ISSN 2500-1655

НАУЧНОЕ ОТРАЖЕНИЕ

2020

№ 2 (20)

Основан в 2016 г.

НАУЧНОЕ ОТРАЖЕНИЕ

№ 2 (20)

2020

Научный журнал
Издается
ежеквартально

Учредитель – ООО Научно-издательский центр «НаукоПолис».

Главный редактор

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор.

Редакционная коллегия:

Акулова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.
Ахметжанова Галина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор.
Ахрямкина Тамара Александровна, кандидат психологических наук.
Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук.
Козлова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук.
Лазарева Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент.
Малюченко Геннадий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент.
Масычев Павел Владимирович, кандидат социологических наук.
Матуняк Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук.
Морозова Елена Васильевна, кандидат психологических наук.
Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент.
Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор.
Сидякина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент.
Соловова Надежда Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент.
Чикирева Элеонора Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент.

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-66842 от 15 августа 2016 г.).

ISSN печатной версии
2500-1655

Компьютерная верстка:
Т.Ю. Пономарева

Редактор-корректор:
Е.Ю. Жданова

Адрес редакции: 445024,
Россия, Самарская область,
г. Тольятти, ул. Юбилейная, 4а

E-mail: naukopolis@yandex.ru
Сайт: http://www.naukopolis-center.ru

Подписано в печать 18.05.2020
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 6,98.
Тираж 100 экз.

© ООО Научно-издательский центр «НаукоПолис», 2020

ООО Научно-издательский центр
«НаукоПолис», 445024,
Самарская область, г. Тольятти,
ул. Юбилейная, 4а

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Основной состав редколлегии

Акулова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии (Балашовский институт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, Балашов).

Ахметжанова Галина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Педагогика и методики преподавания» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Ахрямкина Тамара Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и прикладной психологии, ученый секретарь Ученого совета (Самарский филиал государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Самара).

Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, начальник управления сопровождения учебного процесса (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Козлова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Лазарева Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Малюченко Геннадий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры консультативной психологии (Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов).

Масычев Павел Владимирович, кандидат социологических наук, практикующий психолог, бизнес-тренер (Центр андеррайтинга и верификации АО «Банк «Русский стандарт», г. Саратов).

Матуняк Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора (АНО ДО Планета детства «Лада», Тольятти).

*Морозова Елена Васильевна, к*андидат психологических наук, руководитель структурного подразделения (Центр правовой, психолого-педагогической подготовки и сопровождения замещающих родителей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Аист» ГБОУ СО «Школа-интернат АОП с. Родничок Балашовского района»).

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Сидякина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти).

Соловова Надежда Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Регионального социо-психологического центра, руководитель программы переподготовки «Педагогика и психология» (Самарский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Самара).

Чикирева Элеонора Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, психолог-консультант (ООО «Психологические консультации», Москва).

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

С.Е. Анфисова, И.А. Надежкина, Т.В. Эшанкулова
РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ ДЛЯ ИХ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ....5

С.Е. Анфисова, С.И. Семкина, Н.Г. Лупика
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ С ИГРОКАМИ КОМАНДЫ ПРИ ОТРАБОТКЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В КОМАНДНЫХ СПОРТИВНЫХ ИГРАХ....8

И.А. Дудковская
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ....10

О.В. Избицкая
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО МАТЕМАТИКЕ....13

Г.М. Клочкова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЛОГИСТИКЕ КАК НАУКЕ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....16

И.А. Надежкина, С.А. Клочкова
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОТ ФРЁБЕЛЯ ДО РОБОТА: РАСТИМ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ»....19

Г.Г. Новикова, Ж.Ю. Романова, А.В. Мельникова, И.А. Пронина
КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ....22

И.И. Сафронова, Н.А. Назарова, И.Н. Хромова
ТЕХНОЛОГИЯ ИГРОВОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ «ФАНКЛАСТИК» – ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ....25

С.И. Семкина, П.Ю. Овчинникова
ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ СО СВЕРСТНИКАМИ....28

Т.Н. Ситкина, Э.В. Макарова, А.А. Кобзарева, И.Н. Коноплева
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НОМИНАТИВНОГО И ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОФЕССИЯМИ....30

Н.А. Толмачева, Н.Л. Кузовова
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ....33

М.А. Ценёва
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКОМ КОСТЮМЕ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР....36

И.Г. Цыганкова
К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К НАУКАМ....39

Е.В. Шлякова
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ ПО ХИМИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ....43

В.В. Щетинина, А.В. Морозова
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПОИСКОВО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....45

Психологические науки

Т.Ю. Плотникова
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....52

НАШИ АВТОРЫ....56

CONTENT

Pedagogical science

S.Ye. Anfisova, I.A. Nadezhkina, T.V. Eshankulova
THE ROLE OF THE TEACHER IN CREATING A SOCIAL SITUATION OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN-FOREIGN PHONES FOR THEIR POSITIVE SOCIALIZATION.....5

S.Ye. Anfisova, S.I. Semkina, N.G. Lupica
FORMATION OF SKILLS FOR CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE TO INTERACT WITH TEAM PLAYERS WHEN WORKING OUT TECHNICAL ELEMENTS IN TEAM SPORTS GAMES.....8

I.A. Dudkovskaya
ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES BY MEANS OF COGNITIVE VISUALIZATION.....10

O.V. Izbitskaya, K.V. Valter
METHODS OF ACTIVE LEARNING AS PART OF PREPARATION FOR BASIC STATE EXAMINATION IN MATHEMATICS.....13

G.M. Klochkova
MODERN APPROACHES TO LOGISTICS AS A SCIENCE OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN GENERAL.....16

I.A. Nadezhkina, S.A. Klochkova
DIDACTIC SUPPORT FOR IMPLEMENTATION PARTIAL EDUCATIONAL PROGRAM “FROM FROEBEL TO ROBOT: RAISING FUTURE ENGINEERS”.....19

G.G. Novikova, Zh.Yu. Romanova, A.V. Melnikova, I.A. Pronina
CORRECTION OF DEFECTS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH BY LOGARITHMIC.....22

I.I. Safronova, N.A. Nazarova, I.N. Khromova
TECHNOLOGY OF GAME DESIGN «FANCLASTIC» – ACTIVITY-BASED WAY OF PRESCHOOL CHILDREN’S KNOWLEDGE OF SOCIAL REALITY.....25

S.I. Semkina, P.Yu. Ovchinnikova
MOBILE GAME AS A MEANS OF FORMATION FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN SKILLS TO INTERACT WITH PEERS.....28

T.N. Sitkina, E.V. Makarova, A.A. Kobzareva, I.N. Konopleva
FORMATION OF NOMINATIVE AND VERBAL VOCABULARY IN CHILDREN OF 5–6 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH PROFESSIONS.....30

N.A. Tolmacheva, N.L. Kuzovova
INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS IN THE LEARNING PROCESS PHYSICS.....33

M.A. Tseneva
FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN’S IDEAS ABOUT THE RUSSIAN COSTUME OF THE VOLGA REGION PEOPLES THROUGH DIDACTIC GAMES.....36

I.G. Tsygankova
DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN SCIENCE IN OLDER PRESCHOOLERS.....39

E.V. Shlyakova
METHODOLOGICAL ASPECTS OF LECTURES IN CHEMISTRY FOR FOREIGN MILITARY PERSONNEL.....43

V.V. Shchetinina, A.V. Morozova
FORMATION IN CHILDREN AGED 6–7 SEARCH AND INFORMATION SKILLS IN THE PROCESS EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES.....45

Psychological science

T.U. Plotnykova
PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES.....52

OUR AUTHORS.....56

УДК 373.2

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ ДЛЯ ИХ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2020

С.Е. Анфисова, старший преподаватель
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
И.А. Надежкина, заместитель директора
Т.В. Эшанкулова, воспитатель
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 26», структурное подразделение детский сад «Тополёк», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: позитивная социализация; социальная ситуация развития; интериоризация.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности воспитателей дошкольной образовательной организации в создании социальной ситуации развития детей-инофонов дошкольного возраста для их позитивной социализации.

В Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. определено одно из важнейших направлений государственной миграционной политики в Российской Федерации – помощь и поддержка мигрантов принимающим сообществом, способствование их адаптации и интеграции в обществе русскоязычной культуры [7]. В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. говорится о том, что необходимо организовать содействие мигрантам и совершенствовать ряд мер, которые обеспечат социокультурную, языковую адаптацию и социальную интеграцию мигрантов относительно культуры и традиций принимающего сообщества [9].

Дети мигрантов – это дети, которым пришлось резко изменить среду проживания. Соответственно изменяется и языковая среда, что влечет за собой трудности языкового взаимодействия, проявляющиеся у детей мигрантов при установлении коммуникации со сверстниками и педагогами, при вхождении в новый коллектив сверстников. Помимо этого дети мигрантов испытывают сложности в психологической адаптации и социокультурной адаптации к русскоязычной культуре, её традициям и обычаям [4]. У детей могут возникнуть трудности в осознании новых ценностных ориентиров, трудности при освоении основной образовательной программы, как следствие, при получении образования [8]. Ребенок-инофон дошкольного возраста, поступая в российский детский сад, попадает в совершенно новую для него социокультурную образовательную среду. Процесс образования ребенка-инофона в детском саду происходит в рамках его собственной социальной ситуации развития.

Л.С. Выготский, выдающийся отечественный психолог, в рамках своей культурно-исторической концепции ввёл понятие «социальная ситуация развития», которое трактуется следующим образом: ребенок может освоить опыт разнообразных видов деятельности, усвоить и интериоризировать нормы и правила общества, в котором он сейчас проживает, только при условии установления межличностного взаимодействия со сверстниками и окружающими его взрослыми. При чем интериоризация обязательна, так как именно она свидетельствует о том, что у ребенка в процессе освоения нового опыта произошел процесс становления внутренних структур психики [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013) четко обозначены линии социальной ситуации развития дошкольников в рамках их социально-коммуникативного развития:

– формирование у детей представлений о нормах и ценностях, принятых в Российском обществе, направленность на их активное усвоение;

– развитие у детей навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и окружающими взрослыми;

– формирование у детей умения самостоятельно регулировать свои действия;

– развитие у детей навыков сопереживания, эмоциональной отзывчивости, основ социального и эмоционального интеллекта;

– формирование у детей готовности освоить опыт разнообразных видов совместной деятельности со сверстниками;

– формирование у детей чувства уважительного отношения и истинной принадлежности во-первых, к своей семье, во-вторых, к коллективу группы в детском саду, включающего детей и педагогов [6].

