует у обучающихся представление о традициях в русской семье, в их сознании закрепится, что семья – одна из важнейших ценностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильчевская Н. А. Формирование у старшеклассников ценностей семейного воспитания на материале русской классической литературы XIX – начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 195 с.
2. Комар Н.Г. Семейные ценности в романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка» // Вестн. НовГУ. 2015. №1 (84). С. 38–41.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитание личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
4. Маркова И.И. Семейные ценности в русской литературе // Менталитет славян и интеграционные процессы: история, современность, перспективы: материалы VI междунар. науч. конф., 21–22 мая 2009 г. Гомель: УО ГГТУ им. П.О. Сухого, 2009. С. 292–294.
5. Пушкин А.С. Капитанская дочка. Собр. соч.: в 10 т. М.: Терра, 1997. Т. 5. С. 286–411.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
7. Фонвизин Д.И. Недоросль. Собр. соч.: в 2 т. М.; Л.: ГИХЛ, 1959. Т. 1. С. 105–177.

#### ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА, ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

А.С. Завьялова, Н.Н. Чавдарь, V курс очной формы обучения  
Научный руководитель – д-р. филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

Задачи воспитания молодого поколения являются наиболее актуальными в современной школе России. Сегодня в нормативных государственных документах, определяющих направления развития и совершенствования общего образования, на первый план выдвигаются задачи воспитания гражданина и патриота.

Во ФГОС ООО главной целью изучения литературы в школе является формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма [9, с. 9].

Что такое *патриотизм* и какого человека можно назвать патриотом? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к современным толкованиям данного понятия. И.Т. Фролов трактует понятие патриотизма как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины [10, с. 76]. М. Б. Кусмарцев видит в патриотизме «составную часть национальной идеи России, неотъемлемый компонент отечественной науки и культуры, выработанный веками»: патриотизм, по словам ученого, «всегда расценивался как источник мужества, героизма и силы российского народа, как необходимое условие величия и могущества нашего государства» [4, с. 6]. С точки зрения В. И. Лутовинова, патриотизм есть возвышенно эмоциональное состояние личности, где главным объектом патриотизма выступает государство [6, с. 52]. Е. Г. Милюгина и Е. С. Шмаков настаивают на приоритете патриотического воспитания школьников в решении проблемы формирования их мотивации к осмыслению своего места в отечественной истории и культуре и воспитания готовности занять в общественной жизни Родины активную гражданскую позицию [7, с. 86].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России патриотизм определяется как любовь к России, к своему народу и своей малой родине, служение Отечеству; гражданственность – как служение Отечеству, защита ценностей правового государства, гражданского общества, закона и правопорядка, поликультурного мира, свободы совести и вероисповедания [3, с. 18]. Работа по патриотическому воспитанию школьников принесет положительные результаты, если молодое поколение будет воспитываться не на скепсисе в отношении к своей стране и отрицании ее культуры, а научится находить верные историко-культурные ориентиры, сформирует адекватную систему ценностей и систему отношений к тем или иным историческим событиям.

Рассмотрим основные произведения, включенные в программу по литературе, составленную В.Я. Коровиной и позволяющие оптимально организовать работу по патриотическому воспитанию школьников.

В литературе заложен богатый материал для патриотического воспитания школьников: образы и судьбы известных писателей и исторических деятелей; сюжеты, отражающие историю нашей страны и ее культуры, долгий и сложный путь народа к отстаиванию своей самобытности. Патриотическая проблематика пронизывает шедевры художественной словесности начиная с древнерусских былин и заканчивая произведениями о Великой Отечественной войне и подвигах наших современников во славу Родины. Теме любви к Отчизне посвящены произведения Н.В. Гоголя, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, М.А. Шолохова и др. Любовь и преданность своему Отечеству – вот как понимают патриотизм великие умы России [1, с. 69]. Творчество русских писателей оставило неизгладимый



след в отечественной литературе и в памяти народа, оно пронизано духом патриотизма и восхищением героизмом русского народа.

На уроках литературы в 5–6-х классах ставятся задачи: привить любовь к процессу чтения военно-патриотической литературы; сформировать стойкую потребность в чтении патриотической литературы, потребность в постоянном взаимодействии с историческим прошлым родного края с помощью краеведческого материала, историко-архитектурных памятников.

Эпизоды военной истории России, исторические победы русского оружия отражены в литературе нового времени. Историческое значение стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» (5 класс) заключается в том, что в этом произведении со всей неотступностью, со всей поэтической определенностью поэт утверждает мысль о народе как главном создателе всемирной истории. В стихотворении Лермонтова простой солдат повествует об отважных поступках народа, о славном историческом сражении. В рассказе солдата подвиг народа обретает удивительное единство. В нем отдельное, частное соединено всеобщей идеей:

Ребята! Не Москва ль за нами?  
Умремте ж под Москвой,  
Как наши братья умирали! [5, с. 7]

Данная патриотическая мысль пронизывает всё стихотворение, дает содержание и смысл происходящему. При изучении стихотворения Лермонтова «Бородино» школьники анализируют подвиги простых русских солдат, защищавших Родину, и отношение автора ко всему происходившему. На таких уроках целесообразно провести беседу о войне 1812 г. и значении Бородинской битвы, рассказать о Лермонтове не только как о поэте, но и участнике различных битв. Центральный вопрос беседы — почему чувства участников далеких событий 1812 г. продолжают нас волновать и сейчас? Почему во время Великой Отечественной войны защитники Москвы неоднократно произносили слова Лермонтова: «Ребята! Не Москва ль за нами?», на который обучающимся предстоит дать развёрнутый ответ.

Для учащихся 7–8-х классов проблема патриотического воспитания усложняется, так как изменяются критерии отбора произведений. Поэтому ставятся задачи: дать учащимся круг знаний по военно-патриотической тематике; дать определения важнейшим понятиям; выработать умения применять полученные знания на практике.

Повесть Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» (7 класс) – это поэтическое повествование о временах казачества на Руси. Писатель прославляет казаков – смелых воинов, настоящих патриотов, веселых и вольных людей. При изучении этой повести ученики делают вывод, что Тарас и его друзья-запорожцы проявляли героизм и жертвенность в борьбе за родную землю. Подвиг Тараса и его сына Остапа пробуждает у обучающихся чувство неподдельного восхищения. Они выявляют такие черты патриотизма, как беззаветная преданность Родине, отвага и мужество при защите её чести и независимости. Такая любовь к родине может служить примером для всех последующих поколений.

В старших классах воспитывается бережное отношение учащихся к исто-

рическому прошлому России с целью духовно-нравственной ориентации на продолжение традиций дедов и прадедов; у школьников формируется собственная точка зрения на проблемы военно-патриотического воспитания и умение аргументированно её доказывать [2, с. 61].

Патриотизм, богатырская сила, ум и находчивость нашли выражение в древнерусской литературе. Автор «Слова о полку Игореве» следует чувству великой любви и преданности Русской земле. Души читателей переполняются болью при описании неудач русского войска и гибели огромного количества воинов, пронзительной ненавистью к врагам при описании разорений Русской земли. Мы можем гордиться Родиной и нашими славными предками, когда читаем описание мощи, смелости и мужества русских воинов. Поэтому ценность «Слова о полку Игореве» не утрачивает своей значимости во все времена. Основным вывод, к которому приходят девятиклассники при изучении «Слова о полку Игореве», – это актуальный и сегодня страстный призыв к единству Русского государства перед лицом внешней опасности, требование встать на защиту мирных его тружеников.

Судьба родины и судьба человека сливаются в одно целое в рассказе М.А. Шолохова «Судьба человека» (9 класс). Такие черты, как верность кодексу чести, крепкое товарищество, преданность Отечеству всегда свойственны русским солдатам. Читая об Андрее Соколове, учащиеся могут обнаружить и иные характеристики героев Великой Отечественной войны: непоколебимую внутреннюю силу, исключительную храбрость. Пониманию основной идеи рассказа помогают слова главного героя: «На то ты и мужчина, на то ты и солдат, чтобы все вытерпеть, все снести, если к этому нужда позвала». Чтобы обучающиеся увидели всю мощь характера русского народа, после анализа текста мы рекомендуем им посмотреть художественный фильм «Судьба человека» (реж. С.Ф. Бондарчук, 1959). Школьники анализируют эпизоды проявления мужества и героизма русских солдат, что способствует воспитанию у них чувства причастности к событиям далекого прошлого и делает урок личностно-ориентированным [8, с. 43].

В 10 классе школьники изучают роман-эпопею Л.Н. Толстого «Война и мир». Центральной темой романа является победа русского народа в войне 1812 года. Это была всенародная борьба русских людей против наполеоновского вторжения. На этой войне все без исключения защищали свой дом, своих родных и близких. С каждым шагом Наполеона в глубь нашей страны сила и дух русского народа всё возрастали, а французская армия ослабевала. Русская армия стала непобедимой благодаря народному патриотизму и духу народа — вот какой вывод делает сам Толстой в романе-эпопее. В ходе беседы по произведению ставится проблема истинного и ложного патриотизма в романе. Учитель задает вопросы: Почему было выиграно Бородинское сражение? Что значит патриотизм по мнению Толстого? Что значит патриотизм для вас? Считаете ли вы себя патриотами своей страны?

Таким образом, каждый писатель раскрывает тему патриотизма по-своему, выявляя в ней новые аспекты и грани, и благодаря этим произведениям в школьниках можно воспитывать чувство патриотизма и желание любить свою родину.

На основе проанализированного материала мы бы хотели предложить проект «Тема патриотизма в отечественной литературе». Цель проекта – воспитание чувства патриотизма, гражданственности и национального самосознания школьников на материале русской литературы, подготовка к ЕГЭ. Задачи: 1) формировать у школьников чувство любви к Родине, воспитывать гражданина России; 2) приобщить их к чтению текстов нравственно-патриотического характера и подготовить к написанию сочинения на патриотическую тему (часть С); 3) научить видеть «полезную связь» обучения (подготовка к ЕГЭ) и воспитания (чувство патриотизма); 4) организовать дополнительные занятия в виде консультаций, элективных или факультативных курсов по литературе при подготовке к ЕГЭ.

#### *Этапы работы над проектом*

1. Чтение стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино». Нравственно-этическая беседа по произведению. Ученики отвечают на вопросы: Чему учит стихотворение? Подумайте, можно ли сказать, что Лермонтов создал стихотворение – поэтический памятник русскому воинству? Какие качества воплотились в этом памятнике? Каким мы видим защитника Родины? Может ли он служить примером для всех поколений? Какие новые черты личности Лермонтова открылись вам после прочтения стихотворения «Бородино»?

2. Чтение повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». В ходе обсуждения произведения ставятся вопросы: Почему Тарас произносит речь перед боем? Почему же так схожи последние слова казаков? Можно ли назвать их патриотами? Почему мы называем Тараса Бульбу народным героем?

3. Чтение «Слова о полку Игореве». Обсуждение темы патриотизма обучающимися совместно с учителем. Ключевой вопрос дискуссии: Какое определение получает патриотизм автора «Слова...»? Почему?

4. Чтение рассказа М. А. Шолохова «Судьба человека». При анализе текста учащиеся получают задания найти факты проявления мужества и героизма русских людей в дополнительной литературе, исторических документах; разбирая те или иные поступки наших сограждан, ученики отвечают на вопросы: Что подтолкнуло человека совершить такой поступок? Как бы ты поступил на его месте? Как вы думаете, почему Шолохов, рассказывая о судьбе русского солдата Соколова, назвал своё произведение «Судьба человека», а не «Судьба солдата»? Чем поучительна для вас история Андрея Соколова?

5. Заключительным этапом проекта является написание сочинения на одну из предложенных дискуссионных тем:

- Способен ли русский человек вытерпеть всё на своём пути, если позовёт его Родина? (по рассказу М.А. Шолохова «Судьба человека»);
- Истинный и ложный патриотизм в романе Л. Н. Толстого «Война и мир»;
- Патриотический пафос стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино»;
- Образ защитника Родины в «Слове о полку Игореве»;
- Патриотизм Тараса Бульбы в одноименной повести Н.В. Гоголя.

Таким образом, для воспитания патриотизма и гражданственности главным является подбор литературных произведений, соответствующих данной цели и психологическим особенностям школьников, формирующих бережное отношение к заслугам героев Родины, ветеранов Великой Отечественной войны,

заставляющих учащихся задуматься о таких понятиях, как Отечество, патриотизм, толерантность. Предложенный нами проект позволяет создать в процессе анализа образов героев такие учебные ситуации, когда подростки включаются в размышление о смысле существования человека в обществе, о его ответственности за свое поведение перед страной и нацией. Также работа над проектом формирует чувство патриотизма у школьников и помогает подготовиться к ЕГЭ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буторина Т. С., Овчинникова Н. П. Воспитание патриотизма средствами образования. СПб.: КАРО, 2004. 224 с.
2. Гасанов З. Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан // Педагогика. 2005. № 6. С. 59–63.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / сост. А.Я Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
4. Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание детей и молодежи: от образа Победы к духовной идентичности с поколением победителей. Волгоград: ВолгГМУ, 2013. 189 с.
5. Лермонтов М. Ю. Поэмы. Бородино. Демон. Мцыри. Песня про купца Калашникова. М.: Директ-Медиа, 2010. 111 с.
6. Лутовинов В.И. Гражданско-патриотическое воспитание // Педагогика. 2006. № 5. С. 52–69.
7. Милюгина Е. Г., Шмаков Е.С. Формирование гражданской идентичности обучающихся как научно-педагогическая проблема // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2017. Вып. 15. С. 84–90.
8. Суходольская С. А. Воспитание гражданственности на уроках русского языка и литературы. М.: Дрофа, 2007. 69 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2016. 50 с.
10. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд. М.: Республика, 2001. 719 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О ФЕНОМЕНЕ ТРУДА СРЕДСТВАМИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

А. А. Туго, А. В. Вагидова, В. Г. Морозова, V курс очной формы обучения  
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Задача нравственного воспитания стоит в ряду первоочередных в школе и особенно актуальна в наше время. Отношение к труду (трудолюбие, умение трудиться) является одним из важнейших критериев в оценке нравственного развития личности. Огромный потенциал в воспитании такого отношения несет в себе изучение художественной литературы как сокровищницы культурного наследия человечества, хранилища человеческой духовности.

Роль труда в жизни человека и общества не оставалась неизменной на протяжении исторического развития. Вместе с формами и мотивами трудовой деятельности менялись и представления о нем. В силу природных особенностей нашей страны труд русских людей носил неравномерный характер. Как писал В. О. Ключевский, «ни один народ в Европе не способен к такому напряженному труду на короткое время, какой может развить великоросс; но и нигде в Европе, кажется, не найдем такой непривычки к ровному, умеренному и размеренному

постоянному труду» [3, с. 385–386]. Многие трудовые качества русского человека, и прежде всего его отношение к труду, сложились еще в дохристианский период. В древних славянских могильных курганах наряду с оружием, украшениями, различными предметами быта нередко находят и орудия труда (косы, молотки, серпы и т. д.), что значит: и на том свете наши древние предки не мыслили себя без работы. Принятие христианства ознаменовало новый этап в развитии труда, внесло в него сильное организующее начало, укрепило его духовно-нравственное ядро. Спасение на Руси мыслилось через жизнь и покаяние на миру, через соборное соединение усилий и, наконец, через подвижничество, одной из форм которого был упорный труд.

В «Поучении» Владимира Мономаха (XII век), значительно отразившем мировоззрение эпохи, труд — высшее мерило богоугодности человека. Владимир Мономах не противопоставляет физический и умственный труд; хотя первый для него является необходимой предпосылкой успеха во втором. Знание облагораживает труд, делает человека уверенным и сильным. Труд обогащает человека знанием; знание же плодит свободу, сообщает деяниям смысл и истину. Главное же — удовлетворенность собственной жизнью/ Любой труд для человека — радость, а труд умственный радость вдвойне: в нем человек обретает спокойствие духа и постигает величие божества.

Трудолюбие, желание старательно и добросовестно работать всегда были главным народным идеалом, определяющим жизнеспособность народа. Отношение наших предков к труду как добродетели, как к нравственному деянию ярко выразилось в замечательном памятнике русского быта и литературы XVI в. «Домострое». В этой книге создается настоящий идеал трудовой жизни русского человека — крестьянина, купца, боярина и даже князя. Все в доме: и хозяйева, и работники — должны трудиться не покладая рук. Хозяйка, даже если у нее гости, «всегда бы над рукоделием сидела сама». Хозяин должен всегда заниматься «праведным трудом», быть справедливым, бережливым и заботиться о своих домочадцах и работниках. Слуги хорошие, чтобы «знали ремесло, кто кого достоин и какому ремеслу учен». Родители обязаны учить труду своих детей, «рукоделию — мать дочерей и мастерству — отец сыновей». Делать работу надо добросовестно, сосредоточенно, не отвлекаясь. Книга проповедует трудолюбие, добросовестность, бережливость, порядок и чистоту в хозяйстве.

В петровскую эпоху, как пишет О. А. Платонов, всеобщая секуляризация культуры не отменила её фундаментальных этических принципов, хотя и соотнесла их с новыми значениями [7]. Сделавшийся приоритетным идеал светского государства подразумевал превращение религиозных добродетелей в гражданские. Гражданский долг дворянина, его труд — это военная или статская служба. В XVIII–XIX вв. служба ясно выделялась как необходимая составляющая достоинства гражданина (а значит, по тогдашним понятиям, человека). Литература русского классицизма и Просвещения последовательно эксплицировала ценностный приоритет гражданского труда, не различая при этом сословий. Широко известные художественные эксперименты писателей и художников предромантизма (Г. Р. Державина, Н. А. Львова, А. М. Бакунина) свидетельствуют о высоком статусе труда на благо народа и Отечества в дворянской среде [5]. Вместе с

тем в силу специфики социокультурных обстоятельств модальность «дискурса труда» зачастую была сатирической. Широко известна язвительная инвектива А. П. Сумарокова, обращённая к жукам-трутням в басне «Жуки и пчёлы» (1752): «Они работают, а вы их труд ядите». «Нет состояния подлого, кроме бездельников», – определил Д. И. Фонвизин в «Опыте российского сословника» (1783). «Лучше кормиться плодами трудов своих и ничего не брать даром», – в русле тех же взглядов наставляла матушка бедную Лизу у Карамзина на исходе столетия (1792). Романтическое понимание темы труда связано с творческой реализацией художника в его противостоянии общественной косности [2].

В литературе советского периода тема труда существенно отличается от других. Это обусловлено тем, что ее рамки предполагают описание трудовых взаимоотношений различного уровня: внутри коллектива, рабочего и безработного, подчиненного и руководителя, города и деревни. В большинстве произведений рассматриваемого раннего периода (1930–1940-е) писатели интерпретировали историю труда, говоря словами М. Горького, как «прекрасную и трагическую историю борьбы человека с природой, историю его открытий, изобретений – его побед и торжества над слепыми силами природы» [1, с. 114].

Хозяйственная организаторская работа предстала в произведениях 1930-х – начала 1940-х гг. поистине героическим подвигом, подразумевающим преобразование мира и человека на резком переходе от эксплуататорской предыстории к новому развитию общества. Произведения Ф. Гладкова, Л. Леонова, В. Катаева, М. Шагинян изображали труд как процесс революционного преобразования действительности. Писатели изображают в своих произведениях, как труд в обстановке советской реальности делается «благословением жизни» (термин Ф. Гладкова). Вот как Ю. Кузьменко мотивирует обязательное для этих произведений «ощущение праздника»: «Стройки первой пятилетки разворачивались в условиях социализма, впервые открывшего возможность “работать на себя, а не на капиталиста, не на барчука, не на чиновника, не из-под палки”» [4, с. 112].

Преобладающим направлением послевоенной прозы о современности вновь явилась «колхозно-производственная» тема, описывающая советского труженика на его рабочем месте, в ходе деятельности, в бою за технический прогресс. Советские писатели обязаны были представить образ человека труда как одновременное олицетворение возвышенной морали, революционных традиций и создателя новой жизни. Все изображаемые в данный временной период трудящиеся в соответствии с правилами советского коллективизма старались по мере сил, умения, сознательности, убежденности или конформизма идти «в ногу», под оклики общей для всех партийной команды. Изначально в «колхозно-производственной» литературе разных исторических периодов имели место три основные функциональные линии: во-первых, сделать для рядового гражданина процесс труда увлекательным; во-вторых, раскрыть для него понимание того, в чем именно состоят различные виды трудовой деятельности, с тем, чтобы он мог определиться в жизни; в-третьих, углубиться в тему «Этика труда». При этом главным для писателей 1920–1940-х гг., поставивших перо на службу социализму и пролетариату, творивших «по указке сердца», неизменно являлась верность социалистическим идеалам, классовой борьбе, принципам партийности и

народности, установкам и традициям социалистического реализма. Стержневая тенденция «колхозно-производственной» прозы начала 1950-х гг. состояла в постепенно нарастающем неприятии советской системы как целого, в скромном, но осязаемом желании ее преобразовать, защитить личность от растления ее творческого потенциала, от обожествления безликого и бесформенного коллективизма. Таким образом, советская литература первой половины XX в., посвященная теме «трудового подвига», выходит на новый, лирический уровень – «человековедение» (конец 1950-х – 1960-е гг.), обращенный к личности, к морально-психологическому миру наиболее рядовых членов общества.

Во второй половине XX в. идея труда претерпела кризис, имеющий причины социокультурного характера. В середине 1960-х гг. сложились такие условия, в которых у советских людей отпала многолетняя насущная потребность в тяжёлом сосредоточенном труде – «труде как подвиге». Произошёл отрыв от труда героев литературы последней трети XX в. И это сразу, уже в конце 60-х гг., было осознано как симптом кризиса личности. Яркий пример герои последних пьес А. Вампилова, которые в большинстве своём занимаются имитацией труда, и не очень усердной. Отношение их к службе по меньшей мере безразличное, на что указывает и история с фиктивными данными в статье у Зилова, и подчёркнутая бездеятельность Шаманова. То же самое касается Венечки, героя поэмы Венедикта Ерофеева «Москва – Петушки». В этой поэме изображение производственного процесса откровенно саркастическое: члены строительной бригады занимаются тем, что в один день разматывают кабель и укладывают его под землю, а в следующий день вытаскивают обратно [6]. Лучшая литература конца 1960-х показывает героя, который не трудится. При этом и героем его можно назвать только с известными оговорками. Но это герой своего времени, которое его выдающийся певец тогда же назвал «второсортной эпохой». По-видимому, следует констатировать, что в последней трети XX в. идея труда заново проблематизируется и, прежде всего, статус труда как основного феномена бытия. Труд перестаёт быть практической необходимостью и становится средством демонстрации социального конформизма.

Исследование отношения к труду в различные исторические эпохи показало, что нравственная ценность труда, которая берет начало со времен Древней Руси, на современном этапе утратила свое значение. Сейчас труд рассматривается не в его социально-спланированном и личностно-формирующем качестве, а прежде всего как средство заработать деньги. Одним из способов воспитания ценностного отношения к труду является литература. На примерах произведений различных эпох можно показать, как труд определяет характер человека, формирует его взгляды на жизнь, влияет на отношения с окружающими и с их помощью можно вызвать у детей интерес к труду, желание быть похожим на тех, кто трудится, понять важность и общественную значимость труда.

В качестве работы, с помощью которой можно воспитывать у детей отношение к труду, мы предлагаем провести урок-путешествие «Труд – основа жизни». Данный урок предполагает поэтапное освоение материала: на основе произведений различных литературных эпох школьники смогут проследить из-

менения в значении и роли труда в жизни человека и общества. Этапы организованы в хронологическом порядке.

На первом этапе *«Тема труда в древнерусской литературе»* учащимся предлагаются отрывки из «Поучения Владимира Мономаха» и «Домостроя». После прочтения данных текстов учащимся нужно ответить на следующий вопрос: почему Владимир Мономах охоту называет «трудом»? Школьникам предлагается выделить в отрывке «Домостроя» все словосочетания со словом труд, и объяснить, как они понимают слово «праведный», что такое «праведный труд». На данном этапе делается вывод о том, какое было отношение к труду в Древней Руси, учащиеся дополняют предложение «Труд в Древней Руси – это ... (источник добродетели, богоугодное дело, нравственное деяние).

Следующий этап *«Пчелы и трутни в литературе XVIII века»* начинается с того, что школьникам предлагается прочитать басню А. П. Сумарокова «Жуки и пчелы». После прочтения учащимся предлагается ряд заданий открытого и закрытого типа:

1. Каким словом можно заменить в стихотворении слово патока?

2. В тексте Аполлон упоминается как:

А) Бог света; Б) Бог-врачеватель; В) Покровитель наук и искусств.

3. «Невежественные жуки» — это:

А) Крестьяне; Б) Помещики; В) Философы.

4. «Пчелы» в стихотворении – это:

А) Крестьяне; Б) Помещики; В) Ремесленники и торговцы.

5. Когда можно употребить фразу из стихотворения «Они работают, а вы их труд ядите...» в повседневной жизни?

Также предлагается отрывок из «Путешествия из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева, где нужно определить, о каком труде говорит автор, описывая физический, умственный и духовный труд: «Ныне достигли вы, повторю, того страшного времени и часа, когда страсти пробуждаться начинают, но рассудок слаб еще на их обуздание. Ибо чаша рассудка без опытности на весах воли вздымется; а чаша страстей опустится мгновенно долу. Итак, к равновесию не иначе приблизиться можно, как трудолюбием. Трудитесь телом; страсти ваши не столь сильное будут иметь волнение; трудитесь сердцем, упражняясь в мягкосердии, чувствительности, соболезновании, щедроте, отпущении, и страсти ваши направятся ко благому концу. Трудитесь разумом, упражняясь в чтении, размышлении, разыскании истины или происшествий; и разум управлять будет вашею волею и страстьми».