Ребенок-инофон, попадая в детский сад, должен иметь возможность осуществлять, как с детьми своей группы, так и со взрослыми людьми, такие коммуникации, которые способствуют установлению конструктивных взаимоотношений ребенка-инофона со сверстниками и педагогами. Созданные для этого условия и есть показатель социальной ситуация развития ребенка-инофона в детском саду [1]. Постепенно ребенок-инофон интериоризирует новые полученные знания и новый опыт разных видов детской деятельности и затем у него происходит перенос их из внутренних структур психики во внешний план. Можно сделать вывод, что главными линиями социальной ситуации развития ребенка-инофона в детском саду являются: ближайшее окружение ребенка-инофона и непосредственно средовой компонент, влияющий на его развитие и образование. Поэтому, педагоги должны создать в детском саду такую социальную ситуацию развития, которая обеспечит именно позитивную социализацию ребенка-инофона, а именно:

– социальную успешность ребенка-инофона (уверенность, самостоятельность, владение способами разрешения социальных проблем в детском саду);

– эмоциональное благополучие ребенка-инофона (позитивный настрой на общение, удовольствие от общения с детьми и воспитателями);

– коммуникативную активность ребенка-инофона (проявление инициативы в социальных контактах);

– эмоциональную отзывчивость ребенка-инофона (способность к сопереживанию, сочувствию) [5].

Социальную ситуацию его развития ребенком-инофоном в детском саду обусловливает не что иное, как именно создание педагогами системы социальных условий. Именно это гарантирует, что ребенк-инофон сможет за относительно недолгий период нахождения в детском саду достичь обозначенных выше результатов.

Конечно же, на первый план выходит педагог, который организует активные коммуникации детей-инофонов, в аспекте проектирования социальной ситуации развития ребенка-инофона. Именно педагоги в детском саду в значительной степени конструируют ту социальную ситуацию, в которой развивается ребенок-инофон [2].

Рассмотрим подробнее линию коммуникации в компонентах социальной ситуация развития ребенка-инофона в детском саду.

Во-первых, это демонстрация (показ) уважения педагога к личности ребенка-инофона. Педагог своим примером показывает русскоязычным детям доброжелательное отношение к воспитанникам-инофонам. Для этого он использует следующие нравственно-воспитательные средства: доброжелательный стиль общения, всегда дружелюбный тон общения, использование этикетных речевых конструкций, демонстрация реального отношения уважения и заботы по отношению ко всем детям

Во-вторых, это способность педагога интересоваться настроением и состоянием ребенка-инофона; умение педагога выслушать ребенка-инофона, постараться понять и принять его точку зрения; умение педагога конструктивно (словом) решать возникающие конфликтные ситуации.

В-третьих, это мастерство педагога создавать доброжелательные и уважительные взаимоотношения в детском коллективе между детьми-инофонами и русскоязычными детьми. Истинной целью установления таких взаимоотношений является то, чтобы ребенок-инофон узнает и познает специфику отношений со сверстниками, взрослыми и целым миром социальной действительности, который окружает его [4]. А главное, он становится «…субъектом отношений с самим собой» [6].

Как субъект отношений со сверстниками, взрослыми, миром социальной действительности и с самим собой ребенок-инофон должен:

– на уровне интериоризации четко понимать и знать порядок поведения в обществе, в котором он сейчас находится. Это правила поведения в детском саду, которые обязательны к соблюдению и выполнению;

– на уровне интериоризации осознавать, что правила установления и поддержки взаимоотношений со сверстниками и взрослыми в детском саду необходимо неукоснительно соблюдать;

– на поведенческом уровне соблюдать выше обозначенные правила, знать порядок действий для качественного выполнения того или иного правила, то есть владеть поведенческой техникой, в том числе техникой элементарного этикета;

– на поведенческом уровне уметь проанализировать возникшую ситуацию, чтобы определиться с правилом, которое надо выполнить.

И теперь встает вопрос: «А может ли ребенок-инофон дошкольного возраста, как субъект отношений со сверстниками, взрослыми, миром социальной действительности и с самим собой, в детском саду выстраивать свое поведение и организовывать коммуникации, соблюдая все выше представленные позиции?». Несомненно, ребенок-инофон все это может, но при двух условиях: 1) организация целенаправленной, систематической и квалифицированной работы педагогов; 2) организация работы по повышению компетентности родителей детей-инофонов по вопросам позитивной социализации их детей.

Важным компонентом социальной ситуации развития ребенка-инофона в детском саду является создание условий для самостоятельной или организованной педагогом деятельности ребенка-инофона, в которой бы он чувствовал себя успешным. Ситуация сравнения педагогом успехов в различных видах деятельности детей-инофонов и русскоязычных детей может рассматриваться как частный случай ситуации развития, только в ситуации поощрения ребенка-инофона. К сожалению, на практике, мы видим довольно частое использование педагогами в работе с русскоязычными детьми данного малоэффективного и достаточно некорректного педагогического приема. Субъект-субъектный подход в педагогике ориентирует педагога на демонстрацию уважительного отношения к личности и индивидуальности, как русскоязычного ребенка, так и ребенка-инофона. Исходя из этого положения, можно констатировать, что сравнение между собой успехов детей в разных видах деятельности является некорректным, так как другой ребенок и результаты его деятельности не могут выступать образцом для сравнения.

Таким образом, компонентами социальной ситуации развития, которая обеспечит именно позитивную социализацию ребенка-инофона в детском саду являются:

– демонстрация (показ) уважения педагога к личности ребенка-инофона, его поддержка. Коммуникации рассматриваются как источник становления социальной уверенности ребенка-инофона;

– создание условий для результативной (успешной) самостоятельной или организованной педагогом деятельности ребенка-инофона. Деятельность рассматривается в аспекте возможностей ребенка-инофона к самовыражению и социальной презентации;

– создание условий для знакомства для освоения ребенка-инофона с культурными ценностями, нормами и правилами. Правила рассматриваются как условие интериоризации ребенком-инофоном этических образцов поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анфисова С.Е., Надежкина И.А. Возможности социализации детей-инофонов в среде доминирующей русскоязычной культуры в дошкольной образовательной организации // Научное отражение. 2018. № 1 (11). С. 9–11.
2. Анфисова С.Е., Киретова Ю.В. Психологическое сопровождение детей-инофонов в дошкольной образовательной организации в аспекте их социальной адаптации // Научное отражение. 2018. № 3 (13). С. 5–7.
3. Выготский Л.С. Психология. М. : ЭКС-МО-Пресс, 2000.
4. Давидович Л.Р. и др. Дети-билингвы в детском саду : методическое пособие / под ред. Н.В. Микляевой. М.: Сфера, 2011. 128 с.
5. Житня И.В., Лосева И.И. Позитивная социализация ребенка: источники и риски // Детский сад: теория и практика. 2016. № 3. С. 40–53.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета. 2013. 25 ноября. URL: http://www.rg.ru/2013/11/15/doshk-standart-dok.html.
7. Об утверждении Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента Российской Федерации от 13 июня 2012 г. URL: http://kremlin.ru/news/15635.

8. Синельникова И.Н. Адаптация детей мигрантов в детском саду. URL: http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/07/10/adaptatsiya-detey-migrantov-v-detskom-sadu.
9. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=139350&-fld=134&dst=100017,0&rnd=0.6092221822567458#0222933590281118.

THE ROLE OF THE TEACHER IN CREATING A SOCIAL SITUATION OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN-FOREIGN PHONES FOR THEIR POSITIVE SOCIALIZATION

© 2020

S.Ye. Anfisova, senior lecturer
Togliatti State University, Togliatti (Russia)
I.A. Nadezhkina, Deputy Director
T.V. Eshankulova, educator
Municipal budgetary educational institution "School № 26",
Structural unit of the kindergarten "Poplar", Togliatti (Russia)

Keywords: positive socialization; social situation of development; interiorization.

Abstract. The article considers the features of professional activity of preschool educational organization teachers in creating a social situation for the development of children of preschool age with foreign languages for their positive socialization.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ С ИГРОКАМИ КОМАНДЫ ПРИ ОТРАБОТКЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В КОМАНДНЫХ СПОРТИВНЫХ ИГРАХ

© 2020

С.Е. Анфисова, старший преподаватель
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
С.И. Семкина, старший воспитатель
Н.Г. Лупика, воспитатель
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 104 «Соловушка», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: умение взаимодействовать; спортивные игры; технические элементы; технологические приемы.

Аннотация. В статье обосновывается актуальность применения педагогом технологических приемов, способствующих формированию у старших дошкольников умений взаимодействовать со сверстниками, в процессе отработки с детьми технических элементов в командных спортивных играх.

Формирование умений взаимодействовать с окружающими – важная задача, которая актуальна на всех уровнях образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013) в части целевых ориентиров, определяющих достижения старшего дошкольника, также говорится о том, что ребенок должен уметь инициативно взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, принимать участие и организовывать совместные игры [5].

Анализ психолого-педагогических исследований, направленных на изучение проблем дошкольного детства, позволил обозначить проблему формирования межличностных отношений у детей 6–7 лет. Так, увеличивается количество детей, у которых отмечается низкий уровень сформированности умения взаимодействовать со сверстниками [8].

Относительно физического развития дошкольников, по мнению некоторых ученых, можно констатировать следующее: недооценена роль и потенциал командных спортивных игр, которые дают возможность формирования у старших дошкольников умения взаимодействовать с игроками команды при отработке технических элементов.

В исследованиях О.Г. Галимской, Л.Н. Волошиной, М.Н. Железняк, Ю.И. Портных, В.А. Шишкиной и других ученых говорится о том, что в настоящее время недостаточное значение придается организации спортивных игр, современные дети плохо владеют мячом, клюшкой, ракеткой.