Этап *«Труд физический и духовный в литературе XIX века»* состоит из заданий на соотнесение произведений «Мертвые души» Н. В. Гоголя, «Обломов» И. А. Гончарова, «Что делать?» Н. Г. Чернышевского, в которых ярко представлено отношение героев к труду. Также учащимся предлагается вспомнить басни И. А. Крылова, в которых он освещает тему труда.

Этап *«Метафора тяжкого труда в литературе Серебряного века»* представлен стихотворениями В. Брюсова «Труд» и «Фабрика» А. А. Блока. По стихотворению В. Брюсова учащимся предлагается выписать из стихотворения клю-



чевые слова, слова, с которыми автор рифмует слово «труд», и эпитеты, относящиеся к данному слову. Работа по стихотворению «Фабрика» организуется в виде беседы по вопросам «цветовой гаммы» стихотворения и его социальной темы. В конце подводится итог, почему авторы данного периода пишут «о тяжести труда».

На этапе «*Представления о труде в советский период*» школьники анализируют произведения А. П. Платонова и М. А. Шолохова. По прочтении главы «На сенокосе» из романа «Тихий Дон» Шолохова учащимся предлагается ответить на следующие вопросы: Как в данном отрывке автор изображает крестьянский труд? Как вы думаете, почему косцы и гребельщицы одевались «как на годовой праздник»?

На этапе «*Проблема смысла труда в постсоветской литературе*» перед учащимися ставится задача определить, какие произведения наиболее точно представляют отношение к труду на современном этапе. Проводится беседа, в которой учащиеся высказывают свое мнение об отношении современных людей к труду.

Итоговой работой на уроке является составление кластера «*Философский статус труда*». Учащиеся определяют, как на каждом из обозначенных на уроке этапов рассматривается ценность труда, проявляется отношение к нему. В доказательство своей точки зрения учащиеся записывают свои ассоциации со словом «труд» по литературе каждого периода. Например, в Древней Руси труд понимался как нравственное деяние, богоугодное дело (аргументы – словосочетания из «Домостроя»: «благословенный труд», «Праведный труд», в качестве противопоставления можно выписать «праздность»).

Данный урок-путешествие ориентирован на учеников 11 класса с целью обобщения, систематизации и закрепления материала. В выполнении заданий учащимся помогут знания из истории, многие произведения, использованные на уроке, включены в школьную программу. Учитель на уроке играет координирующую роль: многие задания учащимся предлагается выполнить самостоятельно. При затруднениях учитель может помочь наводящими вопросами, сведениями из истории, беседой по произведению.

Мы предполагаем, что урок подобного рода поможет сформировать целостное представление о труде, познакомит учащихся с формированием отношения к труду в исторической перспективе и поставит перед учащимися проблему собственного осмысления ценности труда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горький М. Собрание сочинений: в 30 т. М.: ГИХЛ, 1952. Т. 1. 548 с.
2. Карташова И. В., Корзина Н. А., Милюгина Е. Г., Семенов Л. Е. В.-Г. Вакенродер и русская литература первой трети XIX века: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1995. 96 с.
3. Ключевский В.О. Курс русской истории. М.: Историческая литература, 2002. 298 с.
4. Кузьменко Ю. Советская литература: вчера, сегодня, завтра. М.: Сов. писатель, 1984. 509 с.
5. Милюгина Е.Г. Н. А. Львов. Художественный эксперимент в русской культуре последней трети XVIII века: дис. ... д-ра филол. наук. Великий Новгород: НовГУ, 2009. 405 с.
6. Милюгина Е. Г. «Талифа куми» или «Байрон на судне»? О романтических мотивах в поэме В. Ерофеева «Москва – Петушки» // «Москва-Петушки» Венедикта Ерофеева: материалы Третьей международной конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. С. 118–124.
7. Платонов О. А. Русский труд. М.: Современник, 1991. 336 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СКАЗКАМИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Н. А. Капитонова, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное общество заинтересовано в повышении качества образования во всех сферах обучения. Одним из основных в системе обучения младших школьников является предмет «Литературное чтение». В соответствии с запросами общества, процесс обучения данному предмету призван решать задачи развития личности младших школьников, формирования их читательской компетентности, становления мировоззрения. Нормативным документом, определяющим важность решения данных задач, выступает Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагающий воспитание и развитие качеств личности, отвечающих данным требованиям [13].

Одной из актуальных проблем методики начального литературного образования в свете выполнения требований ФГОС НОО является реализация литературоведческой пропедевтики. Содержание литературоведческой пропедевтики подробно описано в целевом и содержательном разделах Примерной основной образовательной программы начального общего образования в рамках изучения предмета «Литературное чтение» [10]. Объем понятий, необходимых к усвоению выпускниками, планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы, универсальные учебные действия, формируемые у младших школьников, обширны и предполагают осуществление учителем начальных классов большой методической работы.

Методические аспекты решения данной проблемы представлены в работах Л. И. Черемисиновой, Г. М. Первой, Л. В. Строгановой, Е. Г. Милюгиной и др. Рассматривая понятие читательской компетентности, Л. И. Черемисинова считает главным ее компонентом умение анализировать текст. Сопоставляя современные программы по литературному чтению, методист анализирует их разделы «Литературоведческая пропедевтика», где представлен распределенный по классам обязательный минимум литературоведческих понятий, необходимых для практического освоения в начальной школе, и отмечает, что отбор и последовательность введения литературоведческих понятий должны быть целесообразны и мотивированы, что не всегда наблюдается в современных образовательных программах [14, с. 339, 344]. Г. М. Перова и Л. В. Строганова выявляют теоретические закономерности проектирования поурочной работы с литературным текстом в начальной школе, выделяя зависимости содержания урока от конкретных задач и перспективных целей, выбора видов читательской деятельности от жанра изучаемого произведения и др. [9, с. 195]. Работы Е. Г. Милюгиной посвящены формированию читательского опыта младших школьников в контексте становления их культуроведческой и регионоведческой компетенций [5; 7] и описывают поэтапное формирование читательских знаний, умений и готовностей, включая знакомство с биографией и книгами писателя, исследование истоков его

творчества, чтение и анализ текста, введение в активный словарь учащихся по- сильных им рабочих литературоведческих и искусствоведческих терминов [6].

Данные исследования мы полагаем важными для разработки собственной системы заданий литературно-пропедевтического характера. Материалом разработанной нами системы заданий выступают сказки Л. Н. Толстого [12]. Современные учебники по литературному чтению содержат большое количество произведений Толстого разных жанров (рассказ, басня, сказка, быль), но именно сказки писателя представляются нам продуктивным материалом для реализации литературоведческой пропедевтики.

Специфику сказок Толстого мы определяем, опираясь на определения и параметры данного жанра, приведенные в современных словарях и специальных исследованиях. Так, определение сказки как «одного из основных жанров устного народно-поэтического творчества, эпического, преимущественно прозаического художественного произведения волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел», приведенное в Литературном энциклопедическом словаре [2, с. 383] с опорой на работы В. Я. Проппа [11, с. 24–26], позволяет нам понять сущность фольклорной основы сказок Толстого. Содержательное же наполнение его сказочных текстов дает основание считать его произведения вполне оригинальными [1, с. 208], а сказки – авторскими. Составляя раздел сказок, Толстой широко использовал фольклорные сказки – немецкие, собранные Я. и В. Гримм, и русские из собрания А.Н. Афанасьева. Он также включал в свои сказки сюжеты и образы датчанина Г. К. Андерсена, француза Ш. Перро. Несколько сказок Толстой заимствовал из всемирно известной книги арабских сказок «Тысяча и одна ночь». Создавая собственные произведения, он в первую очередь заботился о том, чтобы их сюжет был занимателен, но прост, чтобы они соединяли в себе поучительность и познавательность [1, с. 212].

Как представляется, изучение сказок Толстого позволит сформировать представления младших школьников о том, что такое жанр сказки, в чем отличие фольклорной сказки от литературной и в чем их сходство. Знакомство обучающихся с данными произведениями способствует их обучению основам анализа литературного произведения, поскольку, как считает В.Г. Маранцман, задачей школьного анализа выступает практическое, читательское освоение художественного произведения [3, с. 152], а анализ текста, по мнению М.П. Воюшиной, должен выполняться с учетом содержательных и формальных признаков жанра [4, с. 112].

В учебных книгах Л.Н. Толстого представлены разнообразные сказки: о животных, волшебные, бытовые, познавательные [12]. Знакомство учащихся начальной школы с данными произведениями способствует пониманию ими жанровых особенностей каждой сказки: социально-аллегорической природы сказки о животных [11, с. 351], чудесного вымысла [8, с. 991] и затейливости речевого оформления волшебных сказок [2, с. 383], острой социальной направленности бытовых сказок [2, с. 383; 8, с. 991]. Для того чтобы обучающиеся могли получить представление о каждом жанре, мы разработали систему заданий, которые могут быть использованы при знакомстве младших школьников со сказками Толстого: волшебной «Ореховая ветка», бытовой «Царское новое пла-

ть», сказкой о животных «Волк и мужик». Задания ориентированы на знакомство школьников с такими литературными понятиями, как художественное произведение, автор (рассказчик), герой произведения, определение сюжета, темы художественного текста, лексика, построение (композиция).

Опишем более подробно разработанную нами систему заданий.

1. После прочтения сказки «Ореховая ветка» учащимся могут быть предложены следующие задания:

Определите, о чем данная сказка. Сформулируйте тему прочитанной сказки. Актуальна ли она в наше время? Какие проблемы поднимаются в данной сказке? Какова главная мысль сказки? Подумайте, в чем состоит главный урок данной сказки. В каких жизненных ситуациях он нам пригодится? Какими вам представляются герои (купец, медведь, мать)? Почему купец не хотел отдавать меньшую дочь медведю? Перескажите сказку от лица медведя, дополнив ее рассказом о чувствах, которые он испытывал. Проанализируйте композицию сказки, выделив ее основные части. В чем состоят сходства и различия народной и литературной сказок? Есть ли в данной сказке зачин, концовка, песенные вставки, троекратные повторы, чудесные превращения, как в народных сказках? Найдите их в тексте. К какому жанру относится данная сказка? Докажите, что данное произведение является сказкой, используя отрывки из текста. На какую сказку похожа сказка «Ореховая ветка»? В чем состоят их сходства и различия? (С.Т. Аксаков. «Аленький цветочек»)

2. После прочтения сказки «Царское новое платье» младшим школьникам могут быть предложены следующие задания:

Назовите актуальные в наше время проблемы, которые поднимаются в данной сказке. Какова главная мысль сказки? В каких жизненных ситуациях нам пригодится главная мысль сказки? Каким вы представляете царя? Назовите основные черты его характера. Какие чувства испытал царь, когда понял, что на нём нет никакого платья? Каковы функции остальных персонажей сказки? Проанализируйте композицию сказки, выделив ее основные части. К какому жанру относится данная сказка? Какие детали, элементы позволяют вам сделать этот вывод? На какую сказку похожа сказка «Царское новое платье»? В чем состоят их сходства и различия? (Г.К. Андерсен «Новое платье короля») Какая из сказок вам нравится больше? Почему?

3. После прочтения сказки «Волк и мужик» обучающимся могут быть предложены следующие задания:

Найдите устаревшие слова в тексте и определите их лексическое значение, пользуясь словарем устаревших слов или толковым словарем. Как вы понимаете выражение «Старая хлеб-соль не помнится»? Какие известные вам пословицы имеют похожее значение? Определите, о чем данная сказка. Сформулируйте тему прочитанной сказки. Какие проблемы поднимаются в данной сказке? Какова главная мысль сказки? Какими вам представляются главные герои (мужик, волк, лисица)? Подумайте о связи между следующими событиями: мужик спасает волка; волк хочет съесть мужика; мужик и волк встречают кобылу, собаку и лисицу; мужик убивает лисицу. Почему главные герои поступили именно так, а не иначе? Проанализируйте композицию сказки, выделив ее основные части.

Придумайте свой финал этой сказки. Почему вы закончили сказку именно так? К какому жанру относится данная сказка? Подумайте, можно ли по названию сказки догадаться о ее жанре? Чем животные сказки отличаются от волшебных и бытовых? Есть ли между ними сходство?

Представленная система заданий позволит познакомить учащихся с разнообразными сказками, представленными в учебных книгах Л.Н. Толстого, тексты которых представляют собой отличный материал для овладения младшими школьниками техникой чтения и обучения основам анализа литературного произведения, что способствует формированию жанровых представлений учащихся. Сказки Л.Н. Толстого имеют большое воспитательное значение, обладают занимательным, доступным для понимания младшими школьниками сюжетом, носят поучительный и познавательный характер.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 578 с.
2. Литературный энциклопедический словарь / под ред. П. А. Николаева, В. М. Кожевникова. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.
3. Марацман В.Г. Методы и приемы анализа литературы в школе // Методика преподавания литературы: учеб. для пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: в 2 ч. М.: Просвещение, 1994. Ч. 1. С. 133–203.
4. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.П. Воюшиной. М.: Академия, 2010. 288 с.
5. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
6. Милюгина Е. Г. Формирование читательского опыта младших школьников на материале сказочной прозы писателей Серебряного века // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 94–104.
7. Милюгина Е. Г., Касимова А. Б. Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Вып. 13. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 172–179.
8. Николюкин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелвак, 2001. 1600 с.
9. Первова Г.М., Строганова Л.В. Теоретическая пропедевтика в начальном литературном образовании // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманит. науки. 2011. №11(103). С. 193–197.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2013. 223 с.
11. Пропп В.Я. Русская сказка. Л.: ЛГУ, 1984. 335 с.
12. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Т. 21. Новая азбука и русские книги для чтения (1874–1875). М.: РГБ, 2006. 731 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
14. Черемисинова Л.И. Литературоведческая пропедевтика в начальной школе: основные проблемы // Современное общество: человек, власть, экономика: сб. науч. ст. Саратов: Наука, 2014. С. 338–345.

#### ПРИЁМ ДРАМАТИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.В. Лукерина  
МОУ СОШ № 11, Тверь

В рамках реализации ФГОС особая роль отводится умению читать: правильно, бегло, главное – осознанно. Но многие педагоги отмечают тенденцию

того, что современные дети не любят читать. Не хотят посвятить своё свободное время общению с книгой, на выполнение домашнего задания по литературному чтению отводят недостаточное количество времени и внимания. При этом большинство детей понимают необходимость и важность умения научиться читать. Придя в первый класс или будучи дошкольниками, дети ставят перед собой основную цель обучения – именно научиться читать. На этапах знакомства с буквами, чтения первых слов или небольших рассказов мотивация учащихся велика. Так как ученика ждёт открытие или преодоление затруднения, с которым он справляется и становится «победителем». Он смог, он прочитал! Но с приобретением навыка чтения интерес снижается, а временами пропадает. И тогда перед учителем встаёт непростая задача – поддержать и повысить интерес к чтению, через систему форм, методов и приёмов, наиболее эффективных для данного класса.

Я хочу поделиться своими наработками, которые позволяют мне воспитывать учащихся как активных читателей.

Это приём драматизации. «Драматизация в обучении – исценирование, разыгрывание по ролям содержания учебного материала на уроках (ролями могут наделяться не только живые персонажи, но и любые неживые предметы и феномены из любой области знаний)» [4, с. 19]. Л.С. Выготский в книге «Воображение и творчество в детском возрасте» так пишет о драматизации: «Драма ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, и поэтому наиболее синкретична, т.е. содержит в себе элементы самых различных видов творчества. Драматизация близка ребенку по следующим причинам: во-первых, драма, основанная на действии, на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» [1, с. 7].

На уроках, где применяется приём драматизации нет пассивных и равнодушных учеников, здесь всегда царит создание ситуации успеха. И как итог деятельности не только оценка, но и аплодисменты.

Приём драматизации можно начинать с первых дней обучения: изобрази голосом животного; произнеси фразу тихо, громко, с вопросом, с восхищением, приказом или просьбой; произнеси с нарастанием голоса или понижением, нараспев или скороговоркой; изобрази звуки неживой природы или явлений природы; пантомима; изобрази такие эмоции, как на картинке; «живые картины» – это момент из художественного произведения, где особую роль надо уделить позам и мимике исполнителей;

Задания постепенно усложняются, как бы шагая в ногу с обучением чтению: чтение по ролям, которое приучает учащихся внимательно следить за чтением партнёра, находить ошибки и недочёты, находить границы реплик персонажей и выделять реплики героев; чтение наизусть; разыгрывание сцен из произведения; разыгрывание мини-сюжетов; постановка спектаклей.

Темой мини сюжета может быть разговор по телефону на заданную тему, или как попросить прощение. Интересны темы: поведение в театре или общественном транспорте, где ученику может быть предложена роль невоспитанного человека. При выполнении таких заданий идёт целенаправленное развитие чув-

ственной сферы детей. Учащиеся эмоционально осваивают мир отношений. Происходит более глубокое понимание нравственных связей в реальном мире.

Работа над постановкой спектакля занимает гораздо больше времени, чем урок, поэтому такая деятельность становится проектом. На уроке мы знакомимся с произведением, анализируем, выбираем эпизоды или всё произведение для инсценировки. Во внеурочное время репетируем, готовим декорации. Итог проекта – спектакль с приглашением зрителей: родителей и сверстников. Невозможно переоценить достоинства такого коллективного дела. В процессе подготовки к спектаклю учащиеся знакомятся с работой режиссёра, гримёра, сценариста, художника-декоратора, художника по костюмам. Осваивают лексику театра, знакомятся с видами театрального искусства, овладевают основами актёрского мастерства и сценической деятельности. Повышается уровень коммуникативной культуры. Формируются такие нравственные качества, как ответственность, умение работать в команде, понимать и принимать другую точку зрения, договариваться друг с другом, заботиться о младшем, проявлять уважение к старшим.

В своей работе я использую следующие виды инсценировки: пальчиковый театр; кукольный театр; теневой театр; музыкальная инсценировка; костюмированное представление.

Хочется отметить особую роль инсценировки с использованием масок. Во-первых, процесс изготовления масок из бумаги и картона несложен. В программе 2-ого класса по изобразительному искусству есть урок – новогодняя маска, где учащиеся придумывают и реализуют свои идеи маскарадных масок. В дальнейшем, используя метапредметные навыки, с большим энтузиазмом самостоятельно готовят реквизит. Во-вторых дети с боязнью публичных выступлений охотнее выступают на сцене в маске, преодолевая неуверенность в себе.

Предлагаю схему работы над драматизацией:

1. Воспроизведение материала, который предстоит драматизировать
2. Анализ произведения (обстановка, образы героев, их поступки)
3. Постановка исполнительских задач (Что нужно передать, разыгрывая сцену?)
4. Выбор выразительных средств (Как это сделать?)
5. Пробы, анализ
6. Подведение итогов, внесение корректив
7. Заключительный показ и его анализ

Основа материала для инсценировки заложена в программе по литературному чтению авторов Л.Ф. Климанова, Л.А. Виноградская [2, с. 198]. Авторы включили в свою программу творческие уроки «Наш театр», где учащимся предлагается разыграть сцены из произведений, составить диалоги по тексту или самим сочинить сказку.

Кроме программных произведений я широко использую басни, русские народные сказки. В сценарии сказок включаю такие жанры устного народного творчества, как заклички, потешки, небылицы. Тем самым расширяется кругозор учащихся, формируются связи между прошлым и настоящим, развивается уважительное отношение к истории, родному слову.

Некоторые проекты инсценировок посвящены не одному отдельному произведению или эпизоду, а автору. Например, в 1 классе был реализован проект

«В гости к А.Барто», 2 класс – С.Михалков и К.Чуковский. При подготовке проектов учащиеся познакомились с интересными моментами биографии авторов, прочитали многие их произведения. А как итог такой разносторонней работы, декламация стихов и инсценировка произведений.

Процесс инсценировки возможен с разным количеством учащихся: индивидуально, в парах, в группах, коллективно (весь класс).

Драматизация относится к активным приёмам развития познавательного интереса у учащихся. Но данный приём эффективен только при умелом руководстве учителя. Когда сам учитель увлечён процессом и умеет увлечь за собой детей. Происходит единая мотивация деятельности. Зачастую учащиеся любят школьный предмет не за его содержание, а за то, что его преподаёт интересный учитель. Эффективность приёма также зависит от системности. Это не должны быть разовые инсценировки. Спланированная система работы, разнообразная, от простого к сложному, где учащийся обогащается опытом, строит перспективы, делает выводы.

В завершении отметим, что при умелой организации приёма драматизации учитель не только повышает познавательный интерес к чтению, формирует общеучебный навык чтения и умения работать с текстом, но и способствует общему развитию ребёнка, его духовно-нравственному и эстетическому воспитанию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. для учителя. М. Просвещение, 1991. 96 с.
2. Климанова Л.Ф., Бойкина М.В. Литературное чтение: раб. прогр. М.: Просвещение, 2015. 367 с.
3. Педагогический словарь. М: Академия Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, 2005. 176 с.

#### СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ МАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.К. Хидирян, III курс заочной формы обучения  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Р. Скребнева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Память – это процесс запечатления (запись), сохранения и последующего узнавания и воспроизведение информации. Такое определение памяти дает Е.И. Рогов. Большинство исследователей музыкальной психологии, такие как Б.М. Теплов, не делают различий между музыкальной памятью и общей памятью, так как музыкальная память представляет собой комплекс различных видов памяти (слуховая, моторная, эмоциональная, логическая и др.) [6]. Мало кто подчеркивает важность работы над музыкальной памятью в рамках общего образования, считая это актуальным только для музыкантов-профессионалов, и практически все труды в этом направлении посвящены проблеме музыкальной памяти в музыкально-исполнительской деятельности.

В последнее время психологи обратили внимание на проблему так называемой «музыки в голове» или по-другому выражаясь «эффект заезженной пластинки». С позиции психоанализа это явление можно рассматривать как одну из форм навязчивых мыслей, что, конечно, делает неверным приравнивание людей, увлеченных музыкой, к невротикам. Явление на данный момент изучено



недостаточно, но тем не менее вполне очевидно, что существует прямая зависимость между музыкальной памятью и музыкально-художественным вкусом. Музыка, которая запомнилась слушателю, проигрывается периодически в голове и вызывает желание слушать ее вновь и вновь.

В стандарте начального и среднего образования сформулирована одна из задач музыкального образования: «воспитание и развитие художественного вкуса» у учащихся. Для этой цели в программы по музыке включены лучшие образцы мировой музыкальной культуры. Не стоит забывать, что память – это главное хранилище души, и мы должны посеять туда все самое лучшее в период активного формирования личности. Для решения этой задачи мы предлагаем использовать системный подход для развития музыкальной памяти детей младшего школьного возраста.

Мы рассматриваем музыкальную память как систему взаимосвязанных факторов, влияющих на процесс запоминания. Часто при проверке знаний педагогами в адрес учащихся звучит следующая реплика: «не запомнил – значит невнимательно слушал». Однако процесс запоминания музыкального материала не сводится только лишь к работе внимания.

Можно выделить три ключевых звена работы музыкальной памяти: восприятие, сохранение, воспроизведение, и существует множество примыкающих к ним факторов, от которых зависит ход процесса.

На стадии восприятия главным фактором служит развитость музыкального слуха (способность дифференцированно слышать мелодию) [6]. Не является секретом, что лучше запоминается то, что можно понять, для примера можно провести аналогию с разговорным языком. Предложение, сказанное на иностранном языке, лучше запомнится тому, кто владеет этим языком, кто понимает смысл сказанного. Гораздо проще запомнить понятный текст, чем просто набор слогов и звуков. Также и музыка – это определенный язык, требующий овладения им [4].

Немаловажная роль в восприятии принадлежит апперцепционной составляющей. Любая поступающая через органы чувств информация ложится на уже сформированные в сознании «схемы, конструкции». Часто совершенно новая информация отторгается сознанием, так как не находит никакого сцепления с ним [8]. Некоторыми психологами это объясняется неким страхом перед новым, работой защитного механизма, потому что новое всегда требует труда и освоения, что приводит к энергетическим и психическим затратам [3]. Первым в музыкальной психологии этот вопрос поднял Б.В. Асафьев и ввел понятие «интонационный словарь». В последующем эта проблема была доработана Д.Б. Кабалевским и его ученицей Л.В. Школяр, и был сформирован метод интонационно-стилевого постижения музыки, который предусматривает поэтапное освоение мотивов, мелодий от простых к сложным [7]. Для учащихся с преобладающей логической памятью ключевым становится восприятие целостное по форме. Для обычного слушателя, приученного к куплетной песенной форме, сонаты, симфонии и полифонические произведения становятся непонятной последовательностью музыкальных мыслей. Чтобы избежать этого, необходимо объяснять воспитанникам закономерности логического построения произведений.

Следующим немало важным фактором на стадии восприятия является

внимание. Внимание может быть «открытым», либо «закрытым». Если мышление учащегося в момент восприятия музыки заполнено чем-то иным (не относящимся к учебной деятельности), то внимание можно считать «закрытым». Согласно А.А. Ухтомскому, в сознании человека есть доминанты (первоочередные цели, на которые он настроен), через которые он воспринимает окружающее [7]. В практике многих педагогов наблюдается явление, когда учащиеся в процессе учебной деятельности настроены на какие-то свои доминирующие переживания (обиды, приятные воспоминания и другие личные мысли), и их мыслительный процесс полностью заполнен личным и с трудом пропускает учебную информацию. Чтобы изменить ситуацию, приходится мотивировать своих воспитанников, пробуждая в них интерес к изучаемым произведениям. Некоторыми авторами предлагается проводить эмоциональную разгрузку учащихся, прежде чем приступать к изучению материала.

Следующим важным звеном в обозначенной нами системе запоминания музыкального материала является этап сохранения. Первоочередным фактором служат психологические и физиологические особенности человека. Хорошо известно, что одни люди отличаются быстрым и точным запоминанием (но не всегда долговечным), другие же учат материал долго, но потом помнят его много лет. С.Л. Старобинским и другими исследователями разработаны методические материалы, позволяющие эффективно осваивать музыкальные произведения через многоэтапную работу над ним (пропевание характерных интонационных оборотов, разбор эмоционально образного содержания, пластическое интонирование и т. д.) [1]. Д.Б. Кабалеvским было предложено периодическое повторение ранее изученных музыкальных произведений, что способствует закреплению материала в памяти у учащихся.

Немаловажным фактором в эффективном сохранении в памяти музыкального материала является глубина восприятия. Она непосредственно связана с музыкальным переживанием. Еще Аристотель и Платон говорили о воздействии музыки на душу человека [2]. Если музыкальное произведение входит в соприкосновение с бессознательным человека, вызывает сильные эмоции, то оно остается в памяти слушателя надолго. Здесь также работает следующая закономерность: чем сильнее чувственное переживание, тем шире в данный момент восприятие. Не стоит забывать, что восприятие всегда комплексное со всех органов чувств, оставляет в сознании человека суммарный «энграмм» (остаточная возбудимость нервной системы, следы памяти), вместе с запоминанием музыкального материала происходит запоминание всех сопутствующих обстоятельств, чувств, [3]. Но полностью «психологические механизмы музыкального переживания можно раскрыть лишь на основе системного исследования многообразных социальных, идеологических, культурных, этнографических отношений, в которые включен человек...» [5].

Последнее звено работы музыкальной памяти – это воспроизведение музыкального материала через различные виды деятельности: пение, хлопанье или нотную запись, узнавание на слух услышанного. Здесь барьером может служить недостаточное владение средствами музыкального выражения (не владение своим голосом, нотным письмом). Именно на этом этапе можно проверить

освоенность музыкального материала.

Для эффективного развития музыкальной памяти необходимо диагностировать процесс запоминания, начиная с момента восприятия и заканчивая воспроизведением, выявлять наиболее слабые звенья процесса и работать над ними с использованием различных методов и приемов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулин Э.Б. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под общ. ред. М.И. Ройтерштерна. М.: Музыка. 2006.
2. Апинян Т.А. Музыка в контексте истории философии: между универсумом и человеком. Метафизические размышления о музыке: учеб. пос. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2008.
3. Блонский П.П. Память и мышление. М.: Просвещение, 1935.
4. Бонфельд Ш.М. Музыка: Язык. Речь. Мышление, СПб.: Композитор, 2006.
5. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М., 2008
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947.
7. Ухтомский А.А. Доминанта. Питер, 2002.
8. Федорович Е.Н. Основы музыкальной психологии. Литагент «Директмедиа» М. 2014.
9. Школяр Л.В. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. М., 2001.

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Э.К. Глазырин, магистрант II курса

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. А.А. Балута  
Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва

В данной статье мы рассмотрим понятие сложноподчиненного предложения (далее – СПП) в английской лингвистике и введем англоязычные термины. Сложные предложения в английском языке называются «compound sentences», например, Henry Crawford loved Fanny but Fanny loved Edmund [Austen]. Что касается дефиниции СПП, то она не отличается от соответствующей ей русской дефиниции. Вот как его определяет британский лингвист Джим Миллер в книге «An Introduction to English Syntax»: «complex sentences consist of a main clause and one or more other clauses subordinate to it» [4].

Подчинение – это ассиметричные отношения. «Семантические и структурные связи между элементарными высказываниями, составляющими предложение, гораздо теснее в СПП, чем ССП» [6]. Вслед за Н.А. Кобриной [3] приводим традиционное деление английских СПП: существуют СПП с придаточными существительными (предложение заменяет существительное – nominal clauses), определительными (предложение заменяет прилагательное – attributive clauses) и обстоятельственными (предложение заменяет обстоятельство – adverbial clauses). В отечественной лингвистике такую классификацию разработал Н.И. Греч. Существуют и другие классификации, например, по соотносительности с членами предложения: «придаточные предложения подлежащные, сказуемые, дополнительные, обстоятельственные, определительные» [1].

В своей работе мы будем придерживаться классификации, предложенной Миллером [4]. Он делит сложноподчиненные предложения на СПП с придаточными изъяснительными (complement clauses), относительными (relative clauses) и обстоятельственными (adverbial clauses).

Изыяснительные придаточные заменяют существительное, например, Elizabeth regretted that she had met Wickham (=Elizabeth regretted her action) [Austen].

Относительные определяют существительные: The gentleman who saved Marianne was Willoughby [Austen].

Обстоятельственные же относятся ко всему главному предложению, а не просто к одному слову. Обычно их классифицируют по значению на придаточные «причины, времени, уступки, образа действия и условия» [4].

Разберем оттенки значений английских придаточных времени (далее – ПВ), вводимых разными союзами, в сопоставлении с русскими. Мы позволим себе проиллюстрировать выделенные оттенки на примерах, взятых из диссертации М.А. Сальковой [6], сопровождая их нашим переводом. Среди английских и русских ПВ можно выделить следующие оттенки значения:

#### 1. Причинно-следственные (=as, because)

WHEN

When Jem put his boot on the bottom step, the step squeaked [Lee].

Когда Джем опустил ногу на нижнюю ступеньку, раздался скрип.

В русском языке союз «когда» также передает причинно-следственные отношения. В качестве доказательства приведем пример русского ПВ с таким значением:

«Когда человек утомлен и хочет спать, то ему кажется, что то же самое состояние переживает и природа» [Чехов].

AFTER

After the waiter came to take orders, Peloquin started talking [Cosmo].

«После того, как официант принял заказ, Пелокин заговорил».

Союз «после того, как», в отличие от «когда», подчеркивает предшествование.

AS

The other side of her face flamed as Peggy slapped her again [Robbins].

Другая щека пылала, потому что Пегги опять дала ей пощечину.

В данном случае союз «когда» передал бы лишь следственные отношения, поэтому необходим причинный союз «потому что».

Как мы видим, и английские, и русские ПВ обладают причинно-следственным значением. При переводе с английского мы передаем его тремя аналогичными конструкциями с временными или причинными союзами. Однако надо помнить, что, если в английском предложении акцент делается на причине, в русском его точнее передаст придаточное причины, а не времени.

#### 2. Условия (=if)

WHEN Between her job at Woolworth's, her high-school classes, and her friendships in the building, she became quite good at speaking English. But what good was her English when she was so alone? [Cosmo]

Пока она работала в «Вулворте», посещала школу и заводила друзей, она неплохо научилась говорить по-английски. Но зачем ей английский, если она так одинока?

Русские ПВ также обладают условным значением. Но значение союза «когда» в значении союза «если» толковые словари русского языка отмечают как разговорное [8]. Например:

Мне не смешно, когда маляр негодный мне пачкает Мадонну Рафаэля [Пушкин] (ср.; ...если маляр негодный мне ).

Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет [Крылов].

Таким образом, условное значение характерно как для английских, так и для русских ПВ.

### 3. Уступки (=though)

WHEN

Следование

Even when Martin Brierly said exactly what Anna would expect him to say she could never imagine what he was thinking [Cody].

Даже несмотря на то, что Мартин Брайерли сообщил Анне то, что она ожидала услышать, она никогда не могла с точностью сказать, о чем он думает.

Одновременность

When he was home, which wasn't often, because he was busy conducting his battie up Aabbany, she paid little attention to him [Cosmo].

Хоть он и был дома, что случалось редко, потому что он был занят делами в Эббани, она уделяла ему мало внимания.

WHILE

But while no one with a grain of sense trusted Miss Stephanie, Jem and I had considerable faith in Miss Maudie [Lee].

Но хотя никто в здравом уме не доверял Стефани, мы с Джемом верили в Моду.

У русских ПВ, в частности, вводимых союзами «когда», «пока», нет значения уступки, поэтому при переводе с английского оно передается придаточными уступки с соответствующими союзами.

### 4. Цели (=so that, in order that)

WHEN

When Grandfather first showed me the pond world, he chose a dry place in the shade of an old peepul tree, where we sat for an hour, gazing steadily at the thin green scum on the water [Bond].

Дедушка выбрал сухое место в тени старого фикуса, чтобы в первый раз показать мне пруд. Там мы и сидели целый час, неотрывно смотря на тонкую зеленую пленку на воде.

В данном примере союз «когда» передавал бы лишь временное значение, в то время как в оригинале присутствует логическое значение цели.

TILL/UNTIL

She leafed through the yellow pages until she found F.J.P. Garages [Cody].

Она листала телефонный справочник, чтобы найти станцию техобслуживания «ЭфДжейПи».

Русский союз «пока не» означает, что действие в главном прекращается действием придаточного. Здесь же важнее цель, поэтому выбираем соответствующий союз.

Русские временные придаточные не передают значения цели, поэтому передаем его аналогичными конструкциями с целевыми союзами.

### 5. Противительные (=but)

WHEN

She bit my hand and tried to scramble away when I pulled back [Robbins H].

Она укусила меня за руку и попыталась вырваться, но я оттащил ее назад.

Если представить ситуацию, описанную в примере, то можно сделать вывод, что действия происходят достаточно быстро и резко. И если поставить союз «когда», во-первых, пропадет динамика действий, во-вторых, не будут переданы противительные отношения.

WHILE

They had left him there while they had gone to the signal box and found us [Pullein-Thompson].

Они оставили его там, а сами пошли к сигнальной будке, где и нашли нас. Союз «пока» передал бы лишь темпоральные отношения.

Итак, в настоящее время вопрос о роли придаточных предложений с различной окраской всё ещё остаётся открытым. Вместе с тем, роль придаточных предложений времени и условия в процессе коммуникации достаточно важна. Важность эта заключается в процессе понимания временной конструкции английского языка и человека, который использует эту конструкцию. В придаточных предложениях время и условие переплетаются друг с другом. Зачастую их выделяют в общую категорию. Связанно это с тем, что время в придаточных предложениях, способно выступать в качестве условия. Прагматическая значимость связана с употреблением и исторически сложившимися правилами употребления придаточных предложений и их воплощение в британской литературе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Поченцев Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: ВШ, 1981. 284с.
2. Кобрина Н.А., Корнеева Е.А., Оссовская М.И., Гужеева К.А. Английская грамматика. Синтаксис. М.: Просвещение, 1986. 160 с. (на английском языке).
4. Кобрина Н.А., Корнеева Е.А. Очерки по синтаксису современного английского языка. М.: ВШ, 1999. 111с.
5. Miller J. 2002. 62 с.
6. Резник И.В. Функционально-семантическое поле темпоральности: логико-семантическая категория и языковые средства ее выражения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1988. 22 с.
7. Салькова М.А. Темпоральная репрезентация английского дискурса: на материале структур с придаточным времени: дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 253с.
8. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. М.: Рус. яз. 2000. в 2 т. 1209 с.

## ***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

**СВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОСОБЕННОСТЕЙ  
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ**

Е.А. Морозова, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Эмпатию можно охарактеризовать, как постижение эмоционального состояния другого человека, проникновение, вчувствование в его переживания,

сочувствие, сопереживание [3].

В структуру эмпатии входят аффективный, конативный и когнитивный компоненты. *Когнитивный* компонент эмпатии – это способность распознавать что испытывает другой человек, идентифицировать его эмоциональное состояние, способность верно интерпретировать поведение и принять его роль.

Именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эмпатии. Это связано со сменой социальной ситуации развития – поступлением ребенка в дошкольное образовательное учреждение, где он оказывается в группе сверстников, контактирует с ними в различных жизненных ситуациях, учится общаться и взаимодействовать. Прimitивный эмпатийный отклик появляется у младенцев уже спустя несколько недель от рождения. Это так называемый «комплекс оживления». Начиная с шести месяцев начинает формироваться сопереживание – младенец дает эмоциональную реакцию на отрицательные эмоции окружающих. Постепенно амплитуда эмпатийного реагирования расширяется и включает всех окружающих людей – родственников, сверстников [1].

К предшкольному возрасту ребенок осмысливает свои переживания, способен ориентироваться в них, эмпатийные реакции детерминированы единством эмоций и интеллекта. Этот возраст оказывается сензитивным к усвоению социальных норм поведения, постепенно формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

На формирование эмпатии у ребенка напрямую влияют особенности детско-родительских взаимоотношений, родительская позиция и стиль семейного воспитания. Как правило в тех семьях, где царит доброжелательная атмосфера, а члены семьи относятся друг к другу с заботой и вниманием, детям доступны высшие формы эмпатии [4]. Они способны легко устанавливать контакты со сверстниками, распознавать их эмоции и состояния. Для установления необходимого эмоционального контакта родителям необходимо безоговорочно принимать ребенка, стараться выстраивать отношения с ним в форме диалога, проявлять по отношению к ребенку эмпатию, внимательно относиться к его чувствам и переживаниям [5].

Исследование связи между когнитивным компонентом эмпатии детей среднего дошкольного возраста и особенностями эмоциональных отношений в семье проводилось в МБДОУ №140 г. Твери. В исследовании приняли участие 30 детей, обучающихся во второй средней группе, и их родители.

Для исследования особенностей эмоциональных отношений в семье был выбран предназначенный для родителей «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой [2].

Е.И. Захарова выделяет 11 параметров эмоционального взаимодействия матери и дошкольника, объединенных в три блока: Первый из них это *блок чувствительности*. В него входит способность воспринимать состояние ребенка; понимание причин состояния; способность к сопереживанию. *Блок эмоционального принятия* включает в себя чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком; безусловное принятие; отношение к себе как к родителю; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия. Третьим является *блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия*: стремление к телесному

контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние ребенка [2].

По результатам исследования выявлено, что в 75% семей эмоциональные взаимоотношения находятся на среднем или высоком уровне, что является нормой. 25% респондентов показали результаты ниже критического уровня по трем и более параметрам эмоционального взаимодействия матери и ребенка, что свидетельствует о дефиците в некоторых аспектах детско-родительских взаимоотношений.

Для измерения уровня развития когнитивного компонента эмпатии дошкольников были использованы методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание эмоциональных состояний» и методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. В табл. 1 представлены результаты диагностики.

Таблица 1

Результаты диагностики когнитивного компонента эмпатии дошкольников

Уровень развития эмпатии	Характеристика	% детей
Высокий уровень	развёрнутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к оречевлению собственных переживаний	30
Средний уровень	ответы на вопросы с помощью взрослого; трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого	50
Низкий уровень	задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе	20

Данные, полученные в результате проведенных диагностик, были обработаны методом ранговой корреляции по Спирмену. По результатам статистической обработки было выявлено наличие взаимосвязи уровня развития эмпатии и некоторых параметров эмоционального взаимодействия в семье (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

№	Параметры эмоционального взаимодействия	Коэффициент корреляции	Теснота связи
1	Способность воспринимать состояние ребенка	$r_s = 0.332$	Слабая
2	Понимание причин состояния ребенка	$r_s = 0.536$	Умеренная
3	Эмпатия	$r_s = 0.604$	Заметная
4	Чувства родителей в ситуации взаимодействия	$r_s = 0.266$	Слабая
5	Безусловное принятие ребенка	$r_s = 0.507$	Умеренная
6	Принятие себя в качестве родителя	$r_s = 0.383$	Слабая
7	Благоприятный эмоциональный фон	$r_s = 0.444$	Умеренная
8	Стремление к телесному контакту	$r_s = 0.323$	Слабая
9	Оказание эмоциональной поддержки	$r_s = 0.412$	Умеренная
10	Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	$r_s = 0.324$	Слабая
11	Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка	$r_s = 0.47$	Умеренная

Результаты исследования показывают, что наиболее значимой является взаимосвязь уровня развития эмпатии у ребенка с проявлениями эмпатии со стороны родителей. Выявлена умеренная связь с такими параметрами, как понимание причин состояния ребенка, безусловное принятие ребенка, благоприятный



эмоциональный фон, оказание эмоциональной поддержки, умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза исследования подтверждается: можно судить о наличии взаимосвязи между когнитивным компонентом эмпатии детей среднего дошкольного возраста и особенностями эмоциональных отношений в семье.

Умение распознавать эмоции окружающих и адекватно реагировать на них является необходимым для социализации навыком. Способность к эмпатии развивается главным образом в процессе общения с людьми, на основе собственного опыта [6]. Для развития эмпатии дошкольника родителям необходимо самим проявлять эмпатию по отношению к нему, так ребенок учится сопереживать, разделять чувства с близкими людьми. В различных ситуациях взрослому необходимо проговаривать свои чувства и учить ребенка осмысливать сначала собственные эмоции, а затем постепенно подводить к пониманию состояния других людей. Эмпатия помогает наладить доверительные отношения с человеком, сблизиться с ним, поэтому те дети, которые умеют сопереживать и сочувствовать, легче адаптируются в детском обществе, им проще вступать в общение со сверстниками, они с легкостью заводят друзей в коллективе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук / НИИ общей и педагогической психологии СПН СССР. М.: [б. и.], 1977. 23 с.
2. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду. 1998. № 1. С. 9–17.
3. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Ростов-н/Д: Феникс. 2009. 640 с.
4. Спиваковская А. С. Как быть родителем. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
5. Тютяева О. В. Психологические особенности эмпатии у детей среднего и старшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль. 2002. 216 с.
6. Юсупов И. М. Психология эмпатии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб. 1995. 25 с.

7.

#### СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

А.А. Арсенина, IV курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Исследования связей эмоциональных состояний детей дошкольного возраста и особенностей детско-родительских отношений являются актуальными в наше время. Формирование эмоциональной сферы дошкольника в значительной степени обусловлено становлением у ребенка самосознания и его развитием в онтогенезе.

Эмоции и чувства – это неотъемлемая часть ребенка-дошкольника. По своему понятию эмоции и чувства весьма близки, поэтому их часто путают. Разница между эмоциями и чувствами заключается в длительности и скорости протекания процессов. Эмоции – кратковременны, а чувства – более стабильны, носят длительный характер. Чувства можно передать только на внешнем языке, на языке эмоций. Также чувства носят более выраженный социальный характер, то

есть, это форма эмоциональных явлений, которая связана с поведением человека в обществе. Их гораздо труднее выявить путем наблюдения. А эмоции хорошо отслеживаются по мимике, жестам, интонации и прочим видам невербального поведения [1].

С самых первых дней рядом с малышом находятся его родители и близкие родственники. Семья – это то место, где ребенок получает все самое необходимое для своего развития на каждом этапе онтогенеза. У ребенка формируется эмоциональное поведение в отношении самого себя и других членов семьи, он учится эмоционально реагировать на постоянные изменения в социуме, что способствует формированию предпосылок для эмоционального благополучия. Для того, чтобы ребенок развивался как полноценная личность, в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся детско-родительских отношений. Дети, которые растут в любви и понимании, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, общением со сверстниками, и наоборот, нарушенные детско-родительские отношения ведут к формированию различных проблем и комплексов [5].

Детско-родительские отношения являются важнейшей подсистемой отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения [3].

На базе МДОУ №140 нами были диагностированы дети и родители подготовительной группы в количестве 20 человек. Мы использовали методику С.В. Велиевой «Паровозик», которая позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде (выявление тревожности у дошкольников). Методика направлена на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния. Применяется индивидуально с детьми с 2,5 лет [2].

Детям предлагается рассмотреть все вагончики и построить необычный поезд. Первым поставить тот вагончик, который кажется самым красивым. Из оставшихся вагончиков выбрать самый красивый, и так до тех пор, пока все вагончики не будут использованы. Необходимо, чтобы ребенок удерживал все вагончики в поле зрения. Чем младше ребенок, тем чаще повторяется инструкция, одновременно обводятся рукой оставшиеся вагончики.

По результатам диагностики было выявлено, что детей с негативным эмоциональным состоянием средней степени и негативным эмоциональным состоянием высокой степени не выявлено. Позитивное эмоциональное состояние преобладает у 95% испытуемых детей подготовительной группы и у 5% – негативное эмоциональное состояние низкой степени.

Следующим этапом нашей работы было тестирование родителей с помощью опросника А.Я. Варга и В.В. Столина, ориентированного на выявление родительского отношения (отношения родителей и детей). По мнению А.Я. Варга и В.В. Столина, «родительские отношения» – это система отношений к ребенку, различных чувств, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Результаты оцениваются по 5 шкалам: 1. Принятие/отвержение ребенка, которая выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку. 2. Кооперация выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах. 3. Симбиоз. Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это – своеобразная контактность ребенка и взрослого человека. 4. «Авторитарная гиперсоциализация» характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним. 5. Отношение к неудачам ребенка показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам [4].

Для определения связей между стилями детско-родительских отношений и эмоциональным состоянием детей нами был проведен корреляционный анализ полученных эмпирических данных. В результате были выявлены следующие значимые взаимосвязи.

Наблюдается прямая взаимосвязь между стилем «принятие/отвержения» родительского отношения и эмоциональным состоянием детей ( $r=1$ ). Зависимость признаков статистически значима. Чем лучше показатель принятия, тем показатель отвержения меньше, следовательно, у детей эмоциональное состояние позитивное. 100% взрослых принимают детей такими, какие они есть.

Прослеживается обратная связь между стилем семейного отношения по шкале «кооперация» и эмоциональным состоянием детей. Коэффициент корреляции Спирмена равен  $-1.000$ . Зависимость признаков статистически значима. Чем лучше показатель сотрудничества и взаимодействия родителей с детьми, тем позитивнее эмоциональное состояние детей. 100% взрослых в той или иной степени проявляют искренний интерес к тому, что интересует их ребенка, оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть с ним на равных.

Стиль детско-родительских отношений «симбиоз» и эмоциональное состояние детей имеют прямую взаимосвязь ( $r=0.832$ ). Зависимость признаков статистически значима. Чем ниже показатель психологической дистанции между родителями и детьми, тем позитивнее эмоциональное состояние детей. Так, 15% взрослых устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботятся о нем; 85% взрослых в той или иной степени не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворяют его основные разумные потребности, ограждают от неприятностей.

Между показателями шкалы «авторитарная гиперсоциализация» и эмоциональным состоянием детей взаимосвязь прямая. Коэффициент корреляции Спирмена равен  $0,897$ . Зависимость признаков статистически значима. Чем лучше показатели контроля, тем негативнее эмоциональное состояние детей. У 90% – наилучший вариант оценки педагогических способностей и у 10% – авторитарное отношение к ребенку, требуются от него безоговорочного послушания

и задаются ему строгие дисциплинарные рамки. Взрослый навязывает ребенку почти во всем свою волю.

Взаимосвязь между эмоциональным состоянием детей и шкалой «маленький неудачник» методики Варга–Столина прямая. Коэффициент корреляции Спирмена равен 1.000. Зависимость признаков статистически значима. Чем ниже показатель отношения к неудачам ребенка, тем позитивнее эмоциональное состояние детей. 100% взрослых считают неудачи ребенка случайными и верят в своего ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семья – это ведущий фактор развития личности ребенка, от которого во многом зависит дальнейшая судьба человека. В результате проведенного эмпирического исследования было выявлено, что существует взаимосвязь между эмоциональной сферой детей дошкольного возраста и особенностями детско-родительских отношений. В семье ребенок бывает свидетелем и участником самых разных жизненных ситуаций, причем не всегда позитивного содержания и смысла. Конфликтные отношения между родителями отрицательно влияют на эмоциональное состояние ребенка, поэтому чем лучше складываются отношения между родителями друг с другом и детьми, тем лучше эмоциональное состояние ребенка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Детская психология. СПб.: Издательство «Союз», 1997. 224 с.
2. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / сост. Велиева С.В. СПб: Речь, 2005.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций / науч. ред. Я.Л. Коломинский. К.: Политиздат, 1987. 140 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. М.: Владос, 1996. 529 с.
5. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студ. пед. ин-тов, уч-ся пед. училищ и колледжей, воспитателей дет. сада. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.

#### РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Е. Косарева, IV курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Мышление – основа обучения, потому и развитие различных видов мышления и мыслительных операций традиционно рассматривается как подготовка фундамента учебной деятельности. На протяжении дошкольного возраста характерно преобладание образных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного). В это время закладывается фундамент интеллекта. Начинает развиваться и понятийное мышление. Однако ведущую роль в познавательной деятельности дошкольника психологи отводят наглядно-образному мышлению [3, с. 264]. Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Наглядно-образное мышление являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста служит основным вкладом, кото-

рый дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития. Степень сформированности наглядно-образного мышления во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления. На развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста большое влияние оказывает конструктивная деятельность [1, с. 118].

Конструирование – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Конструирование обладает чрезвычайно широкими возможностями для умственного, нравственного, эстетического, трудового воспитания. Термин «конструирование» означает приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов, от латинского слова «constructio» – построение. Конструируя, дошкольник учится не только различать внешние качества предмета, образца, у него развиваются познавательные и практические действия. В конструировании ребёнок, помимо зрительного восприятия качества предмета, реально, практически разбирает образец на детали, а затем собирает их в модель (так в действии он осуществляет и анализ, и синтез) [5].

В процессе конструирования решаются какие-либо технические задачи, предполагающие создание построек, приведение в определённое взаимное расположение предметов, их частей и элементов. По мнению Г.А. Урунтаевой, осваивая эту деятельность, ребенок учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином виде. Основопологающим моментом в конструировании выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов, дающая возможность установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения [4, с. 32]. Также, по мнению Г.А. Урунтаевой, и конструктивная деятельность и изобразительная, и игра имеют моделирующий характер, т.к. продуктивная деятельность приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении [4, с. 172].

Продуктивные виды деятельности дошкольника включают изобразительную и конструктивную. Они, как и игра, имеют моделирующий характер. В игре ребенок создает модель отношений между взрослыми. Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представления о предмете, явлении, ситуации получают материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении.

Под детским конструированием принято понимать разнообразные постройки из строительного материала, изготовление поделок и игрушек из бумаги, картона, дерева и других материалов. По своему характеру оно более всего сходно с изобразительной деятельностью и игрой – в нем также отражается окружающая действительность. Постройки и поделки детей служат для практического использования (постройки – для игры, поделки – для украшения елки, для подарка маме и т.д.), поэтому должны соответствовать своему назначению [2, с. 152].

Нами была проведен формирующий эксперимент с целью развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с помощью

конструктивной деятельности. Для диагностики уровня наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе были выбраны методики и проведено диагностическое обследование, которое проводилось на базе МБДОУ №140, г. Твери в старшей группе. В исследовании принимали участие 20 детей.