Участие в командных спортивных играх, благодаря коллективному характеру, помогает детям:

– в укреплении основных групп мышц;

– развитии физических качеств и систем органов: системы органов опоры и движения, сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы, нервной системы;

– укреплении физического здоровья;

– развитии навыков сотрудничества и согласованности в действиях;

– становлении нравственно-волевых качеств [6].

Дети дошкольного возраста любят играть в командные спортивные игры: хоккей, футбол, баскетбол, городки и другие. Спецификой командных спортивных игр является то, что для осуществления в них игровых действий необходимы взаимодействия игроков команды друг с другом. Для того чтобы одержать победу над соперником, игрокам команды важно уметь договариваться, согласовывать свои игровые действия с действиями напарника, оказывать помощь и сопереживать, стремиться к общему результату, чувствовать командный дух.

Э.А. Колидзей [4] и Л.В. Абдульманова [1] отмечают, что умения взаимодействовать со сверстниками возможно сформировать в двигательной деятельности в форме взаимообучения детей. Ребенок, в зависимости от уровня игровых умений, может быть принят или не принят сверстниками в игровую деятельность. Желая быть принятым в игру, он вынужден будет учиться сотрудничать с игроками команды, осваивать способы регуляции поведения при помощи просьбы, оценки, подсказки, помощи; научиться эталонам движения. Результаты исследований О.Г. Галимской доказывают, что взаимовлияние и взаимозависимость способствует общению и взаимодействию детей в спортивных играх, социализации дошкольников [3].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить следующие умения, направленные на взаимодействие детей старшего дошкольного возраста в процессе организации спортивных игр:

– договариваться с игроками команды;

– согласовывать свои действия с действиями игроков команды;

– пользоваться невербальными формами речевого общения;

– оказывать помощь, сопереживать;

– контролировать свои эмоции, управлять своим поведением;

– стремиться к общему результату, чувствовать командный дух.

А.В. Третьяк в своих исследованиях говорит о том, что на сегодняшний день существует проблема характеристики средств формирования у старших дошкольников умений взаимодействовать со сверстниками, которые необходимы детям при освоении спортивных игр [7].

Мы считаем, одним из таких средств являются технологические приемы, основанные на интерактивном взаимодействии дошкольников:

– «Дружная пара» (выполнение игрового задания в паре с предварительным обсуждением условий задания, способов его выполнения);

– «Цепочка» (последовательное выполнение каждым игроком команды своей части задания для достижения общей цели);

– «Карусель» (выполнение игроком команды двигательного задания, предложенного напарником);

– «Аквариум» (выполнение определенного игрового задания с последующим анализом игроками команды качества его выполнения);

– «Спортивный батл» (последовательное выполнение командами игровых заданий по определенным условиям).

По мнению Э.И. Адашкявичене, дошкольникам не рекомендуется заниматься спортом в прямом смысле слова, но элементарные действия в спортивных играх и упражнениях не только возможны, но и целесообразны [2]. Таким образом, педагогам дошкольных образовательных организаций следует отрабатывать с детьми дошкольного возраста элементарные игровые действия – технические элементы. Включение технологических приемов в процесс отработки технических элементов спортивных игр способствует формированию у старших дошкольников умений взаимодействовать с игроками команды. На каждое из перечисленных нами умений можно применить несколько технологических приемов.

Рассмотрим варианты использования технологических приемов, направленных на взаимодействие игроков команды при отработке технических элементов, на примере спортивной игры футбол.

О.А. Каленская, А.А. Ошкина, С.Н. Атрощенко выделяют следующие технические элементы спортивной игры футбол: ведение мяча, приемы мяча, удары по мячу, приемы игры вратаря [6].

В целях формирования у старших дошкольников умения договариваться с игроками команды в процессе отработки технического элемента «приемы мяча», мы можем использовать технологический прием «Дружная пара» в игровом упражнении «Прими мяч». Ход игрового упражнения заключается в том, что педагог предлагает детям самостоятельно разделиться на пары, каждой паре договориться о способе приема мяча (внутренней стороной стопы, подошвой, с последующим ведением мяча, с последующей передачей мяча) и выполнить задание.

Применение технологического приема «Спортивный батл» в игровом задании «Мяч в ворота» при отработке технического элемента «ведение мяча» будет способствовать формированию умения согласовывать свои действия с действиями игроков команды, стремиться к общему результату, чувствовать командный дух. Содержание игрового задания заключается в следующем. Педагог предлагает детям разделиться на команды по два (три) игрока. Далее предлагает каждой команде поочередно выполнить ведение мяча между конусами заданным способом, соблюдая в команде ровную шеренгу, и одновременно забить мяч в воротца с колокольчиком. Побеждает команда, качественно выполнившая задание. Для качественного выполнения задания детям необходимо учитывать скорость игроков своей команды и забить мяч в ворота таким образом, чтобы колокольчики зазвенели одновременно.

Для формирования у старших дошкольников умения пользоваться невербальными формами речевого общения в процессе отработки технического элемента «удар по мячу» можно использовать технологический прием «Цепочка» в игровом задании «Пойми меня». Для выполнения задания педагог предлагает команде игроков выбрать капитана и разместиться игрокам на игровом поле в хаотичном порядке. Далее предлагает игрокам команды, начиная с капитана, передавать мяч друг другу определенным способом (подъемом ноги, внутренней или внешней стороной стопы) таким образом, чтобы мяч, обойдя каждого игрока, снова попал к капитану. В процессе игрового задания детям необходимо использовать невербальные формы речевого общения (указательные жесты, движения рук или ног, мимику и т.п.) для привлечения на себя внимания игроков команды для передачи или приема мяча.

Таким образом, применение технологических приемов в процессе отработки технических элементов в спортивных играх способствует формированию у старших дошкольников умений взаимодействовать со сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдульманова Л.В. Развитие основ физической культуры детей 4–7 лет в парадигме культуросообразного образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.07. Ростов н/Д, 2006. 42 с.
2. Адашкявичене Э.Й. Спортивные игры и упражнения в детском саду. М. : Просвещение, 1992. 159 с.
3. Галимская О.Г. Двигательная деятельность как фактор социализации ребенка-дошкольника // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве : сборник материалов Международной научно-практической конференции/ отв. редактор И.П. Ильинская. 2018. С. 118–121.
4. Колидзей Э.А. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка : учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт. 2006. 464 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. 2013. № 265. URL: http://rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html.
6. Спортивные игры в детском саду : учеб.-метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений, студентов педагогических вузов и колледжей / сост. А.О. Каленская, А.А. Ошкина, С.Н. Атрощенко; под ред. О.В. Дыбиной. Тольятти : ТГУ, 2006. 96 с.
7. Третьяк А.В. Педагогические условия формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в играх с правилами : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. СПб., 2006. 19 с.
8. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М. : МПСУ; Воронеж : МОДЭК, 2013. 336 с.

FORMATION OF SKILLS FOR CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE TO INTERACT WITH TEAM PLAYERS WHEN WORKING OUT TECHNICAL ELEMENTS IN TEAM SPORTS GAMES

© 2020

S.Ye. Anfisova, senior lecturer
Togliatti State University, Togliatti (Russia)
S.I. Semkina, senior educator
N.G. Lupica, educator
Municipal budgetary educational institution Kindergarten № 104 «Nightingale», Togliatti (Russia)

Keywords: skills to interact; sports games; technical elements; technological techniques.

Abstract. The article substantiates the relevance of the use of technological techniques by a teacher that contribute to the formation of the skills of older preschoolers to interact with their peers, in the process of working out technical elements with children in team sports games.

УДК 378

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

© 2020

И.А. Дудковская, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики, информатики и методики преподавания
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышев (Россия)

Ключевые слова: познавательная деятельность; активизация познавательной деятельности; способы активизации познавательной деятельности; когнитивная визуализация.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности студентов педагогических вузов через использование средств когнитивной визуализации.

Проблему активизации познавательной деятельности студентов можно отнести к одной из актуальных проблем современных педагогики и психологии. Для студентов познавательная деятельность протекает, как правило, в учебно-познавательной форме. При правильной организации такой деятельности у обучающихся возникает потребность в получении новых знаний. Если же способы активизации познавательной деятельности не будут постоянно развиваться в процессе обучения, то усвоение учебного материала для студентов будет затруднительным.

Проблема активизации познавательной деятельности с различных сторон рассматривалась в работах философов, педагогов и психологов [1; 2]. Познавательная деятельность исследовалась в нескольких направлениях такими учёными, как: П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова, Б.И. Коротяев, Г.И. Щукина, А.М. Матюшкин, И.Ф. Харламов и др.

С точки зрения дидактики определение понятия «деятельность» формулируется на основе психологического и философского понимания. Человек проявляет и формирует свои свойства и качества в процессе деятельности. Иначе говоря, деятельность – взаимный процесс взаимодействия субъекта и объекта. Изучение учебно-познавательной деятельности помогло определить три направления активности обучающихся в зависимости от степени их самостоятельности:

- репродуктивно-подражательный;
- преобразующий;
- творческий.

При репродуктивно-подражательной активности обучающиеся усваивают готовые образцы действий, и в процессе обучения предполагается направленность на осмысление способов их получения.

Преобразующая активность выражается в самостоятельном поиске путей решения проблемы, которую предлагает педагог.

При творческой самостоятельности обучающиеся стремятся к глубокому изучению материала, проникновению в сущность явлений и взаимосвязей, проявлению высоких волевых качеств.

Степенью педагогического мастерства педагога являются методы и приёмы, а показателем активности считается реакция обучающихся.

Выбор способа активизации познавательной деятельности обучающихся во многом зависит от выбора методов обучения, приёмов учебных действий, содержания и организации урока. Методы, приемы, средства учебных действий и формы организации обучения должны тщательно отбираться преподавателем, чтобы возбудить и поддерживать интерес к предмету.