Исследование проводилось по следующим методикам: методика цветowych матриц Равена; методика «Лабиринт»; методика «Сравнение сюжетных картинок «Летом» (по материалам Е.А. Стребелевой). Интерпретация результатов, полученных с помощью теста цветowych матриц Равена, свидетельствует о том, что большинство детей успешно справились с заданием. Они подбирали верные фрагменты, проявляя хороший уровень наглядно-образного мышления. Анализ результатов показал, что у 25% детей наблюдается высокий уровень интеллекта, у 55% – средний уровень и у 20% – низкий. Эти дети слабо осознают и не осознают суть задания, допускают ошибки при нахождении «вырезанных» фрагментов, не находя нужный образ, что свидетельствует о недостаточном уровне развития их наглядно-образного мышления.

Анализ результатов исследования типов ориентировки в наглядных схемах пространства, полученные при помощи методики «Лабиринт» свидетельствует о том, что у 10% детей наблюдается очень высокий уровень ориентировки в наглядных схемах пространства, у 10% детей – высокий, у 60% – средний и у 20% – низкий уровень. В большинстве случаев дети показали успешные проявления ориентиров и поворотов в пространстве, хотя некоторые из них допускали отдельные ошибки, но впоследствии они исправляли их самостоятельно, за исключением 20% детей – с низким уровнем ориентировки, которые не смогли справиться с поставленной задачей, не прибегая к помощи педагога.

Результаты исследования уровня восприятия целостной ситуации, полученные при помощи методики «Сравнение сюжетных картинок «Летом» (по материалам Е.А. Стребелевой) таковы: дети в большинстве случаев (60% детей) отличаются средним уровнем восприятия целостной ситуации, 30% детей имеют высокий уровень. Эти дети понимают цель задания. Некоторые дети – 10%, имеющие низкий уровень, не способны решать задачи в наглядно-образном плане, не воспринимают сюжет, изображенный на картинке.

Данные констатирующего этапа эксперимента позволили нам утверждать, что у детей старшей группы детского сада преобладает средний уровень развития наглядно-образного мышления. После проведения констатирующего этапа нами были выбраны 10 детей из 20. С ними проводились занятия на развитие наглядно-образного мышления в конструктивной деятельности. Занятия проводились 3 раза в неделю на протяжении месяца. После месяца занятий нами была проведена промежуточная диагностика для выявления уровня наглядно-образного мышления. Результаты показали, что у контрольной группы, с которыми занятия не проводились, результаты не изменились. У детей из формирующей группы результаты стали выше.

Так, промежуточная диагностика с помощью теста цветowych матриц Равена показала следующие результаты: высокий уровень наблюдается у 30% детей, средний – у 65% детей и низкий – у 5% детей. Промежуточная диагностика

при помощи методики «Лабиринт» показала следующие результаты: очень высокий уровень наблюдается у 10% детей, высокий – у 15% детей, средний – у 65% детей и низкий уровень наблюдается у 10% детей. Промежуточная диагностика при помощи методики «Сравнение сюжетных картинок «Летом» (по материалам Е.А. Стребелевой) показала следующие результаты: высокий уровень наблюдается у 30% детей, средний – у 65% детей и низкий – у 5% детей.

Итак, по результатам промежуточной диагностики можно сделать вывод о том, что уровень развития наглядно-образного мышления у детей, с которыми проводились занятия вырос, в отличие от детей, с которыми занятия не проводились. Также мы предполагаем, что по окончании формирующего эксперимента уровень развития наглядно-образного мышления ещё может возрасти. Анализ проведенной нами работы даёт основание утверждать, что систематическая и целенаправленная работа с детьми конструктивной деятельностью способствует активному развитию их наглядно-образного мышления.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухова Н. Познавательная деятельность детей, ее особенности// Дошк. восп. 1976. № 11. С. 28–33.
2. Дубровина И.В., Андреева А.Д. и др. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя. М., 2002. 269 с.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: учебник для вузов. СПб: Питер, 2002. 432 с.
4. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 336 с.
5. Шайдунова Н.В. Развитие ребенка в конструктивной деятельности: справочное пособие. М.: Сфера; 2011. 128 с.

#### РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В ИГРАХ С ПРАВИЛАМИ

К.И. Бурина, IV курса очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит через ряд качественных и количественных специфических изменений, которые укрепляют и обогащают коммуникативную сторону жизни детей. Наиболее значимыми для развития общения дошкольников со сверстниками являются игры с правилами, где дети учатся договариваться, выражать свои мысли, обсуждать цель, последовательность игры, роли, учатся разрешать конфликты и мириться. Всё это в должной степени стимулирует речевую активность детей, обогащает их словарь, а, следовательно, делает процесс общения более глубоким, интенсивным, интересным и комфортным пребыванием среди сверстников [3].

В период дошкольного возраста общение со сверстниками видоизменяется и представляется в трех разных формах, отличающихся друг от друга по содержанию и целям общения. Среди них выделяют следующие формы и особенности общения дошкольников со сверстниками: эмоционально-практическую форму, для которой характерно подражание, стремление детей привлечь к себе внимание сверстников, стремление привлечь внимание сверстника к себе. В игровых

действиях дети стремятся выразить отношение к сверстнику как к равному себе. Второй формой является ситуативно-деловая, для которой характерна наиболее выраженная привлекательность сверстника по сравнению со взрослым. На этот период приходится расцвет ролевой игры, когда дети предпочитают играть вместе, а не по одному. Общение в ролевой игре происходит на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений и на уровне реальных отношений, т.е. тех, которые существуют за пределами разыгрываемого сюжета. Также выделяют внеситуативно-деловую форму, для которой характерно возрастание числа внеситуативных контактов [2].

Общение детей интенсивно развивается в игровой деятельности. Все детские игры условно можно разделить на творческие (сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссерские) и игры с правилами. Игры с правилами в свою очередь делятся на дидактические (настольно-печатные, игры с предметами, словесные) и подвижные (игры малой, средней, большой подвижности; игры с движениями, игры с предметами). Игра с правилами – это особая группа игр, специально созданная народной или научной педагогикой для решения определенных задач обучения и воспитания детей. Игра с правилами является групповой или парной игрой, в которой действия участников и их взаимоотношения регламентированы правилами, обязательными для всех играющих [6].

Дидактические игры – многоплановое, сложное педагогическое явление, игровой метод обучения детей дошкольного возраста, форма обучения, средство всестороннего развития личности [5].

Большинство игр с правилами направлено на коллективное взаимодействие, в котором встречаются два рода отношений. Первый – соревновательного типа (между командами, партнерами, имеющими прямо противоположную цель, где один будет победителем, а другой проигравшим, и отношения подлинного сотрудничества). Участие в коллективной деятельности помогает ребенку планировать свою деятельность, учиться обговаривать и договариваться со сверстниками по поводу правил, ролей и сюжета. Игры с правилами помогают дошкольникам укреплять социальные связи, способность стремиться к совместной деятельности, сотрудничать.

Д.Б. Эльконин выделял среди игр с правилами те, в которых есть двойная задача. В таких играх ребенок по собственной инициативе оказывает помощь товарищу и радуется, когда это удается. В реальной жизни подобные ситуации случаются редко, и поведение детей чаще направляется словесными указаниями педагога. В играх с правилами легче воспитать у дошкольников взаимопомощь, дружескую солидарность, развить их коммуникативные навыки [7].

Игры с правилами помогают каждому участнику сравнить свои действия и их результаты с действиями и результатами других. Дошкольники учатся самостоятельно оценивать действия свои и окружающих, что благоприятно сказывается на их самооценке. А дети с высокой самооценкой легче устанавливают контакты с группой сверстников. По мнению М.В. Бухарской, в игре с правилами ребенок учится полноценному общению с группой сверстников, учится подчинять свои желания правилам игры, согласовывать свои действия с желаниями и действиями с товарищами по игре, полноценно развивает все психические процессы [1].



Целью нашего исследования являлось изучение возможностей развития общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками с помощью игр с правилами. Исследование проводилось на базе МБДОУ №140, г. Твери в старшей группе. В исследовании принимали участие 20 детей. Для диагностики уровня общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками на констатирующем этапе были выбраны две методики: методика «Рукавички» Г.А. Цукермана и диагностика развития общения детей со сверстниками И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой. Для изучения отношений детей со сверстниками и их коммуникативных навыков была выбрана методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман). Методика проводилась в виде игры. Детям было предложено разбиться на пары, и каждой паре предлагалась пара вырезанных из бумаги рукавичек с не закрашенным узором. Количество пар рукавичек соответствует числу пар участников. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей. Критерии оценивания следующие. Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках; умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д. Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют. Взаимопомощь по ходу рисования. Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

По результатам диагностики, высокий уровень общения показали 14 детей (70%), средний уровень – 5 детей (25%) и низкий уровень показал один ребенок (5%). Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что в старшей группе коммуникативные навыки и умение договариваться друг с другом у детей сформировано в той или иной мере, соответствующей их возрасту. Они могут выполнять парную работу, договариваясь, находить общее решение.

Для диагностики развития общения детей была выбрана методика, разработанная И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой. Данная методика представляет собой метод наблюдения, который является незаменимым при первичной ориентировке в реальности детских отношений. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, дает много живых фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях. Показателями общения детей со сверстниками служат такие параметры общения как интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность, просоциальные действия и активная речь.

По критерию «интерес к сверстнику» было выявлено, что все дети обращают внимание на сверстника, заинтересованы в общении и общей деятельности с ним. По критерию «инициативность» был выявлен уровень стремления ребенка привлечь внимание сверстника к себе такими действиями, как, вовлечение в совместные действия, просьба выполнять общую деятельность вместе, предложения

о вступлении в игру. По критерию «чувствительность (активность)» было выявлено стремление ребенка к взаимодействию со сверстником, желание действовать совместно, способность реагировать на воздействия сверстника и отвечать на них, наблюдение за действиями сверстника, стремление подстроиться под них. По критерию «просоциальные действия» было выявлено умение ребенка делиться игрушками со сверстниками, играть вместе, слушать друг друга, отвечать и задавать вопросы, соглашаться, отстаивать свою позицию и принимать другую. По критерию «средства общения» были выявлены средства, которыми ребенок пользуется для вовлечения сверстника в совместные действия. Такими показателями являются активная речь и экспрессивно-мимические действия. Все обнаруженные параметры общения со сверстниками были оценены в следующей последовательности: интерес = 1 баллу; инициативность = 2 баллам; чувствительность = 2 баллам; просоциальные действия = 1 баллу; средства общения: экспрессивно-мимические = 1 баллу; активная речь = 4 баллам. Высокий уровень общения со сверстниками показали 13 детей (65%), средний – 5 детей (25%) и низкий уровень показали двое детей (10%). Баллы суммировались, исходя из предложенных в методике критериев, таких как интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность, просоциальные действия и средства общения (экспрессивно-мимические и активная речь).

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что старшие дошкольники активно ориентированы на общение и совместную деятельность со сверстниками в играх с правилами. Но недостаточно сформированное умение подчинять своё поведение правилам игры, недостаточно развитое умение доброжелательно общаться со сверстниками, прислушиваться к их мнению, не очень высокая ориентация на сверстника как партнера не позволяют дошкольникам полноценно проводить эффективное взаимодействие.

После проведения констатирующего этапа из 20 детей были выбраны 10, с которыми на протяжении месяца, три раза в неделю, мы проводили занятия на развитие уровня общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками. Занятия включали в себя упражнения и игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, умение работать в парах, общаться со сверстниками в играх с правилами. После месяца занятий нами была проведена диагностика для выявления промежуточного уровня развития общения.

Результаты показали, что у контрольной группы, с которыми занятия не проводились, результаты не изменились, а у детей из формирующей группы результаты стали выше. Так, промежуточная диагностика «Рукавички» показала следующие результаты: высокий уровень показали 17 детей (85%), средний – 2 детей (10%) и низкий уровень показал 1 ребенок (5%). Промежуточная диагностика развития общения детей по методике И. А. Орловой и В. М. Холмогоровой показала следующие результаты. Высокий уровень общения со сверстниками показали 15 детей (75%), средний – 3 (15%), низкий уровень показал один ребенок (5%). Баллы суммировались исходя из предложенных в методике критериев, таких как интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность, просоциальные действия и средства общения (экспрессивно-мимические и активная речь).

Таким образом, мы видим, что на момент промежуточной диагностики у

детей, с которыми на протяжении месяца проводились занятия, уровень общения со сверстниками оказался выше, чем у остальных детей, с которыми занятия не проводили. Можно сделать предположение о том, что по окончании формирующего эксперимента уровень показаний станет еще выше. По результатам проведенного исследования можно сказать о том, что задачи на промежуточном этапе реализованы и будут реализовываться дальше. Для того, чтобы в старшей группе дети могли работать в парах, выполнять правила игры, договариваться и слушать друг друга, высказывать свое мнение и учитывать мнение сверстника необходимо проводить занятия, активизирующие их знания и умения общаться друг с другом и поощрять их инициативу, стимулировать развитие уровня их общения в играх с правилами, игровых упражнениях и заданиях, где им необходимо устанавливать коммуникативные контакты друг с другом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 272 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Психология развития. СПб: Питер, 2003. 512 с.
3. Давидчук, А. Н. Обучение и игра: метод. пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 168 с.
4. Котелевская, В. В. Дошкольная педагогика: развитие речи и интеллекта в играх, тренингах, тестах. Ростов н/Д, 2002. 256 с.
5. Смирнова Е. О. Детская психология. М.: Книга по Требованию, 2016. 304 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 2013. 361 с.

#### ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Арушанян, IV курса очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Как известно, агрессия – целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. д. [1].

Агрессивность – свойство или черта личности, подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности, нападать, наносить вред другим людям и окружающему миру [4].

Понятия агрессии и агрессивности очень часто употребляются как синонимы, но научная психология требует разграничивать эти понятия. Агрессия является формой поведения; понятие же агрессивности описывает свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Не менее существенно рассматривать агрессию не только как поведение, но и как психическое состояние, выделяя познавательный, эмоциональный и волевой компоненты [3].

Одна из основных характеристик личности ребенка – его половая принадлежность. Мальчики и девочки развиваются по-разному, значит, и агрессия у них будет проявляться тоже по-разному. Особенно это касается мальчиков. Часто

агрессивность для них – единственная стратегия утверждения своей мужской сущности. Мальчик может утверждать свою мужскую принадлежность агрессивными действиями. Считается, что мальчики более склонны к проявлениям агрессии, однако это не совсем так. Просто агрессия у девочек выглядит несколько иначе. Как отмечает большинство ученых, сейчас разница в агрессивном поведении между девочками и мальчиками уменьшается. Девочки, как и мальчики, все чаще начинают использовать физическую агрессию.

Мальчишеская агрессия обычно проявляется более открыто, грубо, она менее управляема, и контролировать ее мальчики начинают позже, чем девочки. Кроме того, до сих пор сохраняется стереотипный взгляд общества на то, что девочкам не пристало проявлять свою агрессивность, и поэтому их гораздо раньше начинают учить сдерживать ее. Девочке обычно рекомендуют не связываться и отойти в сторону [2].

Девочки более сенситивны и впечатлительны, грубое проявление агрессии обычно им претит. Поэтому они весьма рано заменяют физическую агрессию вербальной, а некоторые с раннего детства приучаются камуфлировать агрессивность иронией и сарказмом. Девичья агрессивность нередко завуалирована и внешне менее эффективна, зато более эффективна. Мальчики же контролируют свою агрессию хуже, она носит у них более генерализованный характер [5].

Нами было проведено экспериментальное исследование. Программа диагностики была составлена из двух методик и одной анкеты: «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) (по Венгеру) и «Кактус» М. Памфиловой, а также анкета «Признаки агрессивности» Е.К.Лютовой и Г.Б. Мониной. Исследования проводились на базе МБДОО №140 г. Твери в трех группах: средней, старшей и подготовительной. В каждой группе количество детей составило по 20 человек.

Полученные данные по методике «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) (по Венгеру) говорят о различии выраженности агрессивности у детей средней, старшей и подготовительной к школе групп. Так, в средней группе агрессивность выражена у 95%, в старшей и подготовительной группе – у 90%. Мы можем сделать вывод о том, что дети в средней группе наиболее агрессивны, чем дети в старших группах. При анализе половых различий в результатах диагностики детей трех групп, по методике Венгера «Рисунок несуществующего животного», были обнаружены особенности. Мы выяснили, что в средней группе 100% мальчиков и 92% девочек агрессивны, в старшей группе – 100% мальчиков и 85% девочек. В подготовительной группе агрессивность выражена у 91% мальчиков и 86% девочек.

Для выявления состояния эмоциональной сферы, наличия агрессивности, ее направленности, была проведена диагностика «Кактус» по методике М. Памфиловой. Так, в средней группе было выявлено 100%, в старшей 70% и в подготовительной 90%. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что степень агрессивности в средней группе гораздо выше, чем в старших группах. В ходе анализа половых особенностей детей в трех группах, по методике М. Памфиловой, были сделаны следующие выводы. В средней группе состояния эмоциональной сферы, наличия агрессивности, ее направленности выражены у 35% мальчи-

ков и у 65% девочек. В старшей группе выявилось у мальчиков 15%, у 55% девочек. В подготовительной группе – у 50% мальчиков и у 40% девочек.

Также нами было проведено анкетирование воспитателей в каждой группе по методике Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной. Им нужно было ответить на ряд вопросов и выявить степень агрессивности по трем признакам: высокая, средняя и низкая. В средней группе высокая степень агрессивности у 10%, средняя – у 55%, низкая – у 35%. В старшей группе высокая агрессивность у 5%, средняя – у 45% и низкая агрессивность – у 50%. В подготовительной группе средняя агрессивность у 15%, а низкая – у 85%.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно утверждать, что у детей средней группы степень агрессивности гораздо выше, чем у детей старшей и подготовительной к школе групп. Мы выявили, что агрессивность у девочек ниже, чем у мальчиков. Мальчики используют чаще физическую агрессию, а девочки склонны больше к вербальной агрессии. Эти данные показывают, что степень агрессивности у детей разного пола и разных возрастов существенно отличается.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2018. 416 с.
2. Колосова С.Л. Психологические особенности агрессивных детей 5-7 летнего возраста: автореф. дис. .... канд. психол. наук. М.: РАО Психологический институт, факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. 2006. 224 с.
3. Лоренц К. Агрессия. М.: ЛитагентАст, 2017. 272 с.
4. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов-н/Д: Феникс, 2007. 154 с.

#### КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

К.М. Кузнецова, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

По мнению Л.И. Божович, ребёнок, «как самая чувствительная часть социума, подвержен разнообразным отрицательным воздействиям» [1, с. 43]. Сегодня увеличивается число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема детской тревожности и её своевременной коррекции является актуальной.

В настоящее время изучению тревожности посвящено большое количество работ, таких авторов как А.М. Прихожан, В.М. Астапов, Н.Шанина, Л.М. Костина, Н.В. Имедадзе. А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности» [3, с. 39]. По мнению Р.С. Немова, тревожность определяется как «свойство человека приходиться в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [2, с. 61].

Из определений данного понятия следует, что тревожность можно рассматривать как психологическое явление, индивидуальную психологическую

особенность личности, склонность человека к переживанию тревоги или состояние повышенного беспокойства.

Причинами формирования тревожности у детей могут быть как природные, генетические факторы развития психики ребёнка, так и социальные. «Тревожные дети» – это дети с неустойчивой самооценкой, неуверенные в себе, которые постоянно испытывают чувство страха перед неизвестным, что приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, они предпочитают не обращать на себя внимания окружающих, ведут себя примерно дома, в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей. Таких детей иногда считают скромными или застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят скорее защитный характер, ребёнок делает все, чтобы избежать неудачи. У тревожного ребёнка могут развиваться невротические черты. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребёнок нерешителен, несамостоятелен, инфантилен. Такой ребёнок опасается других, ждёт нападения, насмешки, обиды. Он может быть одинок, замкнут, малоактивен. Ребёнок может находить психологическую защиту, уходя в мир фантазий. В фантазиях ребёнок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности. Происходит отрыв от реальности [4, с. 34].

Нарастание тревожности у детей дошкольного возраста сопровождается социальной дезадаптацией и нарушением адекватного психического и психологического развития ребёнка, что неблагоприятно сказывается не только на школьном этапе, но и отражается в становлении личности. Когда тревожность ребёнка остаётся незамеченной, её уровень год от года, даже день ото дня будет возрастать, и, если не будут устранены травмирующие факторы, данное состояние может перерасти в невроз. Это всё относительно обратимо при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Сказкотерапия – это самый древний метод практической психологии и один из самых молодых методов в современной научной практике. Анализ литературы показал, что сказка – это самый доступный для ребёнка путь переноса своих собственных переживаний на других. Основная особенность метода сказкотерапии заключается в том, что ребёнок познаёт объект в ходе практической деятельности с ним. В процессе работы со сказкой ребёнок наглядно видит способы борьбы со своими страхами, его эмоции становятся более яркими, радужными и светлыми. Метод сказкотерапии помогает осознанию ребёнком своих проблем и показывает пути их решения. Слушая, читая, сочиняя сказку, ребёнок, с одной стороны, невольно отождествляет себя со сказочным героем, начинает понимать, что не только у него есть определённые проблемы и переживания. С другой стороны, такая реакция помогает находить выход из любых сложных ситуаций, определить пути решения возникших конфликтов. Это, естественно, оказывает положительное влияние на корректировку страхов дошкольников. Слушая сказку, ребёнок впитывает философские смыслы, стили взаимоотношений и модели поведения. Причём, все процессы осмысления протекают на бессознательно-символическом уровне [5, с 10].

Гипотезу нашего исследования составило утверждение о том, что проведение сказкотерапии способствует снижению тревожности детей дошкольного возраста. Для достижения цели и подтверждения гипотезы было проведено исследование, в котором принимали участие 15 детей в возрасте 6–7 лет (9 девочек и 7 мальчиков), их родители и воспитатели подготовительной к школе группы «А» МДОУ №158 г.Тверь. Исследование проводилось с помощью следующих методик: тест тревожности (авторы Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки), тест на оценку уровня тревожности А.И. Захарова, опросник для выявления тревожности у ребенка Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко

Была проведена диагностика уровня тревожности старших дошкольников помощью теста тревожности (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки). Эта методика позволяет определить тревожность по отношению к ряду типичных для ребёнка жизненных ситуаций взаимодействия с другими людьми, где соответствующее свойство личности проявляется в наибольшей степени. По результатам обработки бланков были получены такие результаты: 5 детей (33,3%) имеют высокий уровень тревожности, 9 детей (60%) – средний и 1 ребёнок (6,7%) – низкий уровень тревожности. В ходе проведения методики можно было наблюдать следующие изменения: дети с высоким уровнем тревожности во время тестирования проявляли беспокойство, нервозность. Их интересовало, как отвечают другие дети, правильно ли они отвечают сами, не узнают ли о результатах воспитатели и родители. Наблюдалась повышенная двигательная активность. Дети со средним уровнем тревожности в процессе тестирования либо вообще не проявляли признаков, свойственных высоко тревожным дошкольникам, либо проявляли некоторые из них в слабой степени.

Для подтверждения результатов диагностики и наблюдения также были проведены тест на оценку уровня тревожности А.И. Захаровой – для родителей и тест-опросник Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко – для воспитателей. Результаты этих тестов подтвердили результаты теста тревожности.

Следующим этапом диагностики стало проведение программы «Сказочная шкатулка». Целью этой программы являлось снижение уровня тревожности дошкольника путём снятия эмоционального и телесного напряжения. В основу данной программы были положены занятия, которые строились по принципу концентричности по трём циклам. Занятия первого цикла были направлены на снижение уровня тревожности через закрепление за ребёнком (с помощью предлагаемой ему роли-образа) позиции управляющего, режиссёра; обучение придумыванию сюжета, объединение предметов по смыслу; обучение самостоятельному владению ролью-образом. При этом роль-образ взрослого помогал ребёнку преодолеть зажатость и безынициативность. Особая внутренняя позиция, которая при этом складывалась у ребёнка, помогала ему справиться с тревожащей ситуацией. Занятия второго цикла были направлены на снижение уровня тревожности через закрепление ребёнком умения решать проблемную ситуацию без опоры на роль-образ. При этом ребёнок вначале наблюдал, как это делает взрослый, а затем сам заканчивал предложенные игровые истории. При этом игровые задачи постепенно усложнялись. Дети начинали сами придумывать проблемные ситуации и решать их. Занятия третьего цикла были направлены на снижение

уровня тревожности через создание у детей внутренней позиции, способствующей принятию самостоятельных решений.

На занятиях каждого цикла была рассказана сказка, при этом ребенку предлагалось сопровождать сказочный сюжет соответствующими движениями.

После проведения данной программы была проведена повторная диагностика уровня тревожности у детей. Анализ результатов показал, что с высоким уровнем тревожности – 1 человек (6,7%), со средним – 8 человек (53,3%), с низким уровнем тревожности – 6 (40%).

Таким образом, используя метод сказкотерапии в коррекционной работе с дошкольниками, нам удалось снизить уровень тревожности у детей подготовительной группы. Проведенное исследование позволяет говорить о возможности коррекции уровня тревожности в старшем дошкольном возрасте выбранным методом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 35 с.
2. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии 2-е изд. М.: Просвещение: Владос, 1995. 576 с.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2000. 304 с.
4. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М., 1988. 80 с.
5. Юнг К.Г. Архетип и символ. М., 1998. 83 с.

#### ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Р.С. Зинченко, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Под агрессивным поведением понимают мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

Существует множество различных классификаций видов агрессии. В настоящее время выделяют несколько общепризнанных подходов к выделению видов агрессии. Исходя из форм поведения, агрессия бывает: физическая – использование физической силы против другого лица или объекта; вербальная – выражение негативных чувств через вербальные реакции (ссора, крик) и/или содержание (угроза, проклятья, ругань). Исходя из открытости проявления: прямая – непосредственно направленная против какого-либо объекта или субъекта; косвенная, выражающуюся в действиях, которые окольным путем направлены на другое лицо (злые сплетни, шутки и т. д.), а также действиях, характеризующихся ненаправленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и пр.).