Для того чтобы организовать учебный процесс, направленный на активизацию познавательной деятельности, необходимо мотивировать и стимулировать студентов. Под мотивацией подразумевается комплекс внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности и придают ей собственное конкретное значение. Нацеленность устанавливается стабильной системой потребностей и мотивов личности. У обучаемых должна формироваться устойчивая мотивация в саморазвитии, получении новых знаний и умений. Мотивация саморазвития обучающихся определена образовательными потребностями, желанием овладеть основами образовательной деятельности или ликвидировать образовавшиеся проблемы, то есть стать наиболее успешным.

Одним из способов, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов, можно считать визуализацию учебного материала. Сухой монолог преподавателя быстро утомляет студентов, демотивирует. Некоторым студентам сложно воспринимать информацию на слух, и им необходимо визуальное отображение материала. Визуализируя информацию, преподаватель решает несколько задач: такой материал прочнее отражается в памяти студентов, обеспечивает наглядность, сравнение с предыдущей и последующей информацией. А компьютерные технологии позволяют использовать различные программные средства, которые отлично справляются с задачей визуализации материала [3; 4].

Цель использования технологии когнитивной визуализации состоит в повышении эффективности работы с учебной информацией, с использованием познавательных процессов и представляет собой не просто обращение к рисунку, иллюстрации, но и её осмысление, переработку [5].

В 2007 году Ленглер и Эпплер разработали периодическую таблицу, классифицирующую 100 различных методов визуализации данных, стараясь применить те же принципы, что лежат в основе периодической системы химических элементов Менделеева. Элементы в таблице – способы визуализации данных – распределены по группам и периодам в зависимости от целей, для которых вы выбираете тот или иной способ визуализации данных, и в зависимости от сложности способа (табл. 1).

Таблица 1. *Виды визуализации информации относительно групп методов*

№ периода	Название периода	Описание группы методов
1	Визуализация данных (Data Visualization)	Предназначены для визуального представления количественных данных в виде схемы, графика, диаграммы. Используются для сравнения, группировки информации
2	Визуализация информации (Information Visualization)	Предназначены для усиления познания, примером служит семантическая сеть, карта-древо. Для использования данной группы методов визуализации текст необходимо перевести в рисунок, схему
3	Визуализация концепций (Concept Visualization)	Эта группа методов реализует в виде концептуальных карт или диаграммы Ганта (возможны и другие подходящие формы) анализ проблем, концепции, идеи, планов с использованием существующих правил визуализации
4	Визуализация стратегий (Strategy Visualization)	Такие методы, как Canvas-стратегия, или Технология дорожной карты, применяются для систематического использования дополнительных визуальных представлений для повышения качества анализа, разработки плана организации взаимосвязи компонентов и субъектов и его реализации плана
5	Визуализация метафор (Metaphor Visualization)	За основу может быть взята схема метро или другой шаблон. Данный метод помогает понять сложную информацию с помощью простых шаблонов
6	Комплексная визуализация (Compound Visualization)	Объединяет некоторые вышеуказанные приемы. Примерами могут послужить сложные карты знаний, концептуальные фильмы с количественными графиками

Также элементы распределены по цветам в зависимости от того типа визуализации, который необходим.

При обучении студентов можно использовать различные техники визуализации информации. Основными можно считать следующие.

1. Таймлайн.
2. Интеллект-карта.
3. Скрайбинг.
4. Инфографика.

Рассмотрим применение одной из техник визуализации учебной информации – интеллект-карту, или ментальную карту. Она была разработана при обучении студентов 3-го курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки – «Математика» и «Информатика») по разделу «Исчисление предикатов» в рамках дисциплины «Математическая логика» (рис. 1).

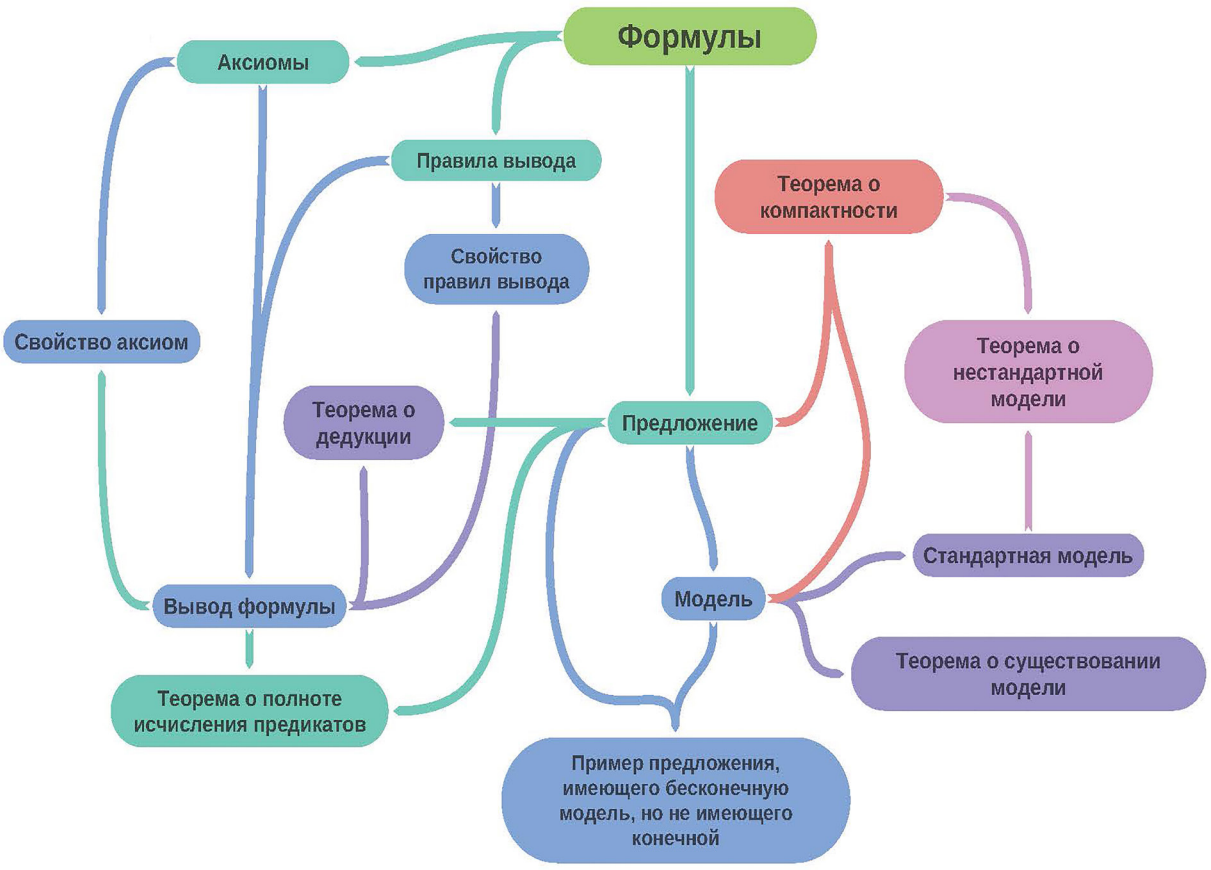

Рис. 1. *Ментальная карта*

Данную ментальную карту следует использовать в качестве наглядного пособия с целью получения или закрепления новых знаний. Она создавалась вместе со студентами. Тем самым студенты включались в процесс ее конструирования.

Такая карта обладает наглядностью, привлекательностью и запоминаемостью, что позволяет «охватить» всю карту одним взглядом.

Таким образом, использование ментальной карты способствует активизации познавательной деятельности студентов, развитию их визуального мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шукшина С.Е. Различные подходы к активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Москва: МГПУ, 2018. № 1. С. 49–57.
2. Щукина Г.И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности // Современная педагогика. 2018. № 11. С. 46–51.
3. Дудковская И.А. Владение инновационными технологиями в образовании как одно из необходимых профессиональных качеств современного педагога // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 104–108.
4. Шаталова Н.П. Проблемы внедрения цифровизированных технологий в процессе образования// Конструктивные педагогические заметки. 2020. Т. 1. № 8.1 (13). С. 54–62.
5. Ижденева И.В. Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. 207 с.

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES BY MEANS OF COGNITIVE VISUALIZATION

© 2020

I.A. Dudkovskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
head of the department of mathematics, computer science and teaching methods
Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev (Russia)

Keywords: cognitive activity; intensification of cognitive activity; ways to enhance cognitive activity; cognitive visualization.

Abstract. This article discusses the problem of enhancing the cognitive activity of students of pedagogical universities through the use of cognitive visualization.

УДК 373

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО МАТЕМАТИКЕ

© 2020

О.В. Избицкая, доцент
К.В. Вальтер, студент 5-го курса
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышев (Россия)

Ключевые слова: активные методы обучения; основной государственный экзамен; методика подготовки к ОГЭ.

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки обучающихся к основному государственному экзамену с использованием активных методов обучения.

В настоящее время в системе образования происходит ряд изменений, касающихся подготовки и организации основного государственного экзамена.

Основной государственный экзамен (ОГЭ) – это итоговый экзамен за курс обучения основной школы (9 класс), который служит контролем знаний учащихся за девятилетний период обучения. ОГЭ является обязательным условием для получения аттестата об основном общем образовании, даже если ученик решает не продолжать обучения в 11 классе. Поэтому для учителя важно правильно и качественно подготовить обучающихся к экзамену, ведь математика является обязательным предметом при сдаче ОГЭ. В нашем исследовании мы предлагаем подготовить обучающихся средствами и приёмами активных методов обучения.

Активные методы обучения (АМО) – особая группа методов, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [1].

В дидактике у каждого метода обучения имеется свой комплекс средств и приёмов, при помощи которых они реализуются. Рассмотрим подробнее приемы активных методов обучения.

Кластер – это приём АМО, который характеризуется как графическая интерпретация сложной информации. Составляется кластер по следующим правилам: в центре помещается тема занятия или ключевое понятие математики, затем от центра в разные стороны отводятся линии, которые соединяют смысловые единицы кластера (свойства или признаки ключевого понятия). На рисунке 1 представлена схема составления кластера (рис. 1).

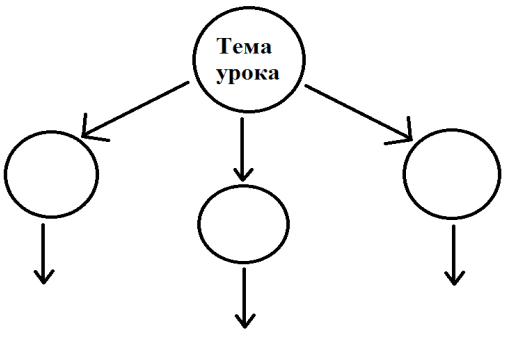

Рис. 1. *Схема кластера*

Фишбоун – это графическое изображение информации, которая схематически представлена в форме рыбьего скелета. Она включает четыре блока: голова, хвост, верхние и нижние косточки, а связующим звеном выступает основная кость. Рассмотрим, какую роль в этой схеме играет каждый элемент.

Голова – это вопрос, проблема или ключевая тема, изучаемая на учебном занятии.

Верхние косточки – основные понятия, свойства ключевой темы, или причины, которые привели к проблемной ситуации.

Нижние косточки – факты, которые подтверждают наличие причин или свойств понятия, отображенных на верхних косточках.

Хвост – ответ на вопрос или проблему, вывод, обобщение.

На рисунке 2 изображен шаблон фишбоуна, который можно использовать на уроке математики (рис. 2).

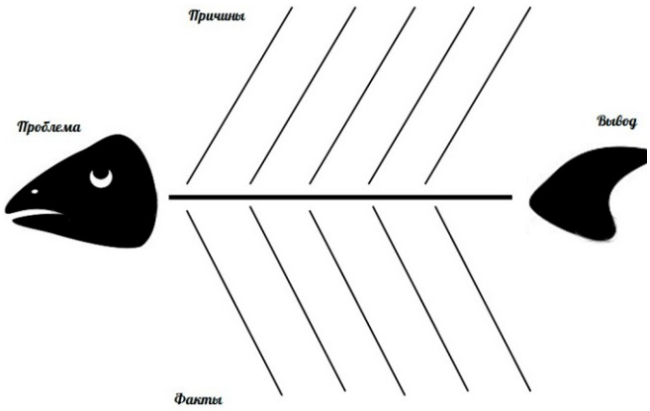

Рис. 2. *Шаблон «Фишбоуна»*

Колесо баланса – это схематическое изображение уровня усвоенности тем, которое мотивирует обучающихся на достижение поставленной цели. Колесо баланса представляет собой круг, разделенный на секторы, каждый сектор подразделен еще на 10 секций. Каждую секцию можно назвать какой-либо темой изучаемого материала, а затем закрасить в каждой из них столько секций, насколько вы оцениваете уровень своих знаний по теме. Такое колесо составляется на месяц или на более длительный срок и будет служить «мотиватором» для исправления ошибок по изучаемому материалу.

На рисунке 3 изображен шаблон колеса баланса, который можно использовать в качестве раздаточного материала (рис. 3).

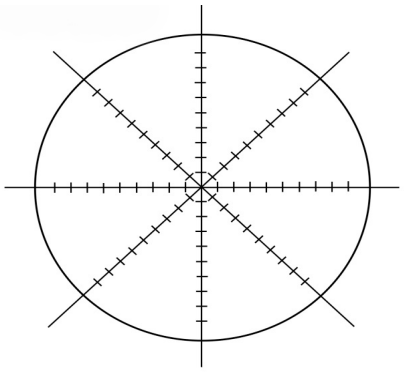

Рис. 3. *Схема «Колесо баланса»*

Таким образом, рассмотренные нами приёмы АМО целесообразно применять не только на отдельных учебных занятиях по математике, но при подготовке к ОГЭ по математике. Для демонстрации их эффективности рассмотрим темы из контрольно-измерительных материалов (КИМ) и покажем, как можно её изучить при помощи приёмов АМО.

Задание 1. Найдите значение выражения:

$$\frac{4{,}8 \cdot 2{,}1}{\frac{1}{5}}$$

Для выполнения данного задания можно воспользоваться кластером, который отображает все действия над обыкновенными и десятичными дробями (рис. 4).

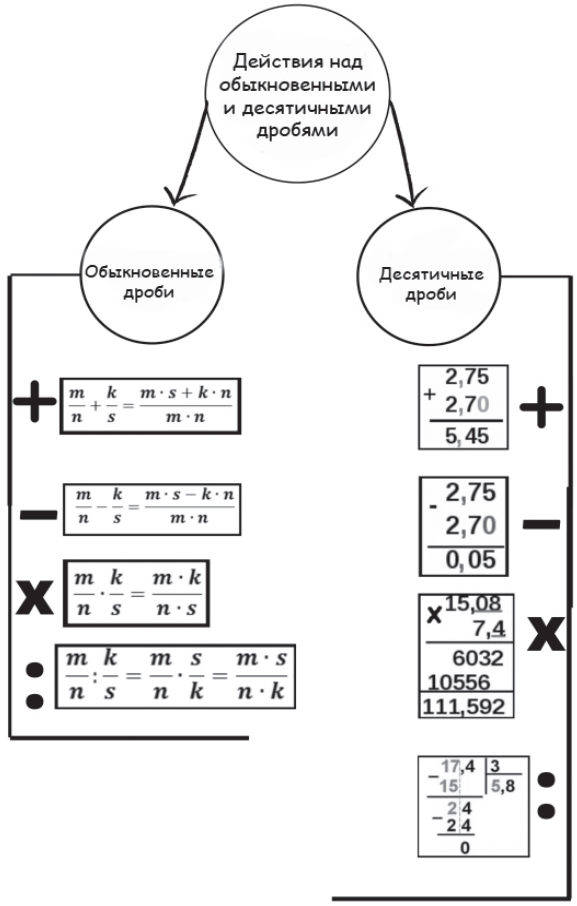

Рис. 4. *Кластер по теме «Действия над обыкновенными и десятичными дробями»*

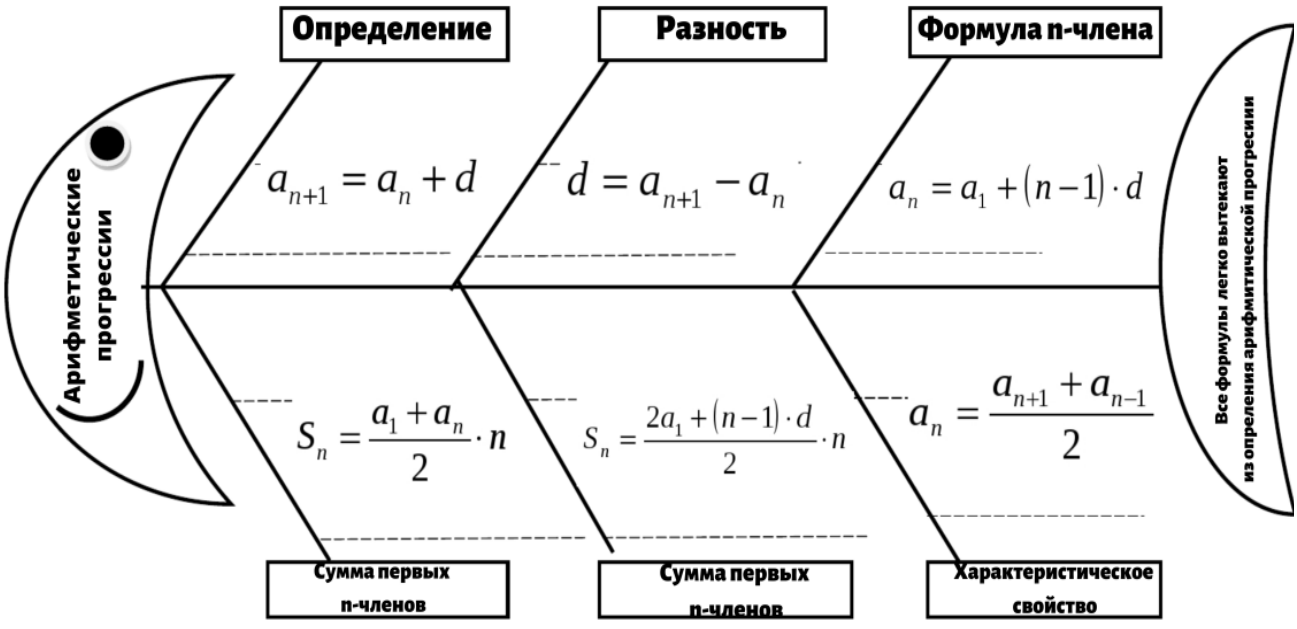

Рис. 5. *Фишбоун по теме «Арифметическая прогрессия»*

Задание 2. Арифметическая прогрессия задана следующими числами 3,0, –3, –6. Найдите 30 член этой прогрессии.

Для выполнения этого задания можно воспользоваться составленным вместе с учениками фишбоуном. Его можно изготовить и использовать в качестве справочного материала при подготовке к ОГЭ (рис. 5).

На период подготовки к ОГЭ можно составить колесо баланса и проследить, как учащиеся оценивают уровень своей подготовленности к сдаче экзамена (рис. 6).