Исходя из цели выделяют враждебную и инструментальную агрессии. Враждебная агрессия направлена на намеренное причинение боли и ущерба



жертве ради отмщения или получения удовольствия. Инструментальная агрессия направлена на достижение цели, причем причинение ущерба не является этой целью, хотя и не обязательно избегается. Являясь необходимым механизмом адаптации, она побуждает человека к защите своих прав и интересов и служит для развития познания и способности положиться на себя.

Агрессивное поведение детей может проявляться в нанесении ударов кулаками родителям и незнакомым, а также в том, что ребенок мучает животных, разбивает посуду, портит мебель, рвет тетради, книги братьев и сестер, кусается, забрасывает сверстников камнями и т. п. Нередко агрессия детей направляется на самого себя: они рвут свою одежду, наносят себе раны, головой бьются о дверь и т. д. [4].

Дети дошкольного возраста черпают знания о моделях поведения из трех источников. Первый – это семья, которая может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его закрепление. Во-вторых, агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, часто узнавая о преимуществах агрессивного поведения («я самый сильный – и мне все можно») во время игр. Известно, что дети, регулярно посещавшие детский сад, оцениваются как более агрессивные по сравнению с детьми, которые посещали детский сад нерегулярно либо вовсе в него не ходили. В-третьих, дети учатся агрессивным реакциям также и на символических примерах. В настоящее время практически не вызывает сомнения тот факт, что сцены насилия, демонстрируемые с экранов телевизоров, способствуют повышению уровня агрессивности зрителя, и в первую очередь, детей [3, с. 9].

Цель нашего исследования: выявить уровень агрессии детей старшего дошкольного возраста, а затем подобрать возможные методики её коррекции на примере детей старшей «Б» группы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Для диагностики уровня агрессивного поведения детей старшей «Б» группы МДОУ № 158 г. Твери были использованы две методики. Первая – проективная методика «Несуществующее животное», разработанная М.З. Дукаревич. Это одна из наиболее информативных рисуночных методик. Ее рекомендуется использовать начиная со старшего дошкольного возраста (с 5–6 лет). Перед обследуемым кладётся горизонтально лист бумаги. Согласно инструкции, ребёнку даются указания: «Я хочу посмотреть, насколько у нас развиты воображение, фантазия (как ты умеешь фантазировать, воображать). Придумайте и нарисуйте животное, которого на самом деле нет, никогда не было и которого до вас никто не придумал – ни в сказках, ни в компьютерных играх, ни в мультфильмах». Когда обследуемый заканчивает рисунок, его просят придумать животному название, которое записывают в протокол. При необходимости выясняется, какой части тела (или какому органу) соответствуют те или иные детали изображения. Выяснив название животного, проверяющий говорит: «Теперь расскажите про него, про его образ жизни. Как оно живет?». Рассказ записывают, по возможности, дословно. Если в рассказе нет достаточных сведений о животном, то по окончании работы задаются дополнительные вопросы: «Чем оно питается?», «Где живет?», «Чем обычно занимается?» и т. д. [1, с. 12]. Вторая методика – «Структуриализованное наблюдение», разработанная А.А. Романовым,

помогает получить информацию для предварительного психологического анализа, выявить склонность к агрессивности у детей дошкольного возраста. За детьми осуществляется наблюдение во время игровой деятельности, так как игра – ведущий вид деятельности дошкольника, в котором наиболее ярко проявляются особенности взаимоотношений детей, их коммуникативные навыки. В наблюдении использовалась карта наблюдений, включающая 7 фрагментов, фиксированных форм поведения, в данном случае агрессивного. Рассматривалась физическая, скрытая, вербальная агрессия, в мимике и в виде угрозы.

Здесь же была предложена анкета для воспитателей, составленная Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко, для того чтобы увидеть взгляд на детей тех, кто проводит с ними большую часть времени [2, с. 14]. Анкета включает 20 утверждений, на которые воспитатель отвечает «да» или «нет» в отношении каждого из обследуемых детей. За каждый положительный ответ ребёнку начисляется 1 балл, которые впоследствии суммируются и рассчитывается уровень агрессии.

В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста МДОУ № 158 города Твери. По результатам диагностики агрессивности детей старшей «Б» группы на основе проективной методики «Несуществующее животное» были получены следующие результаты: 3 испытуемых имеют показатели в пределах низкой агрессии (от 1 до 11 баллов), 12 испытуемых имеют показатели в пределах средней агрессии (от 11 до 21 балла), 1 испытуемый имеет показатель в пределах высокой агрессии (от 21 до 42 баллов). Средний показатель агрессии детей в группе составляет 12 баллов, что входит в пределы средней агрессии.

Исследование по методике «Структуризированное наблюдение» показало следующее: физическая агрессия, направленная на другого, у 8 детей не проявляется (0 баллов), у 5 – иногда наблюдается (1 балл) и у 2 детей наблюдается часто (2 балла). Физическая агрессия, направленная на предметы, у 8 из 15 детей не проявляется, у 4 – иногда наблюдается и у 3 детей наблюдается часто. Физическая агрессия, направленная на себя, не проявляется ни у кого из обследуемых детей. Скрытая агрессия у 12 детей не проявляется, у 2 – иногда наблюдается и у 1 ребёнка наблюдается часто. Вербальная агрессия у 10 детей не проявляется, у 3 детей иногда наблюдается и у 1 ребёнка наблюдается часто. Агрессия в мимике у 10 детей не проявляется, у 3 – иногда наблюдается и у 2 детей наблюдается часто. Агрессия в виде угрозы у 8 детей не проявляется и у 7 детей иногда наблюдается. Согласно общей сумме показателей группы, в наибольшей степени дети проявляют физическую агрессию, направленную на предметы (средний балл – 0,7), в наименьшей (не проявляют) – физическую агрессию, направленную на себя (средний балл – 0). Средние показатели варьируются в пределах от полного отсутствия проявления агрессии до редкого её проявления.

На основе данных анкеты для воспитателей было выяснено: высокий уровень агрессии (15–20 баллов) не наблюдается ни у кого из детей, средний уровень агрессии (7–14 баллов) наблюдается у 1 ребёнка из 15, низкий уровень агрессии (1–6 баллов) – у 14 детей из 15.

Таким образом, мы выяснили, что в целом общий уровень агрессии детей в группе колеблется в пределах от низких до средних показателей. Количество детей с проявляющимся высоким уровнем агрессии незначительно. Самая часто

наблюдаемая форма агрессии в группе – физическая, направленная на предметы. На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что групповая работа по коррекции агрессивного поведения в данной группе не требуется. Коррекционные методы можно проводить индивидуально с детьми, у которых в ходе проведения диагностики был выявлен высокий уровень агрессии (в данном случае таких детей 2 из 15). В коррекционной работе педагога-психолога с этими детьми возможно использование таких методов, как игротерапия, арт-терапия, музыкотерапия, логотерапия. Количество занятий с агрессивными детьми должно быть не менее 1–2 раз в неделю. Продолжительность занятий с детьми старшего дошкольного возраста – не более 40 минут [3, с. 20]. Одновременно с этим может проводиться консультационная работа с родителями детей, наиболее склонных к агрессивному поведению, направленная на снятие провоцирующих его факторов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс, 2003. 36 с.
2. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными. М.: Генезис, 2000. 102 с.
3. Смирнова Т.П. С50 Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Сер. «Психологический практикум». Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 160 с.
4. Тимошок А.В. Агрессивное поведение детей дошкольного возраста // Современная психология: материалы Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 25–27.

#### СВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.А. Козловская, III курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Воля – психическая деятельность человека, определяющая его целенаправленные действия и поступки, связанные с преодолением трудностей и препятствий. Недостаточное волевое развитие дошкольников существенно замедляет формирование личности ребенка на последующих этапах онтогенеза. Дошкольный возраст является одним из начальных этапов формирования и развития психических функций ребенка, в том числе и для формирования и развития волевой регуляции поведения и деятельности. Формирование воли необходимо осуществлять в дошкольном возрасте, так как именно в этот период процессы наиболее подвижны и изменчивы [2].

Воля проявляется в таких свойствах личности, как целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость, выдержка, смелость, мужество, дисциплинированность. Родители в настоящее время стремятся всесторонне развивать своего ребенка и при этом предъявляют к нему в достаточной степени высокие требования, и, как правило, могут надеяться на то, что у ребенка не будет серьезных проблем с волевой регуляцией деятельности. Такие недостатки волевого поведения детей, как капризы и упрямство происходят из-за совершаемых родителями ошибок в воспитании воли ребенка. Если родители во

всем стараются угодить ребенку, исполнить каждое его желание, не предъявляя к нему требований, которые должны обязательно им выполняться, не приучая его к самоконтролю, то, вероятно, в результате у ребенка будет проявляться недостаток волевого развития. Другая крайность семейного воспитания волевых качеств заключается в перегрузке детей очень трудными заданиями, которые обычно не выполняются. В результате у ребенка формируется привычка не доводить начатое дело до конца, что также является проявлением слабоволия.

Волевые качества не даны ребенку от рождения, они формируются в результате жизненного опыта под влиянием стиля семейного воспитания. Развитие воли в дошкольном возрасте является важным условием дальнейшего обучения ребенка в школе. Решающее влияние на развитие воли оказывает воспитание, так как прежде чем ребенок сам начнет ставить себе сознательные цели, ему указывает их взрослый. Получая указания, в каком направлении и как нужно действовать в тех или иных случаях, участвуя в коллективных играх, учебных занятиях, трудовых действиях, ребенок начинает постепенно осознавать цели своих поступков в соответствии с требованиями взрослых и детского коллектива и осуществлять их в своей повседневной деятельности. Воспитание волевого поведения у детей является задачей педагогов и родителей [4]. Этим обуславливается актуальность темы нашего исследования.

Цель нашего исследования – изучение связи стиля семейного воспитания родителей и особенностей волевой сферы детей дошкольного возраста. В исследовании принимало участие 17 детей старшей «Б» группы (5–6 лет) МБДОУ №158 города Твери и 17 взрослых – родителей этих детей. Для диагностики волевой сферы личности дошкольников нами были использованы следующие методики: «Не подглядывай» И.В. Дубровиной, «Закрась фигуры» Е.А. Ключниковой и «Картинки и кружки» Ш.Н. Чхартишвили.

Методика «Не подглядывай» проводится с целью выявления уровней развития таких волевых качеств, как упорство и целеустремленность. Ребенку сообщается, что ему принесли интересную игру, но, прежде чем начать в нее играть, нужно подождать, пока к игре будет приготовлено все необходимое. Ребенку предлагается посидеть 3 мин с закрытыми глазами, а в это время создается видимость активной подготовки к игре (перекладывание деталей конструктора, стук). При обработке результатов учитывается время, которое смог выдержать каждый ребенок, не открыв глаза (время ожидания), и количество подглядываний каждого ребенка. Полученные результаты сравнивались со стандартными оценками уровней: 3 балла – время ожидания более трех минут, ни одного подглядывания (высокий уровень); 2 балла – время ожидания от 2 до 3 мин, 1–2 подглядывания (средний уровень); 1 балл – время ожидания менее 2 мин, более 3 подглядываний (низкий уровень).

Методика «Закрась фигуры» проводится с целью определения уровня упорства и целеустремленности в структуре монотонной деятельности. Для проведения методики используется тестовый бланк, на котором нарисованы контуры различных 20 фигур (круг, треугольник, прямоугольник). Обследуемому предлагается инструкция: «Закрасьте эти фигурки очень аккуратно, не выходя за контур». Одна аккуратно закрашенная фигура оценивалась в 1 балл. Максимальное

количество баллов – 20. Полученные результаты сравнивались со стандартными оценками уровней: I очень высокий – 20 баллов; II высокий уровень – 19–15 баллов; III средний уровень – 14–9 баллов; IV низкий уровень – 8–4 балла; V очень низкий уровень – 3 и менее баллов [1].

Методика «Картинки и кружки» проводится с целью определения уровня упорства и целеустремленности. В ходе проведения методики используются парные бланки, на одном из которых сверху и снизу изображено по 2 кружка, а на другом различные картинки. Ребенку одновременно показывается 2 бланка (с кружками и картинками), и предлагается внимательно смотреть поочередно на каждый кружок – сначала на верхние, потом на нижние. На картинки смотреть нельзя. Правильность выполнения фиксируется исследователем по направлению взгляда испытуемого. Анализ выполнения проводится по следующим критериям: 10 баллов высшая оценка – ставится в том случае, если ребёнок при выполнении всех заданий не отвлекался на картинки. Невыполнение условий для каждого задания снижало оценку на 1 балл. Полученные результаты сравниваются со стандартными оценками уровней: I высокий уровень – 9–10 баллов; II средний уровень – 6–8 баллов; III низкий уровень – 3–5 баллов; IV очень низкий уровень – 1–3 балла. Максимально возможное количество баллов по трем методикам – 33 балла. Полученные результаты сравнивались со стандартными оценками уровней: высокий уровень – 33–28 баллов; средний уровень – 27–20 баллов; низкий уровень – 19 баллов и ниже.

Для диагностики семейного воспитания мы использовали тест-опросник «Диагностика родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина. Он состоит из 61 вопроса. Отвечая на вопросы методики, испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие с ними с помощью оценок «Да» или «Нет». При подсчете баллов по всем шкалам учитываются положительные ответы, совпадающие с ключом, за которые начисляется по 1 баллу. Результаты опросника выражаются в пяти шкалах: «принятие-отвержение», «кооперация» (социально желательный образ родительского отношения), «симбиоз» (шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком), «авторитарная гиперсоциализация» (отражает форму и направление контроля за поведением ребенка), «маленький неудачник» (отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем). Высокие баллы свидетельствуют о значительной развитости указанных выше видов родительских отношений, а низкие баллы – о том, что они сравнительно слабо развиты. Методика предназначена для родителей детей 3–10 лет [3].

По результатам исследования волевой сферы личности детей были выявлены следующие результаты: По методике «Не подглядывай»: наилучший, высокий уровень развития упорства и целеустремленности наблюдается у 4 испытуемых, это 23% от общего числа испытуемых. Наихудший, низкий уровень развития таких волевых качеств, как упорство и целеустремленность обнаружен у 2 испытуемых (12%). Средний уровень показали 11 испытуемых (65%). По методике «Закрась фигуры»: Очень высокий уровень упорства и целеустремленности в структуре монотонной деятельности показали 7 испытуемых или 40% от общего числа испытуемых. Высокий уровень наблюдается у 4 испытуемых, это 24% от общего числа испытуемых. Средний уровень – у 4 (24%). Низкий уровень

– у 2 (12%), детей с очень низким уровнем не оказалось. По методике «Картинки и кружки»: высокий уровень развития упорства и целеустремленности был выявлен у 2 испытуемых, что составляет 12% от общего числа испытуемых. Средний уровень обнаружен у 13 (76%), низкий уровень – у 2 (12%), с очень низким уровнем развития упорства и целеустремленности испытуемых нет.

Выявление особенностей развития волевых качеств детей дошкольного возраста показало, что 6 испытуемых имеют высокий уровень развития, это 35% от общего числа испытуемых; 7 детей (41%) имеют средний уровень развития; 4 детей (24%) имеют низкое развитие волевых качеств.

По результатам исследования семейного воспитания у родителей были выявлены следующие результаты по шкалам: «Принятие-отвержение»: высокие баллы выявлены у 16 испытуемых, низкие не обнаружены среди испытуемых; «Кооперация»: высокие баллы у 14 испытуемых, низкие баллы не обнаружены; «Симбиоз»: высокие баллы обнаружены у 11 испытуемых, низкие – у 1 испытуемого; «Авторитарная гиперсоциализация»: высокие баллы обнаружены у 4 испытуемых, низкие не обнаружены; «Маленький неудачник»: высокие баллы не обнаружены, низкие баллы были выявлены у 14 испытуемых.

Проведена статистическая обработка результатов исследования с помощью коэффициента корреляции Спирмена. На основе проведенных расчетов корреляции были выявлены следующие результаты: Связь уровня развития волевых качеств детей дошкольного возраста и шкалы родительского отношения «принятие-отвержение» прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока заметная. Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) равен 0.527. Чем больше родителю нравится ребенок таким, какой он есть, чем больше он уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы, тем выше уровень развития волевых качеств ребенка. Чем меньше родители доверяют ребенку, уважают его, воспринимают своего ребенка хорошим, приспособленным, удачливым, испытывают к ребенку доброту, верит в то, что ребенок может добиться успеха в жизни, тем ниже уровень развития волевых качеств ребенка.

Связь уровня развития волевых качеств детей дошкольного возраста и шкалы родительского отношения «кооперация» прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока умеренная. Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) равен 0.449. Чем больше родители заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ему, высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывают чувство гордости за него, поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных, доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения в спорных вопросах, тем выше уровень развития волевых качеств ребенка. И, наоборот, чем меньше родители занимают по отношению к ребенку такую позицию, тем ниже уровень развития волевых качеств ребенка.

Связь уровня развития волевых качеств детей дошкольного возраста и шкалы родительского отношения «симбиоз» прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока слабая. Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) равен 0.052. Чем больше взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и

ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, тем выше уровень развития волевых качеств ребенка. И, наоборот, чем меньше взрослый заботится о ребенке, ограждает его от трудностей и неприятностей жизни, тем ниже уровень развития волевых качеств ребенка.

Связь уровня развития волевых качеств детей дошкольного возраста и шкалы родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» обратная, теснота (сила) связи по шкале Чеддока слабая. Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) равен -0,058. Чем больше родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения, пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами, тем ниже уровень развития волевых качеств ребенка. Чем меньше родитель наказывает за проявление своеволия, контролирует действия ребенка, тем выше уровень развития волевых качеств ребенка.

Связь уровня развития волевых качеств детей дошкольного возраста и шкалы родительского отношения «маленький неудачник» обратная, теснота (сила) связи по шкале Чеддока слабая. Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) равен -0,209. Чем больше родитель видит своего ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом, ребенок представляется неприспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний, тем ниже уровень развития волевых качеств ребенка. Чем меньше родитель не доверяет своему ребенку, инфантилизует его, досадует на его неуспешность и неумелость, тем выше уровень развития волевых качеств ребенка.

Таким образом, связь между уровнем развития волевой сферы и стилем семейного воспитания значительная. При этом самая сильная прямая связь наблюдается между шкалой «принятие-отвержение» и уровнем развития волевых качеств. Это значит, что чем больше родитель выражает положительное отношение к ребенку, тем выше уровень развития волевых качеств ребенка. Чем меньше родитель выражает положительное отношение к ребенку, тем ниже уровень развития волевых качеств ребенка. Самая сильная обратная связь – между шкалой «маленький неудачник» и уровнем развитием волевых качеств. Что интерпретируется следующим образом: чем больше взрослый считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу, тем ниже уровень развития волевых качеств ребенка. И чем меньше родитель досадует на неуспешность и неумелость ребенка, тем выше уровень развития волевых качеств ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ключникова Е.А. Чернявская Е.А. Методика диагностики сформированности нравственно - волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста: опыт экспериментальной разработки // Методист: науч.- метод. журн. 2004. № 5. С. 57–61.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Развитие волевой сферы ребенка // Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Питер, 2006. С. 270–280.
3. Методика диагностики родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столин. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychojournal.ru/oro.html> (дата обращения: 27.02.18).
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 336 с.

## АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО

П.С. Бешникова, III курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Вопрос адаптации детей к условиям ДОО по-прежнему остается актуальным для большинства родителей и педагогов. Ведь детский сад – это новая ступень в социализации ребенка. По сути, он переходит из знакомого для него мира отношений с родителями и близкими родственниками к новому и еще не совсем понятному миру. Микромиру, где есть другой Взрослый, другие Дети, а это уже изменение социальной позиции ребенка, и может быть даже, потеря своей «исключительности». Ребенок оказывается в ситуации, которая заставляет его приложить максимум усилий для смены сложившихся ранее стереотипов поведения.

Наиболее остро стоит вопрос адаптации к ДОО детей младшего дошкольного возраста. Ведь именно в этот период идет интенсивное физическое и психическое развитие ребенка, а разлука с мамой переносится весьма сложно.

Адаптационный период – серьезное испытание для любого ребенка. Стрессовые реакции, которые спровоцированы адаптацией, нарушают эмоциональное состояние ребенка. А это в свою очередь негативно сказывается на его психофизическом состоянии. Поэтому не удивительно, что данная проблема является актуальной и вызывает интерес не только педагогов, психологов, но и медиков. Трудности адаптационного периода изучали как отечественные, так и зарубежные ученые: Н.М. Аксарина, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Е. Шмидт-Кольмер и др. [5].

Адаптация неизбежна, когда возникает противоречие между возможностями организма и требованиями среды. То есть адаптация – это процесс развития приспособительных реакций организма в ответ на новые для него условия [6]. Данное определение может быть несколько конкретизировано: адаптация – сложный процесс приспособления организма, протекающий на разных уровнях – физиологическом, социальном, психологическом [5, с. 5].

В узком же значении адаптация – это длительный период, сопровождающийся различными феноменами, которые связаны с особенностями выстраивания отношений между ребенком, его семьей и педагогами детского сада [1].

Принято выделять 3 фазы адаптационного процесса: 1) острую (длится в среднем около месяца и сопровождается изменениями в соматическом статусе – снижение аппетита, нарушение сна, различного рода простудные заболевания); 2) подострую (длится 3–5 месяцев, поведение ребенка нормализуется, отмечаются лишь отдельные нарушения); 3) фазу компенсации (характеризуется ускорением темпа развития, по сравнению с предыдущими этапами, на которых был возможен регресс) [6].

В зависимости от длительности адаптационного периода различают три степени приспособления ребенка к детскому саду: легкую (1–16 дней), среднюю (16–32 дня), тяжелую (32–64 дня) [3]. Легкая степень – к 20-му дню пребывания в ДОО нормализуется сон, ребенок нормально ест, не отказывается от контактов со сверстниками и взрослыми, сам идет на контакт. Заболеваемость не более 10



дней, без осложнений и без изменений. Средняя степень – к 30-му дню пребывания поведенческие реакции восстанавливаются, несколько замедляется нервно-психическое развитие, снижается речевая активность. Заболеваемость – до двух раз сроком не более 10 дней, без осложнений, но с некоторым снижением веса. Тяжелая степень – поведенческие реакции нормализуются к 60-му дню. Нервно-психическое развитие отстает от исходного на 1–2 квартала. Респираторные заболевания более трех раз сроком более 10 дней. Ребенок не растет, не прибавляет в весе в течение двух кварталов.

На процесс адаптации ребенка влияют многие факторы: возраст, состояние здоровья и уровень развития, индивидуальные особенности, сформированность игровой деятельности, сформированность элементарных культурно-гигиенических навыков, приближенность домашнего режима к режиму детского сада, готовность родителей к пребыванию ребенка в саду и т. д. [5].

В связи с тем, что проблема адаптации ребенка к ДОО имеет большой практический интерес, целью нашей работы стало изучение степени адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям детского сада.

В исследовании приняли участие 17 детей в возрасте 3–4 лет, а также их родители. Для достижения поставленной цели нами были подобраны следующие методы исследования: наблюдение (за детьми) и опрос (родителей).

Опрос родителей проводился за 1 неделю до прихода ребенка в группу детского сада. Родителям предлагалось ответить на вопросы анкеты «Готовность ребенка к поступлению в детский сад». По результатам обработки анкет были получены результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Результаты обработки анкет «Готовность детей к посещению ДОО»

Готовность	Баллы	Количество детей	% детей
Ребенок готов к поступлению	55–40	0	0
Условно готов	39–24	16	94,1
Не готов к поступлению	23–16	1	5,8

Как видно из таблицы, 94,2% родителей ответили, что их дети условно готовы к приходу в ДОО. Один родитель (5,8%) отметил отсутствие готовности своего ребенка к приходу в детский сад. Среди опрошенных родителей не нашлось тех, кто отметил бы полную готовность прихода ребенка в ДОО.

Таким образом, уровень подготовки детей к приходу в дошкольную образовательную организацию, выявленный на основе анкетирования родителей, можно охарактеризовать как средний, т. к. преобладает оценка «условно готов».

Следующим этапом нашей работы стало определение степени адаптации детей к ДОО. Для этого нами была использована методика, предложенная А. Остроуховой [4]. Результаты анализа адаптационной карты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты изучения степени адаптации детей к ДОО

Уровень	Количество детей	% детей
Высокий (до 1 недели)	2	11,7
Средний (до 3 недель)	11	64,7
Усложненный (до 5 недель)	4	23,5
Дезадаптация (более 5 недель)	0	0

Результаты диагностики уровня адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОО показали, что в группе детей есть воспитанники, у которых срок протекания адаптационного периода превысил 4 недели. Именно с данными детьми необходимо проводить работу с учетом индивидуальных особенностей с привлечением родителей.

Кроме того, нами была проведена диагностика уровня адаптации детей к дошкольной образовательной организации учреждению по методике А.С. Роньжиной. Результаты обработки представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты изучения уровня адаптации детей к ДОО

Уровень	Число детей	%
Высокий	3	17,6
Средний	11	64,7
Низкий	3	17,6

Результаты диагностики показали, что в группе присутствуют дети, у которых отмечается низкий уровень адаптированности. У детей преобладают агрессивные реакции (двигательный протест), направленные на выход из ситуации, активное эмоциональное состояние (плач, крик).

На основании результатов проведенного исследования мы можем сделать вывод о том, что подготовка детей к приходу в детский сад может стать условием успешности прохождения стрессового для ребенка периода. Облегчение процесса адаптации во многом зависит от родителей, воспитателей, от среды, где находится малыш. В дошкольной образовательной организации необходимо обратить внимание на создание такого уклада жизни, который приводил бы к наиболее адекватному, почти безболезненному приспособлению ребенка к новым условиям, формировал положительное отношение к детскому саду, а также формировал бы навыки общения не только с взрослыми, но и со сверстниками.