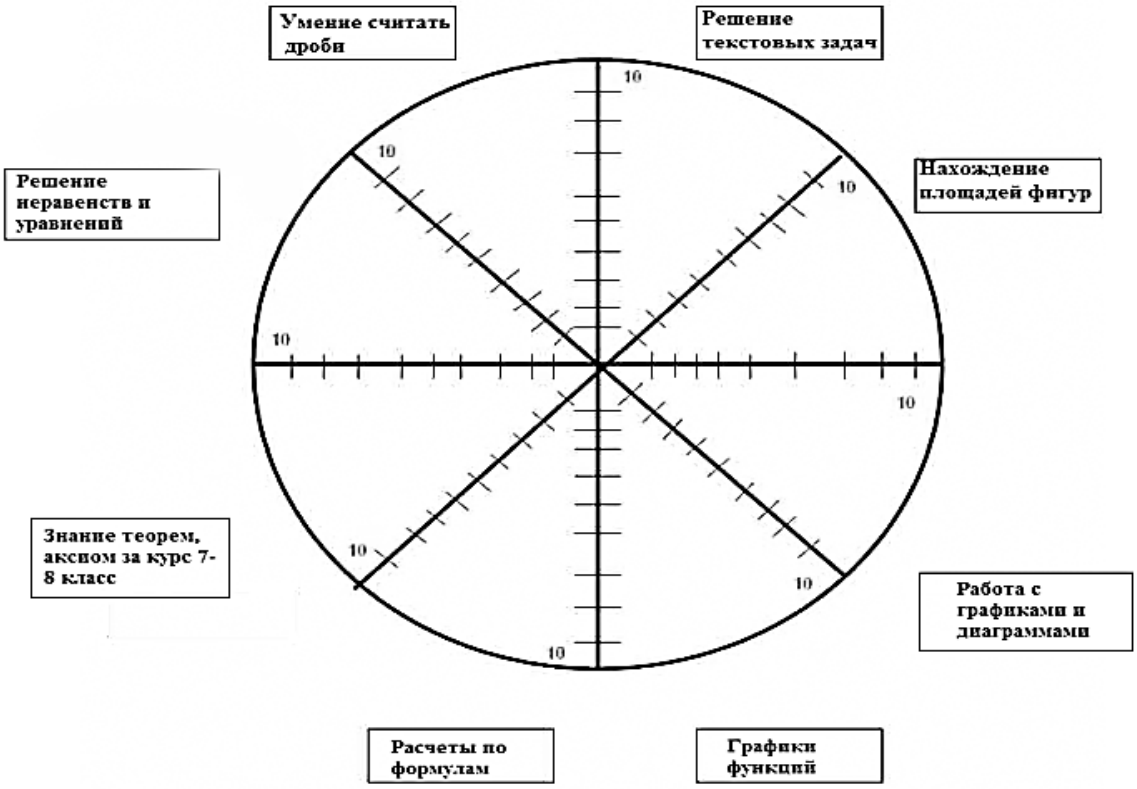

Рис. 6. *Схема «Колесо баланса», составленного на период подготовки к ОГЭ*

Таким образом, рассмотренные приёмы АМО очень эффективны при изучении как отдельных тем по математике, так и при решении заданий из КИМ ОГЭ, так как дети обучаются в постоянной творческой активности, без принуждения и с интересом, что очень важно при качественном обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кукушин В.С. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей. М. : ИКЦ «МарТ», 2006. 336 с.

METHODS OF ACTIVE LEARNING AS PART OF PREPARATION FOR BASIC STATE EXAMINATION IN MATHEMATICS

© 2020

O.V. Izbitskaya, associate professor
K.V. Valter, student
Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev branch), Kuibyshev (Russia)

Keywords: methods of active learning; Basic State Examination; technique of preparation for Basic State Examination.

Abstract. The article deals with specific features of preparation for Basic State Examination by means of methods of active learning.

УДК 378.14

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЛОГИСТИКЕ КАК НАУКЕ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

Г.М. Клочкова, кандидат педагогических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: качество образования; логистика; образовательная логистика; педагогическая логистика; задачи образовательной логистики; концепция образовательной логистики.

Аннотация. В данной статье рассмотрены современные подходы к логистике как науке повышения эффективности образовательной деятельности.

В послании Федеральному собранию (от 15.01.2020 г.) президент Российской Федерации В. Путина не обошел стороной и образование, говоря о необходимости дополнительных школьных мест и указывая на то, что «…надо не только строить школы, но и грамотно использовать имеющуюся инфраструктуру» [3]. Некоторые из исследователей считают, что решение данной проблемы и других, имеющих место в образовании, лежит в создании единой глобальной информационной сети. Эффективным механизмом в создании такой информационной сети является логистика [5].

На современном этапе развития рыночной экономики мы все чаще стали использовать термин «логистика». Логистика как наука молода, но для неё характерен бурный темп развития. Связано это с тем, что, применяя логистический подход в экономике, многие промышленно развитые государства достигли впечатляющих результатов.

Существует большое количество определений, пытающихся раскрыть интегрирующую сущность логистики. Первый Европейский конгресс по логистике, проходивший в Берлине, в марте 1974 г. определил логистику как «… учение о планировании, управлении и контроле движения материальных, информационных и финансовых ресурсов в различных системах» [2]. Наиболее понятным и приемлемым для образования, на наш взгляд, является определение логистики не только как науки, но и «… как инструмента интегрированного управления материальным потоком и связанными с ним информационными, финансовыми потоками и сервисом, способствующего достижению целей организации с оптимальными затратами» [4].

Методология логистики лежит в оптимизации потоков любой природы, в том числе и образовательных. Логистика, по мнению ученых, синхронизируя систему (педагогическую), позволит ею управлять как экономической системой, что, в свою очередь, снизит неэффективность использования средств на образование, увеличит вложение капитала в образование.

Рассмотрением проблемы использования логистики в образовании занималось небольшое количество ученых (В.А. Денисенко, В.М. Лившиц, Ю.В. Крупнов, В.К. Власова, Э.М. Голдратт), среди которых особо хотелось бы отметить работы двух исследователей: Ю.В. Крупнова и В.А. Денисенко.

Ю.В Крупнов, председатель Образовательного общества, в своем выступлении по вопросу управления качеством образования и образовательной аналитики отмечал, что «… работа с качеством образования, как системой достоверных знаний о процессах образования, их управления, организации, связи, переорганизации, перепроектирования и перепрограммирования и пр., является пространством логики и специального языка и, соответственно, требует введения аналитики и логистики».

Автор определял образовательную логистику как «науку и технику организации и соорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом» [7].

По мнению известного экономиста В.М. Лившица, педагогическая логистика, управляя потоками (знания, психологии, обучения, здоровья, информация и оборудования), позволит найти оптимальный путь развития.

В.А. Денисенко в своих исследованиях также использует термин «образовательная логистика» (ОЛ). Исследователь дает определение образовательной логистике как «…науке и искусству синтеза научных приемов и методов изучения и исследования массовых образовательных потоков с их процессами для сквозной организации и управления ими в целях достижения эффективного приращения в социальном пространстве и времени вектора культуры личности у потокообразующих субъектов образовательной деятельности» [6]. Главная её цель, по мнению автора, – непрерывное развитие у человека функций его головного мозга путем целенаправленного и постоянного информационного воздействия на него.

Под концепцией ОЛ им понимается совокупность следующих принципов:

– системного подхода;

– адекватности действий;

– гуманизации образования;

– адаптивности образовательных систем и структур в условиях неопределенности актуальной среды;

– сквозного учета издержек образовательного процесса;

– постоянного развития образовательного сервиса;

– шести правил логистики. Для образовательных логистических систем, структур и процессов эти правила можно сформулировать следующим образом.

Продукт образовательной системы – образование, необходимое субъекту образовательной деятельности, обществу и государству (полезное и в нужном количестве).

Качество продукта – не ниже установленных норм.

Количество – не меньше нормативного.

Время предоставления – своевременно, в оптимальные сроки.

Место – доступное и удобное для соискателей образования.

Затраты и стоимость – соответственно оптимальные и доступные соискателям.

В.А. Денисенко связывает ОЛ с массовыми образовательными потоками (поток знаний, обучения,

психологический, здоровья, информационный, оборудования). По его мнению, информационный поток по своему функциональному назначению можно разделить на технологический (учебно-образовательный) и служебный (управленческий).

Автор считает, что в круг задач образовательной логистики входит:

– оптимизация информационных потоков;

– оптимизация материальных затрат, связанных с получением, приобретением, обработкой информации и ее трансляцией;

– разработка универсального инструментария для определения технологического качества образовательных процессов;

– выведенный автором интегральный коэффициент качества образовательной отрасли $\eta=\eta m\times\eta c\times\eta a$,

*г*де ηm – коэффициент технологической эффективности образовательной отрасли;

ηc – коэффициент соответствия содержания у реализуемых отраслевых учебно-образовательных программ социальному заказу;

ηa – коэффициент адекватности социального заказа потребностям духовного воспроизводства и развития нации;

– реализация междисциплинарных связей;

– изучение и прогноз заказов на перспективу;

– разработка рациональных нормативов и оптимизация механизма обратных связей.

Принимая во внимание информационную природу образовательного процесса, образовательная логистика как научная дисциплина должна базироваться на кибернетических методах и приемах управления образовательными процессами (системный анализ и моделирование).

С функциями образовательной логистики автор связывает группы операций, направленных на реализацию целей образовательной системы, ее структур и процессов, задаваемых значениями их входных и выходных параметров. Носителями функций выступают самые разные субъекты, темы или иные участники образовательного процесса и его обеспечения.

В.А. Денисенко выделяет множество возможных функций образовательной логистики, начиная с разработки национальных образовательных доктрин (концепций, образовательных программ) и заканчивая оптимизацией программ академических дисциплин, учебных планов, поточных образовательных маршрутов, разработкой комплексных систем управления качеством процессов в академических структурах, прогнозированием эффективности управленческих, организационных и финансовых решений и многое другое.

Из перечисленного следует, что функции образовательной логистики заключаются в системном решении проблем эффективной организации и управления технологическими процессами в массовых образовательных потоках.

Под логистическими системами понимаются потокопроводящие адаптивные системы с обратной связью, выполняющие те или иные логистические функции и операции. Как правило, они состоят из нескольких подсистем и, помимо внутренних связей, имеют связи с внешней средой. В качестве таких систем можно рассматривать отдельные учебные заведения и их территориальные комплексы, учебные курсы (микрологические системы) и национальную образовательную систему в целом (макрологистическая система).

Целью логистической образовательной системы является оптимальное приращение вектора культуры у субъектов образовательной деятельности. Образовательная структура как логистическая система обладает четырьмя свойствами: целостность и членимость, связь, организация, интегративные качества.

Первое свойство – это целостность и членимость. Логистическая система есть определенная совокупность взаимодействующих друг с другом элементов. Элементы существуют лишь в системе. Вне последней это лишь объекты, обладающие потенциальной способностью образовывать системы. Декомпозиция логистических систем на элементы осуществляется на макроуровне и микроуровнях. Элементы логистических систем разных уровней различны по качеству, но совместимы. Совместимость обеспечивается единством цели, которой подчинено функционирование логистических систем.