Адаптационный период в саду можно условно разделить на 3 этапа, на каждом из которых свои цели и задачи. Так, задачей первого – подготовительного этапа – становится формирование в поведении ребенка таких стереотипов, которые помогли бы ему безболезненно адаптироваться к новым условиям. Необходимо помнить, что формирование нового стереотипа поведения потребует определенного времени, чтобы оградить нервную систему ребенка от избыточных потрясений. На данном этапе необходимо обращать внимание на формирование навыков самостоятельности. Ребенок, который умеет есть, самостоятельно одеваться и раздеваться, не будет чувствовать себя беспомощным и зависимым от взрослых в детском саду, что положительно скажется на его самочувствии. Как только в семье посчитают, что все эти задачи успешно решены и малыш подготовлен к приходу в ДОО, наступает следующий этап, когда в работу включается педагог, который непосредственно будет работать с ребенком в детском саду.

Задачей второго – основного этапа – становится создание положительного образа воспитателя. Родители должны понимать важность этапа и стараться установить с воспитателем доброжелательные отношения.

Воспитатель, узнавая ребенка со слов родителей, сможет найти подход значительно быстрее и точнее, а ребенок в свое время начнет доверять воспитателю,

испытывая при этом чувство физической и психической защиты.

3 этап – заключительный. Ребенку следует начинать посещать детский сад по 2–3 часа в день. Затем ребенка уже оставляют на сон. Следует помнить, что в первую очередь в процессе привыкания нормализуются настроение, самочувствие ребенка, аппетит, в последнюю очередь – сон.

Таким образом, поступление ребенка в детский сад является особым периодом в его жизни. Успешной адаптация будет в том случае, если будут создаваться благоприятные условия для комфортного пребывания ребенка в детском саду с учетом психических и физических особенностей ребёнка, его эмоционального настроения и состояния здоровья. А задача взрослых – помочь ребенку войти в мир новых социальных отношений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айсина, Р., Дедкова, В., Хачатурова, Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста // Ребенок в детском саду. 2016. № 6. С.46–51.
2. Герасименко, М.А. Система работы в период адаптации детей к ДОУ // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. №7. С. 5–12.
3. Ключева О.В. Что надо знать родителям об адаптации детей к детскому саду // справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <https://e.psihologsad.ru/article.aspx?aid=487730> (дата обращения 23.02.2018)
4. Остроухова А. Успешная адаптация // Обруч. 2000. №3. С.16–18.
5. Тимерьянова Л.Н., Кремлякова А.Ю. Организация психологического сопровождения адаптации детей в дошкольном учреждении: учеб.-метод. пособие. Уфа: ИРО РБ. 55 с.
6. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева / под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. М.: Академия, 2003. 176с.

#### РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

А.А. Агапкина, III курс очной формы обучения

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность выбранной темы изучения обоснована тем, что внимание – одна из основных психических функций, на которой базируется обучение. И для успешного обучения в школе необходимо раннее выявление и коррекция нарушений внимания у детей уже старшего дошкольного возраста.

Поскольку игра в дошкольном возрасте является основным видом деятельности, то целесообразно говорить о связи игры и внимания. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. В игре дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают.

Внимание дошкольника связано с его интересами по отношению к находящимся вокруг предметам и действиями, которые возможно выполнить с ними. Ребенок будет сосредоточен на том или ином предмете или действии лишь только до тех пор, пока это ему любопытно. Появление нового предмета вызовет переключение внимания, вследствие этого дети редко по-долгу занимаются одним и тем же делом.

Вопросами проблем внимания занимались П.Я. Гальперин, Т. Рибо,

И.В.Дубровина, Р.С. Немов, А.В. Петровский, С.Я. Рубинштейн и многие др. И.В. Дубровина писала: «Внимание – это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте» [3, с. 143].

Существуют произвольное и непроизвольное внимание. Непроизвольное внимание возникает само по себе, оно не зависит от нашего желания или воли. Это внимание может быть привлечено какими-нибудь предметами или явлениями, которые вызывают у человека эмоциональное удивление, восхищение. А произвольное внимание – это когда человек, ставит себе определенную задачу, цель и прилагает усилия для ее достижения.

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребёнка. В этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. В этом возрасте происходит постепенный переход от непроизвольного внимания к произвольному. Непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении дошкольного периода, хотя малыши начинают овладевать произвольным вниманием. Произвольное внимание развивается в ходе целенаправленной деятельности. Цель действия как образ предполагаемого результата побуждает удерживать внимание в течение всей деятельности. Можно видеть большую сосредоточенность детей в моменты экспериментирования с предметами. Если не возникают идеи, ребенок слоняется по группе, задерживая беглый взгляд то на одном, то на другом играющем сверстнике, не пытаясь на чем-то сосредоточиться. Стимулируя замыслы, обогащая предметную среду и возможности осуществления идей, можно добиться значительного развития внимания дошкольника [4, с. 113].

Развитие произвольного внимания является одной из главных задач дошкольного воспитания. Для его развития у ребенка необходимо вызвать эмоциональный интерес к деятельности, т. к. дошкольникам еще трудно сосредоточиться на малоинтересной однообразной для них деятельности. Если же детям будет интересно, то у них возрастает устойчивость внимания, они могут часами играть в какую-нибудь интересную игру, рисовать или конструировать.

Возрастает устойчивость внимания и при рассматривании детьми картинок, слушании рассказов и сказок. Так, длительность рассматривания картинки увеличивается к концу дошкольного возраста примерно в 2 раза; ребёнок шести лет лучше осознаёт картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя сторон и деталей [2, с. 252].

Следует отметить, что, начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания к интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам [2, с. 254].

Целью нашей работы стало изучение свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста в связи с тем, что от его уровня во многом зависит успешность какой-либо деятельности ребенка.

В исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 5–6 лет. Для достижения поставленной цели нами были подобраны следующие методики: «Найди и вычеркни»; «Проставь значки»; «Запомни и расставь точки».

Нами была проведена диагностика уровня продуктивности и устойчивости зрительного внимания с помощью методики «Найди и вычеркни». По результатам обработки бланков были получены результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Результаты обработки бланков «Найди и вычеркни»

Уровень продуктивности и устойчивости внимания	Баллы	Количество детей	% детей
Высокопродуктивное и высокоустойчивое	Выше 1,0	0	0
Среднепродуктивное, но устойчивое	0,5 – 1,0	4	40
Среднепродуктивное и среднеустойчивое	0,25 – 0,5	4	40
Низкопродуктивное и неустойчивое	Менее 0,25	2	20

Как видно из табл. 1, у 40% детей выявлено среднепродуктивное, но устойчивое внимание, еще у 40% детей – среднепродуктивное и среднеустойчивое и у 20% детей – низкопродуктивное и неустойчивое внимание. Высокопродуктивное и высокоустойчивое внимание не выявлено ни у одного ребенка.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у большинства детей среднепродуктивное внимание, но также есть дети с низкими показателями, которым нужно уделить особое внимание, чтобы в дальнейшем улучшить результаты.

Следующим этапом было проведение диагностики уровня переключения и распределения внимания с помощью методики «Проставь значки». По результатам обработки бланков были получены результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Результатам обработки бланков «Проставь значки»

Уровень переключения и распределения внимания	Баллы	Количество детей	% детей
Высокий	0,75 – 1	1	10
Средний	0,50 – 0,75	2	20
Низкий	0,25 – 0,50	6	60
Очень низкий	0,00 – 0,25	1	10

Результаты диагностики показали, что в группе присутствуют дети с низким и очень низким уровнем переключения и распределения внимания. Именно с этими детьми необходимо проводить работу для улучшения результатов.

Также нами была проведена диагностика объема внимания с помощью методики «Запомни и расставь точки» По результатам обработки бланков были получены результаты, представленные в табл. 3.

Таблица 3

Результатам обработки бланков «Запомни и расставь точки»

Уровень объема внимания	Баллы	Количество детей	%
Большой	3	2	20
Средний	2	6	60
Малый	1	2	20
Крайне низкий	0	0	0

Результаты диагностики показали, что у большинства детей (60%) средний объем внимания, также присутствуют дети (по 20%) с большим и малым объемом. По наблюдению, дети старались как можно больше запомнить предъявляемой информации, быть очень внимательными во время просмотра карточек, поскольку каждая карточка им предъявлялась на очень короткое время (1–2 с).

Развитие внимания у дошкольников происходит посредством игры, которая является главной ведущей деятельностью в этом возрасте. Произвольное внимание формируется благодаря включения ребенка в игру, и при помощи словесных указаний взрослый направляет и организует внимание дошкольника. Ребенка направляют на необходимость выполнять заданные действия, учитывая те или иные условия.

Рассмотрим несколько упражнений для развития внимания:

Игра «Найди игрушку»: Взрослый описывает ребенку какую-либо игрушку, находящуюся в комнате. Ребенок может задавать вопросы. Затем ребенка просят найти предмет, о котором шла речь.

Игра «Что слышно?» направлена на развитие переключения, концентрации внимания. Педагог предлагает дошкольникам послушать и запомнить то, что происходит за дверью, за окном, на улице, затем просит рассказать, какие звуки они слышали. Можно предложить подсчитать услышанные звуки и выбрать победителя (кто больше услышал) [5, с. 90].

Следующее упражнение направлено на развитие устойчивости внимания (см. рисунок). Ребенку дается листок с числами и буквами, на котором необходимо зачеркнуть все буквы «Н», а все цифры «5» обвести в кружок [1, с.12].



Рис. 2. Бланк для проведения упражнения на развитие устойчивости внимания

Для развития внимания необходимо постепенное усложнение задач. Если мы видим, что ребенок уже с легкостью может решить какое-то задание, то необходимо усложнить действие и его объем. Также одной из особенностей развития внимания у дошкольников является многократное проговаривание полученной инструкции самим ребенком или взрослым. Благодаря этому ребенок будет помнить алгоритм действий и сможет сам контролировать его выполнение. Следующей особенностью развития внимания является формирование навыков самоконтроля. При выполнении какого-либо задания ребенок периодически проверяет самого себя, объясняя другим и себе что и как необходимо делать. Например, ребенок рисует какую-то фигуру, сравнивает ее с чужими работами, находит ошибки и исправляет их. Еще одной особенностью является постепенное возрастание концентрации, объема и устойчивости внимания. В связи с усложнением деятельности внимание становится более сосредоточенным и устойчивым. Устойчивость внимания зависит от индивидуальных особенностей детей

дошкольного возраста. Нервные и болезненные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые [6, с. 66].

Таким образом, несмотря на то, что в старшем дошкольном возрасте свойства внимания улучшаются, всё же, как показывают результаты диагностики, они развиты ещё слабо. Для их развития необходимо использовать специальные игры и упражнения. В дидактических играх и упражнениях на внимание ребенок выполняет действия, способствующие формированию целенаправленности и устойчивости внимания. Игры и упражнения всегда содержат задачу и правила действия, которые требуют от детей сосредоточенности. Таким образом, игровые методы развития внимания способствуют улучшению объема, концентрации, устойчивости, переключения внимания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вся дошкольная программа. Внимание. Память. / под ред. С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой, С.В. Щербининой. М: Росмэн-пресс, 2008 71 с.
2. Дошкольная педагогика: в 2 ч. Ч. 2. / под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. М., 1988. 288 с.
3. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М.: Академия, 2003. 464 с.
4. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: МПСИ, 2005. 288 с.
6. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры: практ. пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: ГНОМид, 2001. 160 с.
7. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996. 192 с.

#### СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

А.П. Трофимова, III курс очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дошкольный возраст – особо ответственный период в воспитании, так как является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений. Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях – в детском саду, в классе – индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими. [3] Ребенок живет, растет и развивается в переплетении различного рода связей и отношений. В детских группах складываются межличностные отношения, отражающие взаимосвязи участников этих групп в конкретно-исторической ситуации развития общества. Характер и особенности общения и межличностных взаимоотношений во многом обусловлены уровнем самооценки.

Самооценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она формирует у индивида потребность соответствовать не только уровню окружающих, но и уровню собственных личностных оценок. Правильно сформированная самооценка выступает не просто как знание

самого себя, не как сумма отдельных характеристик, но как определенное отношение к себе, предполагает осознание личности в качестве некоторого устойчивого объекта [2].

Дошкольный возраст – начальный период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Поэтому важно в этот период заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки. Все это позволит ребенку правильно оценить себя, правильно выстраивать взаимоотношения с другими сверстниками, адекватно рассматривать свои силы применительно к задачам и требованиям социальной среды, в соответствии с этим самостоятельно ставить перед собой цели и задачи [1].

Целью нашего исследования являлось выявление связи между уровнем самооценки ребёнка и его особенностями общения со сверстниками. В исследовании участвовало 16 детей в возрасте 4 лет, использовались следующие методы: наблюдение, анкетирование детей. На протяжении трёх недель мы проводили наблюдение за детьми по методике Е.О. Смирновой. Данный метод позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей и выявить их коммуникативный уровень. При наблюдении у каждого ребёнка описывается наличие определённых показателей: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстников, преобладающий эмоциональный фон. По результатам обработки полученных данных было установлено, что большинство детей (76,6%) имеют высокий уровень инициативности; также больше половины детей (58,8%) имеют высокий уровень чувствительности к воздействиям сверстника и у всех 17 детей (100%) преобладает положительный эмоциональный фон. Таким образом, из наблюдений за детьми можно сказать, что на основе преобладающего у всех детей положительного эмоционального фона большинство детей имеют средний или высокий уровень инициативности и чувствительности к воздействиям сверстников. Отсюда следует, что в данной группе детского сада преобладающее большинство детей имеют нормальный уровень потребности в общении. Лишь два ребёнка имеют «коммуникативную глухоту», то есть неспособны видеть и слышать другого, что является значительной преградой для развития коммуникативных способностей.

Для определения среднего уровня самооценки в группе мы использовали методику «Лесенка» В.Г. Щура. Цель данной методики: выявление системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди, и как соотносятся эти представления между собой. Нами был проведён индивидуальный вариант использования данной методики. По результатам диагностики, большинство детей имеют адекватную самооценку. Результаты проведённого исследования мы можем увидеть из таблицы.

Из полученных результатов и из нашего исследования можно сделать следующий вывод: для детей с низкой самооценкой характерно практически полное отсутствие инициативности (ребёнок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими), также отсутствует чувствительность к воздействиям сверстников (ребёнок не отвечает на предложения других детей), преобладает негативный эмоциональный фон; для детей с заниженной



самооценкой характерна слабая инициативность (ребёнок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми), слабая чувствительность к воздействиям сверстников (ребёнок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру), позитивный эмоциональный фон; для детей с адекватной самооценкой характерно средняя инициативность (ребёнок часто проявляет инициативность, но не проявляет настойчивости), средняя чувствительность к воздействиям сверстников (ребёнок отвечает на предложения сверстников, но не всегда), позитивный эмоциональный фон; для детей с завышенной самооценкой характерен высокий уровень инициативности (ребёнок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия), высокий уровень чувствительности к воздействиям сверстников (ребёнок с удовольствием откликается на инициативу сверстника, активно подхватывает их идеи и действия, привлекает к себе внимание), позитивный эмоциональный фон.

Таблица 1

Результаты диагностики особенностей общения и самооценки детей

№	Уровень самооценки	Инициативность	Чувствительность к воздействиям сверстника	Преобладающий эмоциональный фон
1.	Адекватная	Средний	Средний	Положительный
2.	Адекватная	Высокий	Высокий	Положительный
3.	Адекватная	Высокий	Средний	Положительный
4.	Низкая	Низкий	Низкий	Негативный
5.	Завышенная	Высокий	Высокий	Положительный
6.	Заниженная	Высокий	Высокий	Положительный
7.	Адекватная	Высокий	Высокий	Положительный
8.	Заниженная	Низкий	Низкий	Положительный
9.	Завышенная	Высокий	Высокий	Положительный
10.	Адекватная	Высокий	Высокий	Положительный
11.	Завышенная	Высокий	Средний	Положительный
12.	Низкая	Низкий	Средний	Негативный
13.	Адекватная	Высокий	Высокий	Положительный
14.	Адекватная	Высокий	Высокий	Положительный
15.	Адекватная	Высокий	Средний	Положительный
16.	Заниженная	Низкий	Высокий	Положительный
	Завышенная – 3 человека (17,6%)	Слабо выраженная – 4 человека (25%)	Отсутствует – 2 человека (12,5%)	Негативный – 2 человека (12,5%)
	Адекватная – 8 человек-47%	Средний уровень – 1 человек (6,25%)	Средний уровень – 5 человек (31,25%)	Положительный – 14 человек (87,5%)
	Заниженная – 3 человека (17,6%)	Высокий уровень – 11 человек (68,75%)	Высокий уровень – 9 человек (56,25%)	
	Низкая – 2 человека (11,7%)			

Вычислив коэффициент корреляции Спирмена по каждому отдельному показателю общения (инициативность, чувствительность, преобладающий эмоциональный фон) и самооценке, мы получили следующие результаты.

*Между инициативностью и самооценкой:* Коэффициент корреляции

Спирмена ( $\rho$ ) равен 0.559. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – заметная. Число степеней свободы ( $f$ ) составляет 14. Критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы составляет 0.503.  $\rho_{\text{набл}} > \rho_{\text{крит}}$ , зависимость признаков статистически значима ( $p < 0,05$ ).

*Между чувствительностью и самооценкой:* Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) равен -0.183. Связь между исследуемыми признаками – обратная, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – слабая. Число степеней свободы ( $f$ ) составляет 14. Критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы составляет 0.503.  $\rho_{\text{набл}} < \rho_{\text{крит}}$ , зависимость признаков статистически не значима ( $p > 0,05$ ).

*Между преобладающим эмоциональным фоном и самооценкой:* Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) равен 0.276. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – слабая. Число степеней свободы ( $f$ ) составляет 14. Критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы составляет 0.503.  $\rho_{\text{набл}} < \rho_{\text{крит}}$ , зависимость признаков статистически не значима ( $p > 0,05$ ).

Таким образом, связь между уровнем самооценки и особенностями общения у дошкольников существует. Особенно заметна статическая связь между самооценкой и инициативностью. По результатам проведенного исследования мы можем сделать вывод, что между уровнем самооценки ребёнка и его особенностями общения со сверстниками существует определённая взаимосвязь. Из наблюдения за детьми мы выявили, что два ребёнка имеют так называемую «коммуникативную глухоту». Эти же дети, как мы выяснили из диагностики, имеют низкую самооценку, что свидетельствует о неспособности детей идти на контакт с другими детьми. В ходе эксперимента мы наблюдали, что обе девочки практически не проявляют никакой активности и инициативности, в основном играют в одиночестве или пассивно следуют за другими детьми. И наоборот, дети с адекватной самооценкой, как показало наше исследование, легко, непринуждённо и без особых трудностей способны активно участвовать в общении со сверстниками, отвечать на их предложения, подхватывать инициативу; а также самостоятельно выступать инициаторами какой-либо активности. Дети с завышенной самооценкой преимущественно выступали инициаторами активности и инициативности и редко принимали какие-либо предложения от сверстников, желая оставаться лидерами в общении с другими детьми.

Мы считаем, что уровень самооценки детей может оказывать непосредственное влияние на их общение со сверстниками. Дети с низкой самооценкой предпочитают находиться и действовать в одиночестве, они с трудностью могут найти общий язык с другими детьми. Дети с адекватной самооценкой чаще могут с лёгкостью войти в контакт с другим ребёнком и реже оставаться в стороне. Дети с завышенной самооценкой постоянно находятся во взаимодействии со сверстниками, ведь им нужен объект собственного влияния, они показывают свои лидерские способности другим детям, желая оставлять за собой право быть инициатором всех действий. Но также ребёнок с завышенной самооценкой мо-

жет стать инициатором конфликтной ситуации, ведь он не всегда способен принять особую активность со стороны своих сверстников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горянина В.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия», 2004. 416 с.
2. Истратова О.Н., Широкова Г.А., Эксакусто Т.В. Большая книга детского психолога. М.: Феникс, 2011. 576 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2007. 640 с.

#### СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.А. Дмитриева, III курс очной формы обучения  
Научный руководитель – ст. преподаватель Т.И. Выбиванцева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Младший дошкольный возраст является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка.

Сенсорное развитие ребенка – развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также о запахе, вкусе и прочих внешних свойствах предметов [3].

Полноценное сенсорное развитие осуществляется только в процессе сенсорного воспитания. В.Е. Пешкова дает такое определение: «Сенсорное воспитание – это педагогическое руководство, направленное на развитие сенсорных процессов: ощущений, восприятия, представлений через познание ребенком предметов окружающего мира» [4, с. 42].

Основная задача сенсорного воспитания – ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов и их систематизация.

Сенсорные эталоны делятся на следующие основные группы [2]:

- 1) эталоны цвета – семь цветов спектра и их оттенки; белый и черный цвет;
- 2) эталоны слуха – музыкальные ноты, оттенки звучания, язык (речь);
- 3) эталоны формы и величины – геометрические фигуры (овал, прямоугольник, квадрат, треугольник) и метрическая система мер;
- 4) эталоны вкуса – вкус сладкий, соленый, кислый, горький;
- 5) эталоны обоняния (запаха) – запах свежий, сладкий, тяжелый.

Сенсорное развитие детей в период младшего дошкольного возраста имеет свои особенности. Источником знаний ребенка об окружающем мире являются ощущения и восприятие, возникающие от соприкосновения с предметами.

Восприятие дает целостный образ предмета. Восприятие детей этого возраста носит предметный характер, т. е. все свойства предмета, например, цвет, форма, вкус, величина – не отделяются у ребенка от предмета. Он видит их слитно с предметом и считает их нераздельно принадлежащими предмету. При целостном восприятии ребенок видит не все свойства предмета, а только наиболее яркие, а иногда и одно свойство, и по нему отличает один предмет от других [1, с. 55]. Например, предметы круглой формы – это мячик или шарик, трава зеленая, лимон кислый.

В результате ощущений ребенок получает знания об отдельных свойствах и качествах предметов. Тактильные ощущения возникают в результате

соприкосновения ребенка с предметами и дают возможность познать величину, упругость, плотность или шероховатость, тепло или холод, характерные для предмета. Тактильные ощущения — одна из форм общения ребенка с окружающим миром. Рука ребенка прикасается к шершавой ракушке и гладкому камню. Тактильные ощущения позволяют ему мысленно сравнить различные поверхности и удивиться многообразию окружающей его природы [7, с. 84].

Кроме восприятия цвета, формы и величины, ребенок открывает в предметах новые свойства: перемещение, падение, звучание, мягкость или твердость, сжимаемость, устойчивость и другие. Для обогащения сенсорного опыта надо давать ребенку самые разные игрушки — твердые и мягкие, наполненные крупой или горохом, шуршащие или звенящие, круглые и плоские. Это могут быть не только игрушки, но домашняя утварь: крышки от кастрюль, миски, скалки, ложки. Ребенок может засовывать разные предметы в кастрюлю, примерять крышки разного размера, стучать ложкой по столу. При этом он развивает свое восприятие и начинает понимать, что разные предметы устроены по-разному и требуют разных способов действия с ними [6].

Именно в младшем дошкольном возрасте начинается этап непосредственного усвоения и использования сенсорных эталонов.

Ознакомление детей с сенсорными эталонами происходит в следующей последовательности: сначала дошкольников знакомят с основными образцами; затем дошкольников знакомят с разновидностями образцов [5].

В период от 3 до 4 лет ребенок должен освоить такие сенсорные эталоны: знать основные цвета (черный и белый, красный, желтый, зеленый, оранжевый, синий, фиолетовый); знать геометрические формы (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник); различать величины (большой, маленький, средний, одинаковый); различать звуки (звучание различных детских музыкальных инструментов); знать элементарное количество (без счета) — много, мало, один, ни одного; различать температуру (тепло, холодно); различать вкус и запах (сладкий, горький, соленый, кислый, свежий); ребенок должен уметь описывать предмет, сравнивать его с другими, выделять его четкие особенности.

Для ребенка младшего дошкольного возраста усвоить сенсорный эталон — значит иметь четкие представления о свойствах самых различных предметов для их анализа в самых разных ситуациях.

Таким образом, сенсорное развитие ребенка — развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также о запахе, вкусе и прочих внешних свойствах предметов. Основная задача сенсорного воспитания — ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов. В младшем дошкольном возрасте источником знаний ребенка об окружающем мире являются ощущения и восприятия. Для ребенка младшего дошкольного возраста усвоить сенсорный эталон — значит иметь четкие представления о свойствах самых различных предметов для их анализа в самых разных ситуациях.

В эмпирическом исследовании была проведена диагностика и оценка сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста. В программу диагностики вошли методики Е.А. Стребелевой, Л.А. Венгера, М.И. Земцовой.

Диагностика включала в себя 5 заданий разной направленности: 1) выявление уровня развития восприятия формы, умение использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов, т.е. выполнение группировки предметов по форме (методика Л.А. Венгера); 2) проверка уровня группировки предметов по величине (методика Е.А. Стребелевой); 3) выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения по картинке (методика Е.А. Стребелевой); 4) умение располагать цвета в соответствии с образцом и называние детьми именно этих цветов; 5) проверка навыков тактильного обследования предметов (методика М.И. Земцовой).

Данная диагностика позволяет выявить уровень сенсорного развития каждого из детей. Каждое задание оценивается баллами от 1 до 4.

1 балл – ребенок не понимает задание, не стремится его выполнить; после обучения не переходит на адекватные способы действия.

2 балла – ребенок принимает задание, стремится обследовать предметы, но после обучения не переходит к самостоятельному способу действия; безразличен к результату своей деятельности.

3 балла – ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения переходит к самостоятельному способу выполнения задания; заинтересован в конечном результате.

4 балла – ребенок принимает и понимает задание; тактильно обследует предметы методом проб или практически сравнением с образцом; заинтересован в конечном результате.

По результатам исследования выявлены уровни сенсорного развития каждого из детей (см. таблицу):

Таблица 1

Результаты диагностики сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста

№	Задания  Имя ребенка	Группировка игрушек	Разбери и сложи 4-х-частную матрешку	Сложи разрезную картинку из 3-х частей	Собери цветков (4 цвета)	Какой предмет на ощупь? Что из чего сделано?	Общее количество баллов	Уровень сенсорного развития
1	Алёна К.	1	3	2	1	1	8	Достаточный
2	Сева Л.	4	3	3	3	3	16	Высокий
3	Влад К.	1	1	1	1	1	5	Начальный
4	Мелания К.	4	4	4	4	4	20	Высокий
5	Олег М.	3	3	4	2	2	14	Средний
6	Миша М.	4	4	4	4	3	19	Высокий
7	Лиза К.	3	3	4	3	3	16	Высокий
8	Тимофей Л.	2	2	2	2	1	9	Достаточный
9	Ксения Б.	3	3	3	3	3	15	Средний
10	Коля Ф.	3	2	2	3	1	11	Средний
11	Лена З.	1	1	2	1	1	6	Достаточный
12	Егор С.	3	2	2	3	2	12	Средний
13	Валерия П.	2	3	3	2	1	11	Средний
14	Костя В.	3	3	3	4	3	16	Высокий
15	Сева М.	4	3	2	3	2	14	Средний
16	Артём С.	3	2	3	3	2	13	Средний

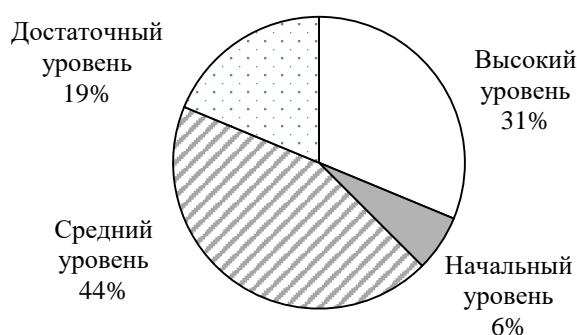
Высокий уровень – количество набранных баллов 20 – 15.

Средний уровень – количество набранных баллов 15 – 10.

Достаточный уровень – количество набранных баллов 10 – 5.

Начальный уровень – количество набранных баллов 5 – 0.

В диагностике участвовали дети второй младшей группы, в количестве 16 человек. Диагностика показала, что у детей лучше развито целостное восприятие предметного изображения по картинке (1 балл – 6%, 2 балла – 38%, 3 балла – 31%, 4 балла – 25%), а также умение использовать геометрические эталоны при определении общей формы конкретных предметов (1 балл – 19%, 2 балла – 12%, 3 балла – 44%, 4 балла – 25%). Хуже развиты навыки тактильного обследования предметов (1 балл – 38%, 2 балла – 25%, 3 балла – 31%, 4 балла – 6%). На среднем уровне – группировка предметов по величине (1 балл – 12%, 2 балла – 25%, 3 балла – 50%, 4 балла – 13%), а также умение располагать цвета в соответствии с образцом и называние детьми этих цветов (1 балл – 18%, 2 балла – 19%, 3 балла – 44%, 4 балла – 19%).



Уровень сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста

Таким образом, в диагностируемой группе детей младшего дошкольного возраста преобладают высокий и средний уровни сенсорного развития. Сенсорное развитие характеризуется высокими и средними показателями сформированности представлений об основных сенсорных эталонах цвета, величины и формы, а также достаточным и средним уровнем развития тактильных ощущений и целостного восприятия предметов. Результаты диагностики показали, что педагоги-практики зачастую испытывают затруднения с определением основных умений, характеризующих сенсорное развитие и оценивают сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста, ориентируясь только на усвоенные дошкольниками сенсорные эталоны. Для развития навыков тактильного обследования предметов рекомендуется использовать следующие игры и игрушки: игры – «Определи на ощупь» и т. п.; игрушки с разной структурной поверхностью.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башаева Т.В. Филатова О.В. Познавательные процессы. Сущность, развитие, нарушения, диагностика: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. Ч. 1. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 101 с.
2. Мухина В.С. Сенсорное развитие дошкольника Детская психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Л.А. Венгер. М.: Просвещение, 1985. 272 с.
3. Петровский А.В. Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. М. Политиздат: 2005. 494 с.
4. Пешкова В.Е. Педагогика. Ч. 3: Теория воспитания: курс лекц.: учеб. пособие. Майкоп, 2010. 98 с.

5. Развитие сенсорных способностей у ребенка / Всерос.е сетевое издание Дошкольник [Электронный ресурс]. URL: <http://doshkolnik.ru/psihologiya/2068-razvitie-sensornyh-sposobnostey.html>
6. Сулова Е.Н. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://doshkolnik.ru/pedagogika/1972-sensornoe-razvitie-deteiy-doshkolnogo-vozrasta.html>
7. Шокурова Н. Ю. Развитие тактильных ощущений у детей // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2015. 189 с.

## ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПОНЯТИЕ, ТИПЫ, УРОВНИ

Н.А. Молодкина, III курс заочной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях модернизации системы дошкольного образования и в связи с введением требований ФГОС ДО, коренным образом меняется концепция дошкольного образования. Это в свою очередь, определяет необходимость поиска новых подходов к изучению процессов и явлений, непосредственно связанных с развитием личности дошкольника, его успешной социализацией, формированием интереса к окружающему, посредством стимулирования познавательной активности дошкольника.

Именно познавательная деятельность дошкольника наряду с игровой деятельностью оказывает влияние на развитие личности дошкольника, на успешность его социализации. Именно благодаря познавательной активности и познавательной деятельности происходит развитие у детей познавательных процессов (познание невозможно без участия восприятия, внимания, памяти, мышления), речи, эмоциональной сферы [1].

Изучением проблем развития познавательной активности и ее влияния на развитие личности ребенка дошкольного возраста занимался целый ряд исследователей (М.И. Лисина, В.А. Крутецкий, А.П. Усова, У.В. Уленкова). Однако в своих исследованиях они рассматривали познавательную активность в контексте исследования других проблем: развития познавательной активности в рамках исследования математических способностей (В.А. Крутецкий), развитие активности детей и их способности к обучению (А.П. Усова, У.В. Уленкова), изучение продуктивных видов деятельности дошкольников (Р.И. Капустина, Т.Г. Казакова), влияние общения со взрослым на познавательную активность детей (М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Д.Б. Годовикова) [8]. Непосредственно же изучением познавательной активности как интегративного качества личности занимались Н.Н. Поддъяков, В.В. Щетинина, Г.И. Щукина, Т.И. Зубкова [2; 6; 7; 10; 11].

Познавательная активность – понятие, которое исследователи трактуют с различных позиций. Принимая во внимание особенности развития детей дошкольного возраста, С.А. Козлова отмечает, что «познавательная активность» – это есть активность, возникающая по поводу познания и в его процессе [4]. Она выражается в заинтересованном принятии информации, желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, в проявлении элементов творчества, в умении усвоить способ познания и применить его на другом материале. По мнению Т.И. Шамовой, познавательная активность есть деятельное состояние, которое проявляется в отношении ребенка к

предмету и процессу этой деятельности. Физиологической основой познавательной активности является несогласованность между наличной ситуацией и прошлым опытом. Особое значение на этапе включения ребенка в активную познавательную деятельность имеет ориентировочно исследовательский рефлекс, представляющий собой реакцию организма на необычные изменения во внешней среде. «Исследовательский рефлекс приводит кору больших полушарий в деятельное состояние. Возбуждение исследовательского рефлекса – необходимое условие познавательной деятельности» [6, с. 62]. Г.И. Щукина определяет познавательную активность как качество личности, которое включает стремление ребенка к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания [12, с. 17].

Анализ существующих определений термина «познавательная активность» в психолого-педагогической литературе позволяет утверждать, что данная категория рассматривается учеными либо как деятельность, либо как черта личности. Н.Н. Поддъяков выделяет два типа детской активности: собственную активность и активность ребенка, стимулируемую взрослым. Кратко остановимся на характеристике каждого типа активности.

1. Собственная активность ребенка – это специфическая и вместе с тем универсальная форма активности, характеризующаяся многообразием своих проявлений во всех сферах детской психики: познавательной, эмоциональной, волевой, личностной. Н.Н. Поддъяков отмечает фазовый характер собственной активности ребенка: в повседневной жизни и на занятиях в детском саду собственная активность дошкольника сменяется его совместной активностью с взрослым; затем ребенок вновь выступает как субъект собственной активности и т. д. Следовательно, активность полностью определяется самим ребенком, детерминирована его внутренними состояниями. Дошкольник в этом процессе выступает как полноценная, свободная личность, определяющая цели, ищущая пути и способы их достижения, реализующая свою волю, свои интересы, свои потребности. Данный тип активности, по мнению Н.Н. Поддъякова, лежит в основе детского творчества, однако обусловлен его взаимодействием со взрослым. Вместе с тем, подчеркивает исследователь, ребенок настолько глубоко усвоил содержание, данное взрослым, что оно, взаимодействуя с прошлым опытом дошкольника, превратилось в его достояние, существенно изменив свою форму.

2. Активность ребенка, стимулируемая взрослым, характеризуется тем, что взрослый организует деятельность дошкольника, показывает и рассказывает, как необходимо делать. В процессе такой действительности ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым. Само действие (или понятие) формируется в соответствии с заранее заданными параметрами. Весь этот процесс происходит без проб и ошибок, без мучительных поисков и драм [6, с. 23].

Безусловно, что отмеченные виды активности не могут протекать независимо друг от друга, а чаще всего выступают как два сменяющих друг друга этапа. Без помощи взрослого ребенку на первых порах будет сложно самостоятельно планировать деятельность. Благодаря взрослому, он усваивает опыт организации познавательной деятельности, опыт, который вскоре станет его личным «достижением», «открытием», «достоянием».



Следовательно, результат познавательной активности тогда выше, когда имеется психологически и педагогически правильное и наиболее целесообразное соединение в этом процессе активности педагога и ребенка. По мнению Р.С. Немова, познавательная активность формируется, главным образом, в познавательной деятельности, которая связана с целенаправленными действиями ребенка. Таким образом, формируясь в процессе деятельности, познавательная активность влияет и на качество этой деятельности, т. е. она выступает как средство и условие достижения цели. Вместе с тем, в своем взаимодействии с детьми, подчеркивает ученый, необходимо учитывать тот факт, что познавательная деятельность включает не только организованный процесс обучения под руководством педагога, но чаще стихийное приобретение ребенком определенных знаний [5, с. 639].

Интересной представляется также позиция Т.И. Шамовой относительно уровней проявления познавательной активности [8, с. 63]: Первый уровень – воспроизводящая активность. Характеризуется стремлением ребенка понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу. Этот уровень отличается неустойчивостью волевых усилий ребенка, отсутствием интереса к углублению знаний, отсутствием вопроса «Почему?». Второй уровень – интерпретирующая активность. Характеризуется стремлением ребенка выявить смысл изучаемого содержания, познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Показателем интерпретирующей активности, по мнению ученого, может выступать большая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что ребенок стремится довести до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения. Третий уровень – творческая активность, характеризующаяся интересом и стремлением ребенка не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этого новый способ.

В качестве факторов, влияющих на формирование познавательной активности ребенка, авторы, исследовавшие эту проблему, выделяют общение (Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, М.И. Лисина, Т.А. Серебрякова); потребность в новых впечатлениях (Л.И. Божович); общий уровень развития активности (Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицин), организацию индивидуальной и совместной работы детей; развитие исследовательских умений (В.В. Щетинина); организацию детской деятельности, в том числе и игровой [3]. ФГОС ДО рекомендует следующие виды деятельности, обеспечивающие развитие познавательной активности дошкольников: организация и решение познавательных задач; применение экспериментирования в работе ДОО; использование проектирования.

Таким образом, установлено, что не существует единого понимания категории «познавательная активность». Она рассматривается как качество личности, как стремление к познанию, как готовность к познавательной деятельности, отождествляется с понятием деятельность. Однако очевидно, что развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста должно происходить постепенно, равномерно, в соответствии с логикой познания предметов окружающего мира и логикой самоопределения личности в окружающей среде. При условии, что будет создана ситуация, в которой ребенок станет субъектом (не исполнителем, а именно «организатором») своей собственной деятельности.

Только в таком случае будет возможно развитие ребенка, развитие таких его качеств как активность, гибкость, креативность и самостоятельность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/>
2. Зубкова Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993. 24 с.
3. Клопотова Е.Е. Возможности развития познавательной активности дошкольников в нормативной ситуации // Психологическая наука и образование. М., 2005. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0099/1-0099-1.shtml> (дата обращения 02.03.2018).
4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика М.: Академия, 2015. 432 с.
5. Немов Р.С. Психология. М.: МПСИ, 2015. 639 с.
6. Поддьяков Н. Н. Очерки психического развития дошкольников. М.: Просвещение-Альфа, 2012. 341 с.
7. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 2010.
8. Тельнова Ж.Н. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в разных формах и методах обучения: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1997. 171 с.
9. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Пед. общество России, 1982. 208 с.
10. Щетинина В.В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки ТГУ. № 4 (22), 2012. С. 441–444.
11. Щукина Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике. М.: Педагогика, 2001. 351 с.
12. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М., 1975. 367 с.

#### СВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ И ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.О. Абрамова, IV курса очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблемой развития произвольного поведения детей занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи. Изучали аспекты этой проблемы, такие психологи, как Г.М. Бреслав, Л.Ф. Обухова, В.М. Холмогорова, Е.И. Рогов. Они подчеркивали, что в дошкольном возрасте опосредование поведения ребенка образцом взрослого наиболее эффективно происходит в ролевой игре, где резко повышаются возможности ребенка в сфере овладения своим поведением [1].

Изучив теоретический материал по вопросу о развитии произвольного поведения, можно сделать вывод о том, что ученые подошли к этому вопросу с разных сторон, изучили разные аспекты этой проблемы. Малоизученным остался вопрос о специфике проявления произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста [2]. Поэтому темой исследования стала связь уровня развития сюжетно-ролевой игры и произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Для детей игра составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно переплетается с трудом и учением. В игру вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, говорит, воспринимает, думает;

в процессе игры активно работают все его психические процессы: мышление, воображение, память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления. [2]

Игра – основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причём за годы дошкольного детства, от трёх до шести-семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. Игра выступает как важное средство воспитания.

Важным этапом дошкольного развития является сюжетно-ролевая игра, где подчинение правилу вытекает из самой сути игры, а социальный мотив закладывается в сюжетно-ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Особенности сюжетно-ролевой игры являются, соблюдение правил и социальный мотив. Игры бывают разных видов, то есть с разным сюжетом. Например, игры с бытовым сюжетом: в «дом», «семья», «праздники», «дни рождения» [3].

Сюжетно-ролевая игра имеет следующие компоненты: сюжет, содержание, роль. Главным компонентом является сюжет, без него нет сюжетно-ролевой игры. Сюжет – эта та сфера игры, сфера действительности, которая воспроизводится ребенком. Также сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. А содержание игры – это воспроизводимая детьми деятельность. В качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности, и именно в содержании игры выражены разные уровни проникновения ребенка в деятельность взрослых. Роль также является важным компонентом в сюжетно-ролевой игре. Для ребенка роль – это его игровая позиция, ребенок отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Любая роль содержит свои правила поведения, взятые в первую очередь от взрослых [3].

Сюжетно-ролевая игра влияет на формирование произвольности психических процессов. Произвольность – сознательная саморегуляция поведения, опосредствование своей деятельности (как внешней, так и внутренней). Необходимой предпосылкой для этого является осознание своих действий. В игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредоточиваются лучше, запоминают больше, чем в ходе, например, занятия. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Специфика участия взрослого в сюжетно-ролевой игре, игре с правилами и важнейшее условие ее развивающего эффекта состоит в совмещении двух ролей – участника и организатора игры. Но только совмещение этих ролей может обеспечить развитие воли и произвольности в их единстве, которые могут обеспечить действительно развивающий эффект не только в ситуации игры, но и за её пределами [2].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра – это ведущая деятельность в дошкольном возрасте, а главным компонентом является сюжет, так как от сюжета зависит содержание игры и роль, исполняемая ребенком в этой игре. Сюжетно-ролевые игры способствуют развитию произвольного поведения. Произвольное поведение – это сознательно контролируемое целенаправленное поведение. Важными для развития произвольного поведения являются в игре правила и участие в игре взрослых [1].

Исследование проводилось на базе ДОО №140 в подготовительной к школе группе. Группа составляет 28 человек.

В нашем исследовании программа диагностики была составлена из трех методик: А. Карстен для диагностики уровня волевой активности детей; Ш.Н. Чхартишвили для оценки степени волевой активности детей; Г.А. Урунтаевой для изучения особенностей сюжетно-ролевой игры.

Для диагностики уровня волевой активности детей была использована методика А. Карстен. Детям предлагалось заложить фишками клетки шахматной доски, доска состоит из 64 клеток. Предоставленные фишки абсолютно непривлекательных цветов (серые и коричневые). В диагностике приняли участия 20 детей старшего дошкольного возраста. Из 20 испытуемых 10 (50%) заполняли фишками доску аккуратно, медленно, фишки выбирали по цветам (сначала брали один цвет, затем другой), фишку положенную неаккуратно обязательно поправляли, в итоге доска была полностью заполнена, т. е. цель была достигнута; 7 испытуемых (35%) заполняли фишками доску быстро, не выбирая цвета, но положенную не аккуратно фишку поправляли, в итоге доска была полностью заполнена, т. е. цель была достигнута; 3 испытуемых (15%) заполняли доску фишками быстро, не выбирая цвета, но в итоге доска не была до конца заполнена (один ребёнок не заполнил 3 клетки, один – 7 клеток, один – 5 клеток).

Таким образом, 17 испытуемых (85%) справились с заданием, достигли цели, а 3 испытуемых (15%) не справились с заданием, не достигли цели.

Для оценки степени волевой активности детей была использована методика Ш.Н. Чхартишвили. Детям был предоставлен альбом из 12 листов. На белой левой стороне каждого листа в центре снизу и сверху расположены два кружка диаметром 3 см. На правой стороне – цветные картинки на всю величину страницы (пейзажи и портреты) Каждый ребенок, листая альбом, мог смотреть только на кружки, на один и на второй, но на картинку ему смотреть было нельзя. Фиксировались зрительные реакции (взглянул, не взглянул на картинку) то есть выполнил или не выполнил требования, или выполнил частично, также фиксировался характер выполнения (старательно, не прибегая к вспомогательным средствам, например, заслонение лицо рукой и отворот головы от картинку).

Оценка производилась по 3 уровням: 1 – высший, 2 – средний, 3 – низший. В итоге из 20 испытуемых 15 (75%) имеют 1 уровень, 5 испытуемых (25%) имеют 2 уровень.

После проведения второй методики был сделан анализ полученных данных, который показал, что из 17 (85%) испытуемых, которые справились с заданием и достигли цели при заполнении клеток фишками в методической диагностике А. Карстен, 15 (75%) имеют 1 уровень (высший) волевой активности, а 2

испытуемых имеют 2 уровень (средний). Также 3 испытуемых (15%), которые не справились с заданием, не заложив до конца клетки шахматной доски, тоже имеют 2 уровень волевой активности по методике Ш.Н. Чхартишвили.

Для изучения особенностей сюжетно-ролевой игры использовалась методика Г.А. Урунтаевой. В данной методике использован метод наблюдения. В ходе наблюдения было выявлено, что дети самостоятельно начинают сюжетно-ролевую игру, обсуждают сюжет и правила, распределяют роли. Играть дети могут по группам 5–7 человек в игры с разным сюжетом, а также могут играть всей группой в игру с одним сюжетом (в одну игру), например, «магазин» или «почта». Дети выбирают продавца, кассира или работника почты и его помощников и т. д. У большинства детей есть любимые роли. Часть детей могут вести себя агрессивно, если не получили роль, которая нравится, а часть спокойно реагируют на сложившуюся ситуацию. Не все дети полностью соблюдают правила, что также может вызвать агрессию у части детей. Дети ведут развернутый диалог друг с другом в процессе игры. Охотно работают со всем реквизитом, предназначенным для игры. Возникает сложность объединить две или три игры в одну. Например, «магазин», «почта» и «аптека», все это находится в городе и играть можно сразу в три игры, но, как правило, дети выбирают только что-то одно. После проведения данной методики проводилась оценка по 4 уровням развития сюжетно-ролевой игры. Из 20 испытуемых 5 (25%) имеют 2 уровень, 9 (45%) – 3 уровень, и 6 (30%) – 4 уровень. После проведения третьей методики был сделан анализ всех полученных данных, который показал, что дети, имеющие 1 уровень (высший) волевой активности, имеют 3, 4 уровни развития сюжетно-ролевой игры. Дети, имеющие 2 уровень (средний) волевой активности, имеют 2 уровень развития сюжетно-ролевой игры [4].

Также был сделан анализ всех полученных данных при помощи метода ранговой корреляции Спирмена. Подсчет корреляции показал, что  $r_s = 0,8$ , данное значение приближенно к 1, то есть уровень развития сюжетно-ролевой игры и уровень волевой активности тесно связаны, а так как « $r_s$ » имеет положительное значение, то это прямая связь.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно заключить, что активное использование сюжетно-ролевых игр в деятельности детей старшего дошкольного возраста имеет влияние на произвольное поведение детей. Соблюдение правил в игре помогает детям сосредоточиться и в другой деятельности. Обдумывание и обсуждение сюжета игры влияет на воображение, а также усиливают эмоциональные и волевые проявления. То есть связь произвольного поведения и сюжетно-ролевой игры существует.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре // Дошк. воспитание. 1995. № 10. С.64–70.
2. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / ред. Н.Н. Поддьяков, Н.Я. Михайленко. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
3. Репина Т.А., Гостюхина О. Самостоятельные игровые объединения // Дошк. воспитание. 1984. № 2. С. 43–46.
4. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии. М: Академия, 2013. 336 с.

# **ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

## **ГОСУДАРСТВЕННО-ЦЕРКОВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ НАЧАЛА XX ВЕКА**

С.О. Филиппов, студент III курса очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.Е. Горшкова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В данной статье речь пойдет о взаимоотношениях Церкви и государства в пореформенный период, то есть в конце XIX – начале XX в.

К началу XX столетия Русская Православная Церковь столкнулась с множеством проблем, среди которых следует отметить одну, причем, парадоксального свойства. Население православного вероисповедания непрерывно росло, и чтобы духовно окормлять всех чад РПЦ требовалось соответствующее количество священников, которых часто не хватало. С.Л. Фирсов в своей работе, посвященной данной проблематике, приводит следующие статистические данные: так, в 1903 г. общее число православных составило 86 млн чел, в 1907 г. – 92 млн, а в 1914 г. – 95 млн чел. (причем без данных Варшавской епархии и материалов протопресвитера военного и морского духовенства) [7].

Хотя почти в каждой епархии существовали духовные семинарии и училища, а в четырех епархиях – духовные академии: Киевская, Санкт-Петербургская, Московская и Казанская, вопрос подготовки священников оставался весьма далеким от своего разрешения. Одной из причин такого положения была причина финансовая: у государства попросту не хватало средств для того, чтобы содержать будущих пастырей Церкви. Епархии, как могли, помогали своим клирикам, но их денежные ресурсы были весьма ограничены.

Ещё один негативный момент обозначился к концу XIX в.: многие дети клириков поступали в духовные учебные заведения вовсе не потому, что хотели продолжить дело отца, а потому, что это была единственная возможность получить образование. Об этом с большой долей тревоги писал митрополит Евлогий (Георгиевский) отмечая, что многие семинаристы, особенно в Сибири, не хотят принимать священнического сана. По его сведениям, Благовещенская семинария за 10 лет не выпустила ни одного священника, так как молодежь устремилась в гражданскую службу [4, с. 345].

Проблема недофинансирования духовных учебных заведений осталась и начале XX в. Духовное и светское начальство видело и понимало то, что внешнее положение РПЦ определенным образом диссонировало с ее внутренним состоянием. Для решения проблемы предпринимались определенные меры, среди которых наиболее значимыми видятся меры по наделению причтов РПЦ земельной собственностью. Однако следует заметить, священник, как правило, был весьма посредственным земледельцем, в результате чего церковная земля приносила небольшой доход в чисто денежном выражении.

В начале XX в. наблюдается тенденция умножения мужских и женских монастырей. Так, если в 1881 г. мужских монастырей насчитывалось 448, то в 1902 – 500. Женские монастыри также показывают рост: 1881 г. – 183, 1902 г. – 332. Возникает вопрос о причинах данной ситуации. Феномен роста числа монастырей и числа трудящихся в них монашествующих и несущих послушания

С.Л. Фирсов связывает с реформами Александра II, когда произошло изменение старого уклада жизни не столько социально-экономического, а сколько психологического [6]. Следует согласиться с мнением автора в том плане, что православные люди всегда считали монастырь идеальным местом для сохранения духовно-нравственных ценностей. И коль скоро происходила ломка всех уровней традиционного бытия, то единственным местом, где человек мог чувствовать себя в психологической и социально-экономической безопасности, становилась монастырская ограда.

Тонкое замечание делает П.Н. Зырянов, анализируя пореформенную картину монастырского уклада РПЦ. По его мнению, после отмены крепостного права начинается процесс «окрестьянивания» монашества. Этот процесс связывается с тем, что именно в это время в монастыри приходят выходцы из бедных семей, имеющие соответствующие навыки сельского, крестьянского труда. Многие монастыри представляли собой настоящие хозяйства, требующие рабочей силы. Поэтому в монастырях бывшие крестьяне сочетали иночество с крестьянским трудом [3].