Второе свойство – связь. Между элементами логистической системы имеются связи, которые определяют ее интегративные качества. Они могут быть вещественными, информационными, прямыми, обратными и т.д. Внутри системы связи между элементами более сильные, чем связи отдельных элементов с внешней средой. В противном случае система не сможет существовать.

Третье свойство – организация. Связи между элементами логистической системы определенным образом упорядочены, имеют структуру, то есть организацию.

Четвертое свойство – интегративные качества. Любая логистическая система обладает интегративными качествами, не свойственными ни одному из ее элементов в отдельности.

Эффективность логистической системы достигается путем логистической координации, представляющей собой интегративный подход к планированию ее работы. Логистическая координация предполагает разработку взаимосвязанных планов логистических операций с потоками как внутри, так и вне логистической системы, разработку стандартов и технических условий на логистические операции и функции.

Теоретический анализ выше перечисленных исследований позволяет нам сделать вывод, что логистика как системное управление потоками ресурсов образовательной и хозяйственной деятельности способна не только оптимизировать затраты в образовании, но и повысить его качество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Магомедов А.М. Логистика сегодня: иной взгляд на основные положения и понятия // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5.
2. Логистика // Википедия. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/логистика (дата обращения: 05.01.2020).
3. 10 ключевых тезисов из обращения президента России к Федеральному собранию // Реальное время. URL : https://realnoevremya.ru/articles/163182-10-glavnyh-tezisov-poslaniya-putina-federalnomu-sobraniyu.
4. Неруш Ю.М. Логистика : учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М. : ТК Велби : Изд-во «Проспект», 2006. 520 с.
5. Демцура С.С. Экономика знания как стратегическая цель мо-дернизации российской экономики // Наука ЮУрГУ : материалы 67-й научной конференции. 2015. С. 612–620.
6. Денисенко В.А. Основы образовательной

логистики. Калининград : Изд-во КГУ, 2003. 317 с.
7. Крупнов Ю. В. Управление качеством образования и образовательная аналитика. URL : http://www.rustowns.com/kyahta/strategy/.

MODERN APPROACHES TO LOGISTICS AS A SCIENCE OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN GENERAL

© 2020

G.M. Klochkova, Ph.D., assistant professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: quality of education; logistics; educational logistics; pedagogical logistics; tasks of educational logistics; the concept of educational logistics.

Abstract. This article discusses modern approaches to logistics as a science of increasing the effectiveness of educational activities in general.

УДК 373.2

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОТ ФРЁБЕЛЯ ДО РОБОТА: РАСТИМ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ»

© 2020

И.А. Надежкина, заместитель директора
С.А. Клочкова, воспитатель
Структурное подразделение МБОУ «Школа № 26» детский сад «Тополёк», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дидактическое обеспечение; дидактическая игра; дидактическое пособие.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности разработанных дидактических игр и пособий в качестве дидактического обеспечения реализации парциальной образовательной программы «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров».

Педагогический коллектив нашего учреждения в 2019–2020 учебном году включен в сетевую инновационную площадку ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии образования». Тема деятельности площадки – «Апробация и внедрение парциальной модульной образовательной программы дошкольного образования «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров» [1].

В рамках реализации модульной образовательной программы дошкольного образования «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров» (далее – Программа) организуются такие формы совместной деятельности педагога и детей, которые отвечают запросу эффективности и специфичности с позиции ребенка дошкольного возраста [2].

В основе форм совместной деятельности педагога и детей лежит организация разнообразных видов детской деятельности: конструктивно-модельной, коммуникативной, познавательно-исследовательской (экспериментирование), поэтому они являются интегрированными. И, конечно же, большое внимание уделяется организации игровой деятельности детей как системообразующей [6].

В Программе представлены тематические модули (блоки) [2]. Освоению детьми содержания тематических модулей способствует организация именно игровой деятельности. В рамках каждого тематического модуля («Лесозаготовка», «Бытовые приборы» и т.д.) разработаны дидактические игры, имеющие следующую специфику:

– относительность – каждая дидактическая игра способствует освоению детьми содержания конкретного тематического модуля;

– конвергентность – структура дидактических игр имеет предметную и надпредметную составляющие. Предметная составляющая предполагает обобщение, углубление, систематизацию конкретных представлений детей, формирование у них умений. Надпредметная составляющая позволяет ребенку познакомиться с функциональными особенностями разнообразных технических объектов (согласно тому или иному тематическому модулю Программы), узнать значимость технического объекта(ов) для человека и его активной деятельности;

– интеграция – организация каждой дидактической игры на основе интегрированного подхода предполагает решение задач по освоению детьми содержания разных образовательных областей.

Рассмотрим специфику организации дидактических игр в аспекте их структурных составляющих:

– обучающие (дидактические) задачи являются интеграционными, что позволяет в рамках одного тематического модуля (блока) Программы охватить содержание разных направлений развития и образования дошкольников;

– игровые задачи, которые генерируют игровые действия детей, нацелены на ценностно-смысловое освоение детьми разнообразных производственных процессов, в ходе которых предметы труда при выполнении последовательных операций превращаются в готовую продукцию или частичный продукт (например, производство автомобилей, производство стульев и др.), особенностей проектирования разноплановых технических объектов (например, коробка передач, насос и т.п.);

– в основе игровой ситуации и соответствующих ей игровых действий лежит содержание конкретного тематического модуля (блока);

– роль игровых правил – помочь реализовать игровые действия и найти решение игровой задачи;

– уровень овладения ребенком содержания конкретного тематического модуля (блока) зависит от того, какой игровой результат будет достигнут.

При организации дидактических игр педагог по ходу последовательных игровых действий подключает словесные пояснения, просьбы объяснить, указания, вопросы, так называемые небольшие «коммуникативные отступления», что позволяет:

– уточнить и систематизировать представления детей по содержанию одного из тематических модулей (блоков);

– обогатить технический словарь детей новыми понятиями, совершенствовать коммуникативный опыт детей, формировать у детей (в рамках речевых задач) устную речь и навыки речевого общения;

– подвести детей к пониманию и осознанию каждого своего игрового действия и возможностей влияния на игровой результат.

Рассмотрим роль игровых ситуаций в дидактических играх и соответствующих им игровых действиях детей. Оболочки игровых ситуаций дают детям возможность попробовать осуществить трудовые действия людей, относящиеся к различным производственным процессам [3]. В игровой ситуации дети проверяют и совершенствуют свои представления о мире техники. Причем достаточно серьёзные беседы превращаются в естественные и непринужденные обсуждения. Дети могут отобразить в игре свое ценностно-смысловое отношение к научно-техническому прогрессу: к изобретениям и открытиям, техническим новинкам и новшествам. На основе игровых ситуаций, представленных в дидактических играх, дети самостоятельно могут при-

думать (вообразить) и проиграть ситуации по содержанию того или иного тематического модуля.

В рамках реализации Программы мы разработали ряд методических рекомендаций по проектированию дидактических игр. Рассмотрим рекомендации относительно требований к содержанию дидактических игр.

Содержание должно:

– соответствовать содержанию тематического модуля (блока) в части представлений детей о мире техники и производственных процессов;

– способствовать формированию у детей направленности на мир техники и производственных процессов в единстве и взаимосвязи когнитивного, мотивационно-ценностного (эмоционального) и деятельностного компонентов;

– активизировать детей заниматься конструктивно-модельной деятельностью в условиях самостоятельной и совместной деятельности;

– инициировать детей проявлять познавательный интерес к миру техники и производственных процессов.

Структурные составляющие на этапе проектирования каждой дидактической игры целесообразно представлять в технологической карте (таблица 1). Это даст возможность педагогу наполнить все структурные составляющие дидактической игры конкретным, ёмким и целостным содержанием относительно того или иного тематического модуля.

Таблица 1. *Технологическая карта*

Название дидактической игры	
Тематический модуль	
Интеграция образовательных областей (в части содержания)	
Дидактические задачи (при формулировке уточняется образовательная область для каждой задачи)	
Материалы и оборудование	
Игровые действия	
Игровые правила	
Игровой результат	

Помимо дидактических игр дидактическое обеспечение реализации Программы включает разработанные педагогами авторские дидактические пособия. Дидактические пособия также разработаны с учетом интегрированного подхода и используются педагогами в образовательном процессе с целью формирования у детей:

– представлений о различных технических объектах и системах, и на их основе – эмоционально-ценностного отношения детей к миру техники и производственных процессов [4];

– специфического опыта деятельности по реализации в различных дидактических заданиях полученных представлений о мире техники и производственных процессов.

Каждое дидактическое пособие разработано на основе одного тематического модуля (блока). Они содержат в себе комплекс заданий для детей, составленных на основе образовательных задач по отрабатываемому модулю, выполняя которые дети совместно с педагогом включаются в педагогическое взаимодействие и организуют различные виды детской деятельности. Формат совместной деятельности педагога и воспитанников подразумевает деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослых и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве, в одно и то же время.

Дидактические пособия дети могут использовать как в совместной с педагогом, так и в самостоятельной деятельности.

Работа с дидактическими пособиями отвечает основным тезисам организации партнерской деятельности взрослого с детьми, на которые указывает Н.А. Короткова:

– включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми;

– добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);

– свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);

– открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе) [5].

Дидактические игры и пособия, спроектированные на основе интегрированного подхода, являются эффективной формой работы в рамках реализации модульной образовательной программы дошкольного образования «От Фрёбеля до робота: растим юных инженеров», так как способствуют освоению детьми:

– особенностей строения технических объектов, функциональных возможностей различных технических средств, производственных процессов в занимательной форме;

– «тематического модуля (блока)», которое фактически продолжается в игровой форме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волосовец Т.В., Карпова Ю.В., Тимофеева Т.В. Парциальная образовательная программа дошкольного образования «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров» : учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Самара : Вектор, 2018. 79 с.
2. Капица М.А. Развитие технического творчества у дошкольников в рамках реализации парциальной образовательной программы дошкольного образования «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров» // Вопросы дошкольной педагогики. 2020. № 1. С. 10–13. URL: https//moluch.ru/th/1/archive/150/4743/ (дата обращения: 14.03.2020).
3. Кожокарь С.В. Формирование у старших дошкольников познавательного интереса к творческой деятельности человека-изобретателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2003. 22 с.
4. Кондаков И.М. Знакомим малышей с техникой : Кн. для родителей. М. : Просвещение : Учебная литература, 1996. 124 с.
5. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. С. 33–39.
6. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование: старший дошкольный возраст : учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2003. 80 с.