Согласно основным законам Российской империи, православная вера признавалась первенствующей и господствующей в стране. Ее защитником и блюстителем считался Император. Священный Синод ведал всеми делами Церкви, а обер-прокурор следил за выполнением постановлений по духовному ведомству.

По сути дела, на рубеже эпох Синод представлял собой канцелярское учреждение, в котором решались большей частью бракоразводные вопросы. Достаточно широко известны те критические замечания, которые высказывались, как «справа», так и «слева» в адрес Священного Синода того времени.

В этой связи хотелось бы привести слова Д.С. Мережковского, которые он высказал по поводу допустимости сравнения католицизма во главе с Папой и русского царства во главе с Самодержцем. «Самодержавие и православие – две половины религиозного целого, так же, как папство и католичество», – писал он. Здесь мысли Мережковского следует воспринимать с той точки зрения, что именно в начале XX в. ширятся дискуссии относительно восстановления Патриаршества в РПЦ. Движение в пользу восстановления Патриаршества в РПЦ знаменует собой совершенно новую ситуацию в российском обществе того времени.

Профессор Т.Г. Леонтьева в книге «Вера и прогресс» отмечает, что после вступления России в Первую мировую войну в российском обществе произошли серьезные потрясения. Интеллигенция разбилась на два лагеря. Часть интеллигенции считала, что «войну надо принимать религиозно». Другая часть считала эту позицию «казенным патриотизмом». Большинство же простого народа воспринимало войну как «кару Божию» [5].

Заметим, что в начальный период войны религиозная жизнь стала оживляться. Церковные иерархи отмечали, что наблюдается наплыв прихожан во многие храмы. Люди стали чаще обращаться за духовной помощью (Исповедь, Причастие, Соборование) к Церкви. Отдельные проявления безверия терялись в общем массовом благочестии.

Но уже в 1915 г. наблюдается оскудение в массах религиозного духа и охлаждение к ней всех слоев общества. Возникла необходимость активизации просветительской работы во всех социальных слоях общества. Солдаты, возвратившиеся с фронта, отличались разгульным поведением, чувством безнаказанности.

Поэтому священники были призваны проводить назидательные беседы в солдатских семьях. В следующем году архиереи забили тревогу. Они были взволнованы тем, что у многих прихожан существуют искаженные понятия о нравственности. Взятничество, мошенничество, воровство, пьянство, страсть к азартным играм – процветали в обществе. Люди неохотно шли на исповедь, редко причащались, некоторые перестали соблюдать постные дни.

Тревожным фактом стало распространение различных сектантских учений и движений, которые можно характеризовать как оппозицию РПЦ. Это «духовное бунтарство» приобретало массовый характер. Более того, даже некоторые священники, стали читать проповеди о «христианской миссии революции». Одним словом, традиционный Христианский/ Крестьянский мир разрушался.

По словам А.Н. Боханова, «...изменения в Церкви и Государстве происходили в стихийной и уродливой форме» [1, с. 390–395]. Дело доходило до того, что крестьяне отбирали землю у причта, пуская, по сути дела, семьи священников по миру и обрекая их на голодную смерть.

В этих условиях, конечно, многое зависело от позиции самого Государя Императора, как Высшего Лица государства – Помазанника Божия.

Нет сомнений, что Император Николай II был истинно верующим православным христианином, смотревшим на политическую деятельность через призму христианского мировоззрения. Император пытался как можно ближе быть к народу, он верил в любовь «простого народа». Считал, что государство, основанное на принципах христианства, не может поколебаться до той поры, пока народ верит помазаннику Божьему.

В этой связи хотелось бы несколько слов сказать относительно деятельности Григория Распутина, чье появление в рассматриваемый нами период вызвало столько взаимоисключающих мнений. Так, С.Л. Фирсов в монографии «Православная Церковь и государство в последнее десятилетие существования самодержавия в России» замечает, что личность Григория Распутина весьма загадочна и противоречива. С виду глубоко верующий, смиренный, незлобивый старец. Человек малообразованный, но начитанный Священного Писания. Распутин имел огромное влияние на представителей верховной власти. Часто посещал царскую семью, особую любовь заслужил Александры Федоровны, которая в своих дневниках неоднократно об этом писала. Но, несмотря на любовь царской семьи, некоторые слои общества были негативно настроены по отношению к старцу. Также многие церковные иерархи относились к Распутину настороженно, порой открыто выражая неприязнь к нему. Кроме всего прочего, Распутин неоднократно обвиняли в сектантстве, а именно в хлыстовстве. В конце концов Распутин был убит, став объектом самых различных исследований и бытописаний. Можно полагать, что Григорий Распутин стал знаковой фигурой России первого двадцатилетия прошлого века, и нет никаких оснований игнорировать его деятельность в это время. Задача церковного историка – корректно оценить результаты такой деятельности с точки зрения диахронии и синхронии в связи с тем, что сегодня имеются многочисленные попытки представить этот исторический персонаж лишь в каком-то одном цвете: либо всецело черном, либо всецело светлом.

Таким образом, можно утверждать, что рассматриваемый период истории (конец XIX – начало XX вв.) был достаточно сложным и многоплановым как для Российского государства, так и для Русской Православной церкви. Изменения,



вызванные реформами Императора Александра II, привели к глубоким изменениям государственных и церковных структур, которые, в свою очередь, изменили традиционное устройство всей церковно-общественной жизни народа.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боханов А.Н. Император Николай II. М.: Вече, 2008. 544 с.
2. Боханов А.Н. Сумерки монархии. М.: Воскресенье, 1993. 288 с.
3. Зырянов П.Р. Православная церковь в борьбе с революцией 1904–1907 годов. М.: Наука, 1984. 226 с.
4. Искандеров А.А. Российская монархия: реформы и революции // Вопр. истории. М.: Наука, 1993. 127 с.
5. Леонтьева Т.Г. Вера и прогресс. Православное сельское духовенство России во второй половине XIX – начале XX вв. М.: Новый хронограф, 2002. 255 с.
6. Фирсов С. Л. Православная церковь и Российское государство в конце XIX – начале XX века: Проблема взаимоотношений духовной и светской власти. СПб.: Сатис, 1994. 407 с.
7. Фирсов С. Л. Русская церковь накануне перемен (конец 1890-х – 1918 гг.) М.: Духовная библиотека, 2002. 623 с.

### **ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ВЕРУЮЩИМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РФ**

Ю.В. Синюков, магистрант II курса очной формы обучения  
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.Е. Горшкова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Российская Федерация является государством многонациональным и многоконфессиональным. В соответствии с конституционными нормами, высшими ценностями в РФ являются права и свободы человека [1]. При этом существуют случаи, когда права и свободы гражданина могут быть ограничены. Связано это, в первую очередь, с деятельностью самого гражданина.

Одной из сфер деятельности гражданина, которая подразумевает установленные законодательством ограничения в правах и свободах, является военная служба, обозначаемая в федеральном законодательстве как особый вид федеральной государственной службы [2]. В соответствии с правовым статусом военной службы для военнослужащих установлен отдельный перечень запретов и ограничений, в котором также фигурируют положения, связанные с деятельностью религиозного характера.

Основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими нормы и порядок прохождения военной службы, являются Конституция РФ, Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» №53-ФЗ от 1998 г., Федеральный закон «О статусе военнослужащих» №76-ФЗ от 1998 г., а также Устав внутренней службы, утвержденный указом Президента РФ №1495 от 2007 г. На основании обозначенных документов изданы внутриведомственные подзаконные правовые акты, которые освещают узкие вопросы в деятельности должностных лиц в различных сферах военной службы.

Учитывая характер проводимого исследования, направленного на изучение особенностей обеспечения религиозной безопасности военнослужащих по призыву, в первую очередь, следует обратить внимание на положения Федерального закона «О статусе военнослужащих» №76-ФЗ от 1998 г. Так, ст. 8 указанного документа относится к вопросам свободы совести и вероисповедания и в четырех пунктах устанавливает порядок обеспечения данной категории конституционных свобод в рамках военной службы. В частности, предусматривается,

что военнослужащие в свободное от военной службы время вправе участвовать в богослужениях и религиозных церемониях как частные лица. Пункт второй предписывает, что военнослужащие не вправе отказываться от исполнения обязанностей военной службы по мотивам отношения к религии и использовать свои служебные полномочия для пропаганды того или иного отношения к религии. Также указывается, что религиозная символика, религиозная литература и предметы культа используются военнослужащими индивидуально. В статье также фиксируется, что государство не несет обязанностей по удовлетворению потребностей военнослужащих, связанных с их религиозными убеждениями и необходимостью отправления религиозных обрядов. Завершает данную статью закона пункт, предусматривающий ограничение на создание религиозных организаций в воинской части. Статьей устанавливается, что религиозные обряды на территории воинской части могут отправляться по просьбе военнослужащих за счет их собственных средств с разрешения командира [3].

Приведенная статья Федерального закона учитывается во всех подзаконных ведомственных нормативно-правовых актах Министерства обороны, затрагивающих в той или иной степени вопросы, связанные с религией.

Одним из таких подзаконных документов является Приказ МО РФ от 12.10.2016 г. №655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации», направленный на урегулирование порядка работы должностных лиц, ответственных за работу с личным составом.

Так, данным приказом предусматриваются специалисты, отвечающие за работу с верующими военнослужащими [4]. В перечне их обязанностей фигурирует необходимость еженедельного проведения богослужений и совершения таинств и обрядов, а также ежедневное проведение работы духовно-нравственного содержания с личным составом в виде индивидуальных и коллективных бесед, занятий по общественно-государственной подготовке и иных формах духовного просвещения и нравственного воспитания. Кроме того, помощник командира по работе с верующими военнослужащими обязан содействовать поддержанию мира и согласия между военнослужащими различного вероисповедания; оказывать содействие должностным лицам воинской части в противодействии деятельности деструктивных религиозных и псевдорелигиозных организаций; оказывать содействие военнослужащим других вероисповеданий в реализации их конституционного права на свободу вероисповедания.

При этом, затрагивая вопрос проведения богослужений, в руководящих документах указывается, что подобная деятельность реализуется в выходные, праздничные дни и в личное время военнослужащих. Важно подчеркнуть, что участие военнослужащих в религиозных обрядах и церемониях в свободное от служебных обязанностей время организуется на добровольной основе.

Еще одним из важных документов в сфере работы с верующими военнослужащими можно назвать введенное Министром обороны РФ в январе 2010 г. Положение по организации работы с верующими военнослужащими ВС РФ, которое устанавливает структуру, задачи, функции органов по работе с верующими военнослужащими, а также порядок организации деятельности по данному направлению [5].

Перечисление нормативно-правовых документов, относящихся к урегулированию вопросов обеспечения потребностей религиозного характера у военно-

служащих можно продолжать долго. Важно отметить, что несмотря на устанавливаемые в соответствии с нормами Конституции ограничения для военнослужащих, которые также подразумевают, в том числе, ограничения и на свободу совести и вероисповедания, в целом со стороны руководства Министерства обороны для верующих военнослужащих обеспечены благоприятные условия.

В соответствии с положениями вышеуказанного приказа МО РФ №655 от 2016 г., а также Устава внутренней службы, работа с верующими военнослужащими относится к деятельности помощника командира по работе с личным составом, а также помощника командира по работе с верующими военнослужащими. В зависимости от численного состава воинской части, исполнение обязанностей по данным должностям могут быть возложены на одно лицо. Также в случае прохождения службы в воинской части военнослужащих разных вероисповеданий возможна работа представителей разных конфессий. Единственным условием в таких случаях является строгое соблюдение федерального законодательства.

Осуществление военнослужащими деятельности религиозного характера, а также их участие в обрядах и ритуалах возможно в свободное от исполнения обязанностей военной службы время. Для военнослужащих по призыву данным временным периодом являются выходные, праздничные, предпраздничные дни, а также вечернее время. С учетом данной особенности следует отметить, что в воинских частях часто это создает препятствие для организации работы с верующими военнослужащими, выражающееся в отсутствии должностных лиц, в связи с их отсутствием в расположении части после окончания регламента служебного времени. Однако в воинских частях, где имеется штатная должность помощника командира по работе с верующими военнослужащими, данная ситуация возникает редко.

Работа с верующими военнослужащими является относительно новой для Вооруженных сил РФ сферой деятельности. Специалисты по работе с личным составом отмечают огромный потенциал использования религиозного фактора для воспитания личного состава в духе патриотизма и преданности Отечеству. Кроме того, религиозное воспитание личного состава благоприятно влияет на уровень морально-психологического состояния военнослужащих, что отражается на укреплении правопорядка, воинской дисциплины, а также на высоких показателях боевой подготовки подразделений. В настоящее время работа с верующими военнослужащими принимает конкретные формы, что связано с совершенствованием работы должностных лиц и накоплением опыта.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция РФ. Интернет-портал. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 05.02.2018).
2. Федеральный закон от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 07.03.2018, с изм. от 17.04.2018 г.) «О воинской обязанности и военной службе» Интернет-портал. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18260/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/) (дата обращения: 03.03.2018).
3. Федеральный закон от 27.05.1998 № 76-ФЗ (ред. от 01.07.2017, с изм. от 16.11.2017) «О статусе военнослужащих» Интернет-портал. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18853/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18853/) (дата обращения: 03.03.2018).
4. Приказ МО РФ от 12.10.2016 г. №655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации. Интернет-портал. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=680435#007555743433455264> (дата обращения: 05.04.2018).
5. Положение по организации работы с верующими военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации. Интернет-портал. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=>

- 4077062105629799367973493&cacheid=016505A5771C26DE9653B869BA6F23E5&mode=splus&base=LAW&n=136177&rnd=0.3803844405002008#0021500263779509865 (дата обращения: 05.04.2018).
6. Приказ МО РФ от 21.04.2016 г. №210 «Об утверждении Ведомственной программы МО РФ по реализации гос. программы «Патриотическое воспитание граждан РФ 2016–2020 гг». Интернет-портал. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=4077062105629799367973493&cacheid=4D13532A4BF58E0A04D101DE9BB1FEE9&mode=splus&base=EXR&n=676663&rnd=0.3803844405002008#0006147721307959708> (дата обращения: 05.04.2018).
7. Указ Президента Российской Федерации от 05.02.2010 № 146 «О Военной доктрине Российской Федерации». Интернет-портал. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=172989&rnd=9E93FDC1F68B9F3CCCE44E59F6597EDB#07019986851821313> (дата обращения: 05.04.2018).
8. Устав внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации, утвержден Указом Президента РФ от 10.11.2007 г. №1495. Интернет-портал. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=4077062105629799367973493&cacheid=F1B37F2A9F50FFDD7B07F84C1F34BFDD&mode=splus&base=LAW&n=288500&rnd=0.3803844405002008#05638201316573478> (дата обращения: 05.04.2018).

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ**

**А.В. Разумнов, магистрант II курса очной формы обучения  
Научный руководитель – доктор филос. наук, проф. В.Ю. Лебедев  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»**

Резкий рост темпов аддиктивного поведения детей и молодежи диктует необходимость привлечения к социально-педагогической профилактике обозначенной проблемы института православной церкви с ее вековыми традициями духовно-нравственного воспитания. Задачами взаимодействия православной церкви с институтами социального воспитания в сфере профилактики аддиктивного поведения являются: создание социальных условий для устранения причин аддиктивного поведения; разъяснение сущности и содержания воздействия на организм человека психологической и физической зависимости; формирование у детей навыков отказа от предложения аддикций, усвоение несовместимости аддиктивного стиля жизни с выполнением основных постулатов православной религии [4, с. 213].

Эффективная профилактика базируется на особенностях возрастной психологии; личностных особенностях; на особенностях и специфике именно избранного контингента детей и молодежи, их интересов; на нейтрализации условий и факторов аддиктивного поведения; на противодействии всем вариантам предложения аддикций со стороны окружающей среды и на духовно-нравственных ориентирах, которые дает возрождение и укрепление православных традиций. Православная церковь, не отрицая социально-педагогического и медицинского подходов к профилактике зависимого поведения подростков и молодежи, в своей деятельности делает акцент на духовной составляющей процесса профилактики.

С.Ю. Дивногорцевой рассмотрены теоретические и практические аспекты духовно-нравственного воспитания в теории и опыте православной педагогической культуры. Автор отмечает, что для оптимальной реализации духовно-нравственного воспитания «трудных» детей и подростков в условиях современной российской действительности создана определенная система работы, предусматривающая присутствие таких основных компонентов: наличие отдельного учебного предмета нравственной направленности; первоочередное решение задач духовно-нравственного просвещения во внеклассной и внеурочной работе школы; взаимодействие школы по проблемам духовно-нравственного воспитания с

системой дополнительного образования, и, прежде всего, образовательными структурами Русской Православной Церкви; взаимодействие школы и Церкви в данной работе с семьей, оказание ей педагогической помощи и поддержки, но и опора на семью как главный институт воспитания; включение духовно-нравственной составляющей в другие сферы содержания образования, в частности, средств массовой информации [3: с, 46].

Религиозно-педагогическая профилактика социальных отклонений в поведении охватывает работу не только с отдельной личностью, но и организацию оптимальных отношений с ближайшим окружением, включается в процесс социализации. Эффективной профилактической деятельности можно достичь только при учёте единства подростка и его социального окружения. Нравственное воспитание должно стать ядром профилактической деятельности, так как, по определению Б.Р. Менделя, нравственность обеспечивает добровольное соблюдение личностью существующих норм, правил и принципов поведения. Она находит выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда [1: с, 109].

Нравственное воспитание связано с личностью как «субъект – с объектом воздействия», поэтому оно включает два основных компонента: 1) постановку личности в субъектную позицию; 2) комплексное воздействие на три ведущие сферы человека: эмоциональную, когнитивную и поведенческую.

А.И. Пригожин выделяет два ведущих признака субъектности личности: свободу выбора и понимание собственной инициативы как основы своего существования. Становление субъектности личности происходит через включение ее в различные виды деятельности и отношений с постепенным расширением масштабов этой деятельности. Духовно-нравственное становление личности происходит при обеспечении подростков реальной возможностью самим решать проблемы школьной жизни, влиять на положение дел в классе и школе. Большие возможности для становления субъектности личности подростка имеет участие в церковном добровольческом движении. Как уже было отмечено, формирование субъектности напрямую связано с самореализацией личности, что является основой духовного развития.

При комплексном религиозно-педагогическом воздействии на личность необходимо активизировать ее три основные сферы. На уровне когнитивной сферы работа должна затрагивать нравственное просвещение, которое, по мнению Б.Р. Менделя, выполняет следующие основные функции: формирование представлений о нравственных ценностях человеческой жизни и культуры; формирование нравственных понятий, взглядов, суждений, что поможет выйти на более глубокий уровень личности – убеждения [1: с. 111]. Именно убеждения помогут перейти от произвольной нравственной регуляции своего поведения к непроизвольной, когда моральные мотивы становятся сильнее, чем все остальные побуждения личности.

На уровне эмоционально-волевой сферы необходимо развивать нравственные чувства, переживания и отношения, имеющие личностную окраску, так как именно они дают подростку удовлетворение от благородного поступка или намерения, вызывают угрызания совести при нарушении нравственных норм.

Таким образом, необходимость совершенствования нравственного воспитания связана с тем, что невосприимчивость базируется на устойчивости усвоенных

моральных убеждений. Активная позиция личности предполагает сформированность ряда нравственных черт. Совершенствование этого направления заключается в воспитании активного неприятия того, что противоречит правовым, этическим и религиозным нормам (в данном случае отметим, что их содержание полностью совпадает); в формировании представления о несовместимости употребления психоактивных веществ с принципами морали; в раскрытии того, как употребление алкоголя и наркотиков опустошает нравственность человека, способствует превращению положительных качеств в противоположные; в рассмотрении аддиктивной проблематики в плоскости ответственности и меры взрослости; в углублении содержания правового воспитания; в сотрудничестве внешкольных учреждений и общественных организаций с Церковью; в привлечении активистов к благотворительной и волонтерской деятельности [4: с. 215].

На уровне поведенческой сферы работа должна быть сконцентрирована на выработке нравственных привычек поведения, так как они вырабатываются в процессе усвоения всех нравственных норм. Для формирования сложных форм нравственного поведения, таких как проявления коллективизма, гуманизма, необходимо множество нравственных привычек.

Формами религиозно-педагогической профилактической работы с молодежью группы риска являются беседы, диспуты священнослужителей по проблемам духовно-нравственного воспитания и зависимого поведения подростков; организация и работа добровольческих и волонтерских отрядов; организация экскурсий и поездок по святым местам и храмам; занятия в воскресных школах, православных клубах по духовно-нравственному воспитанию (пение в церковном хоре, занятия прикладным творчеством). В ходе данных занятий происходит знакомство подростков и молодежи с культурно-историческими и православными традициями русской семьи, формирование способности к духовному развитию и реализации творческого потенциала подростков и молодежи; укрепление нравственности, основанной на духовных отечественных традициях; приобщение подростков и молодежи к национальным и православным ценностям; формирование патриотизма и гражданственности [2: с. 107].

Таким образом, нравственное воспитание является основой религиозно-педагогической профилактики аддиктивного поведения личности, так как в наибольшей степени связано с психологическими механизмами возникновения такого поведения. Для воспитания духовно-нравственной личности молодежи необходимо воздействовать на три сферы личности: когнитивную, эмоционально-волевою и поведенческую. Важным является развитие духовно-нравственного самосознания личности подростка через формирование субъектной позиции.

Итак, аддиктивное (зависимое) поведение представляет собой одну из форм девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций. Операциональными критериями зависимого поведения являются: приоритетность, изменение настроения, толерантность, симптомы разрыва, конфликт, рецидив. Выделяют следующие этапы формирования зависимого поведения: появление понимания того, что существует вещество или способ, вид активности, с помощью которого можно сравнительно легко

изменить свое психическое состояние; установление зависимого ритма обращения со средством зависимости; формирование зависимости как составляющей части личности, возможен контроль над пристрастием; полное доминирование зависимого поведения, определяющего стиль жизни. Процессу появления и развития аддиктивного поведения могут способствовать биологические, психологические и социальные влияния.

Профилактическую работу с молодежью группы риска необходимо выстраивать с учетом проблемных сторон их развития: осознанием себя как личности; особенностей семьи, взаимоотношений с друзьями, с противоположным полом, взрослыми. Компонентами профилактической работы с учащимися группы риска являются: просветительская деятельность, тренинговые занятия, определение степени вовлеченности в проблему зависимости от ПАВ, формирование актива и волонтерская деятельность, мониторинг программной профилактической деятельности. Основными технологиями профилактики, используемыми в образовательной среде, являются социальные, педагогические и психологические технологии. Приоритетное место в образовательной среде занимает педагогическая профилактика.

Нравственное воспитание является основой религиозно-педагогической профилактики аддиктивного поведения личности, так как в наибольшей степени связано с психологическими механизмами возникновения такого поведения. Для воспитания духовно-нравственной личности подростков и молодежи необходимо воздействовать на три сферы личности: когнитивную, эмоционально-волевою и поведенческую. Важным является развитие духовно-нравственного самосознания личности подростка через формирование субъектной позиции. Формами религиозно-педагогической профилактической работы с молодежью группы риска являются: беседы, диспуты священнослужителей по проблемам духовно-нравственного воспитания и зависимого поведения подростков; организация и работа добровольческих и волонтерских отрядов; организация экскурсий и поездок по святым местам и храмам; занятия в воскресных школах, православных клубах по духовно-нравственному воспитанию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородина Е.Н. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи, школы и церкви по воспитанию духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников // Педагогика: традиции и инновации. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 111.
2. Дергунов А.В., Рыбников В.Ю., Алексахина И.Ю. Профилактика аддиктивного поведения: опыт медико-психологического исследования и богословские основания: учеб.-метод. пособие. С-Пб., 2015. С. 107.
3. Дивногорцева С.Ю. Основы православной педагогической культуры: учеб. пособие. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2015. С. 46.
4. Золотова А.Д. Профилактика аддиктивного поведения детей как компонент духовно-нравственного воспитания // Несторовские чтения. Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного развития современной молодежи: материалы II Междунар. науч.-образоват. чтений, посвященных дню памяти прп. Нестора Летописца, 17.11.2016. Центр Нестора Летописца, 2016, С. 215.

#### СОДЕРЖАНИЕ

##### *СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

С.А. Куликова.....	3
И.В. Оглоблина .....	6
Е.А. Папушева.....	8

М.А. Сигова.....	11
А.И. Косарецкая.....	14
А.В. Качурина .....	18
Л.Р. Ошека .....	21
О.С. Полянина .....	24
А.С. Грачёва.....	27
А.В. Рябкова.....	30
<i>СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	
Э.Н. Мамедгусейнова .....	35
М.В. Чебан .....	39
У.Э. Кузнецова.....	42
Ю.А. Царькова.....	46
О.В. Гулина.....	50
О.Е. Семёнова.....	52
В.В. Пшенина.....	55
<i>ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</i>	
А.С. Аркатова .....	60
А.С. Завьялова, Н.Н. Чавдарь.....	63
А.А. Туго, А.В. Вагидова, В.Г. Морозова.....	68
Н.А. Капитонова.....	74
М.В. Лукерина.....	77
А.К. Хидирян.....	80
Э.К. Глазырин.....	83
<i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	
Е.А. Морозова .....	86
А.А. Арсенина.....	89
А.Е. Косарева .....	92
К.И. Бурина .....	95
А.А. Арушанян .....	99
К.М. Кузнецова.....	101
Р.С. Зинченко.....	104
Ю.А. Козловская.....	107
П.С. Бешникова.....	112
А.А. Агапкина.....	115
А.П. Трофимова.....	119
И.А. Дмитриева.....	123
Н.А. Молодкина.....	127
С.О. Абрамова .....	130
<i>ПРАВОСЛАВНАЯ ТЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</i>	
С.О. Филиппов.....	134
Ю.В. Синюков.....	137
А.В. Разумнов .....	140

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 30.05.2018. Формат 60x84<sup>1/16</sup>.  
Усл. печ. л. 9. Тираж 100. Заказ № 275.  
Редакционно-издательское управление  
Тверского государственного университета  
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.  
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.