DIDACTIC SUPPORT FOR IMPLEMENTATION PARTIAL EDUCATIONAL PROGRAM "FROM FROEBEL TO ROBOT: RAISING FUTURE ENGINEERS"

© 2020

I.A. Nadezhkina, Deputy Director
S.A. Klochkova, educator
Structural unit of School № 26 the Kindergarten "Poplar", Togliatti (Russia)

Keywords: didactic software; didactic game; didactic manual.

Abstract. The article discusses the features of the developed didactic games and didactic manuals as didactic support for the implementation of the partial educational program «From Froebel to robot : raising future engineers».

УДК 373.2

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ

© 2020

Г.Г. Новикова, музыкальный руководитель
Ж.Ю. Романова, музыкальный руководитель
А.В. Мельникова, воспитатель
И.А. Пронина, воспитатель
МБУ детский сад № 22 «Лучик», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи; логоритмика; логоритмические занятия; коррекционно-логопедическая работа.

Аннотация. В статье обосновывается актуальность применения занятий логоритмикой, разработанных совместно учителем-дефектологом и музыкальным руководителем, в коррекционно-логопедической работе по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста ведут к снижению уровня развития всей познавательной сферы дошкольников, у них констатируют: низкий уровень развития произвольной памяти, словесно-логического мышления, продуктивного воображения, концентрации, переключаемости, устойчивости и распределения внимания. Также это может повлечь формирование у дошкольников комплекса неполноценности, который выражается в трудности установления детьми коммуникативных контактов. Одним из наиболее распространенных речевых дефектов у детей старшего дошкольного возраста является фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФНР).

В соответствии с современными научными подходами ФФНР относится к нарушениям средств общения и является нарушением процесса формирования у детей произносительной системы родного языка, характеризующейся тем, что дети не способны на слух дифференцировать его фонемы.

Р.Е. Левина и Р.М. Боскис утверждают, что дефекты фонематического восприятия у дошкольников и последующая несформированность у них навыков звукового анализа и синтеза часто являются причиной дислексии и дисграфии [5].

В условиях дошкольной образовательной организации с целью эффективного преодоления речевых расстройств у дошкольников с ФФНР учителю-логопеду совместно с музыкальным руководителем целесообразно организовать проведение логоритмических занятий в рамках коррекционно-логопедической работы.

В ходе логоритмических занятий дети осваивают приемы логопедической ритмики, которые способствуют коррекции координации речи и движений. По мнению Г.А. Волковой, в ходе занятий логоритмикой упражнения на координацию (согласованность) речи и движений:

– содействуют снятию у детей эмоциональной и двигательной зажатости и приведению в оптимальное состояние мышечного тонуса;

– способствуют координационной работе процессов дыхания, артикуляции, голосоведения и, как следствие, регуляции у детей ритма речи;

– увеличивают возможности профилактики и преодоления у детей различных речевых расстройств [2].

Логоритмика, сочетая коррекцию у детей нарушений речи с развитием у них сенсорных и моторных возможностей, является важным моментом коррекционно-логопедической работы. Занятия логопедической ритмикой способствуют преодолению у детей недостатков в звукопроизношении и словообразовании. Также они содействуют обогащению у детей активного лексического запаса.

Г.А. Волкова (1985) на основе исследований В.А. Гринер и Н.С. Самойленко (1941) советует использовать в коррекционно-логопедической работе такие средства логопедической ритмики:

– вводные упражнения, состоящие из естественного вида движения – ходьбы и более сложных упражнений – маршировки в различных направлениях;

– упражнения для регуляции состояния мышечного тонуса;

– упражнения, которые дают возможность задать установленный темп и ритм выполнения детьми движений – счетные упражнения, ритмические упражнения;

– упражнения, способствующие развитию у детей именно музыкального ритма и темпа;

– упражнения, развивающие у детей творческую инициативу;

– разновидность музыкальной деятельности – пение;

– разновидность музыкальной деятельности – игра на детских музыкальных инструментах;

– организация самостоятельной музыкальной и игровой деятельности [3].

В основу разработанного нами содержания коррекционно-логопедической работы по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР на занятиях логоритмикой легла последовательность, рассмотренная в работах Т.В. Александровой, Т.А. Ткаченко, Н.А. Чевелевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [1; 4; 6].

Эффективной коррекции у детей звукопроизношения и формированию у них фонематического восприятия способствует:

– разработка серии коррекционно-развивающих логоритмических занятий, в основе которых лежит соединение музыки, слова и движения, способствующих исправлению и профилактике у ребенка речевых отклонений;

– определение содержания логоритмических занятий, направленных на формирование фонематического восприятия детей, развитие у них основных моторных функций организма в целом и артикуляционного аппарата в частности;

– личностно-ориентированный подход, т.е. учитывающий специфические и психофизиологические особенности развития детей данного возраста;

– включение логоритмических занятий в коррекционно-логопедическую работу.

В ходе реализации серии логоритмических занятий выделяются следующие направления в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ФФНР:

– развитие у детей неречевых процессов;

– развитие у детей речи и коррекция таких речевых нарушений, как нарушение дыхания, расстройство голосовой функции, замедление или убыстрение темпа речи, недостаток интонационных средств оформления речи.

Мы используем в коррекционно-логопедической работе по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР на занятиях логоритмикой следующие методы и приемы:

– наглядные: наглядно-зрительные, тактильно-мышечные, наглядно-слуховые;

– словесные: пояснение, указание, описание, вопросы, словесная инструкция, команды, распоряжения, сигналы, беседа, образный рассказ, сюжетный рассказ;

– практические: игровой, соревновательный.

Логоритмические занятия являются формой проведения непрерывной образовательной деятельности.

Содержание каждого логоритмического занятия связано с лексической темой, которую изучают дошкольники, задачами логопедического развития и коррекции.

Для эффективного развития и коррекции речевых и неречевых нарушений у детей используются следующие виды упражнений.

Вводные упражнения (ходьба и маршировка в различных направлениях). В ходе выполнения данных упражнений у детей формируются:

– навыки ходьбы по кругу: по одному, парами, группой;

– умение обойти всевозможные объекты, не столкнуться с другими детьми во время встречной ходьбы, следовать заданному направлению движения, передвигаться по заданным ориентирам, придерживаться одинакового расстояния между идущими детьми;

– навыки в построении шеренг, линеек, колонн;

– умение ориентироваться в пространстве и группе детей;

– навыки правостороннего и левостороннего движения;

– навыки осуществлять повороты, маршировать спиной, маршировать назад, маршировать к центру и т.п.

Артикуляционные упражнения. Формируют правильное звукопроизношение.

Фонопедические и оздоровительные упражнения для горла: интонационно-фонетические упражнения; голосовые сигналы доречевой коммуникации. Развивают основные качества голоса – силу и высоту, насыщенность звука, певучесть, полетность.

Чистоговорки. Автоматизируют звуки, язык тренируется выполнять правильные движения;
развивают фонематический слух и слуховое внимание.

Речевые игры.

Пение песен и вокализов. Развивает певческие навыки у детей с речевыми нарушениями, формирует их художественную культуру, корректирует голос, артикуляцию, дыхание.

Пальчиковые игры и сказки.

Игровой массаж. Развивают мелкую моторику пальцев рук, способствуют речевому развитию; снятию излишнего мышечного тонуса, утомления, умственного напряжения.

Театральные этюды (мимические и пантомимические). Развивают мимическую мускулатуру и подвижность губ и щек (артикуляционную моторику).

Зрительная гимнастика. Тренирует глазные мышцы, активизирует кровообращение, снимает напряжение с глаз.

Релаксация. Расслабляет организма после эмоциональных, психических, двигательных нагрузок; легкое расслабляющее релаксационное внушение в сочетании с приятной легкой музыкой активизирует воображение, творческие способности.

Рассмотрим структуру логоритмического занятия.

Организационный момент.

Включает организацию детей, введение детей в игровую ситуацию.

Первая часть – подготовительная.

Включает вводные упражнения.

Вторая часть – музыкально-ритмическая.

Включает упражнения, способствующие развитию у детей чувства темпа – улавливания скорости музыкального исполнения и чувства ритма – улавливания равномерного чередования элементов, а также упражнения на развитие у детей координации речи с движениями.

Третья часть – основная, где решаются главные задачи того или иного этапа обучения.

Включает упражнения и игры на развитие:

– основных двигательных и речевых умений;

– артикуляции;

– дыхания;

– голоса;

– интонации;

– координации дыхания, артикуляции, голоса;

– координации речи и движения под музыку;

– мелкой и речевой моторики, мимики.

Также в основную часть входят следующие разновидности музыкальной и игровой видов детской деятельности: слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения (хороводы), игра на детских музыкальных инструментах, музыкальные игры, коммуникативные игры, подвижные игры.

Четвёртая часть – заключительная, в которой происходит снятие эмоционального напряжения, формирование спокойного психоэмоционального состояния, благоприятного психофизического настроя, регуляция мышечного тонуса, переключение внимания.

Включает упражнения на релаксацию, ходьбу спокойного характера, дыхательные упражнения, игровой самомассаж.

Структура непрерывной образовательной деятельности по логоритмике, система и подбор логоритмических средств могут варьироваться в зависимости от лексической темы и игрового сюжета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. СПб. : Детство-пресс, 2005. 48 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
3. Каракулова Е. В. Коррекционная

фонологоритмика:учебно-методическое пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. 111 с.
4. Ткаченко Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму : фонетическая символика : пособие для логопеда. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 34 с.
5. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошкольная)». М. : Просвещение, 1989. С. 173–175.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие. М. : Айрис-пресс, 2008. 224 с.

CORRECTION OF DEFECTS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH BY LOGARITHMIC

© 2020

G.G. Novikova, music Director
Zh.Yu. Romanova, music Director
A.V. Melnikova, educator
I.A. Pronina, educator

Keywords: phonetic and phonemic underdevelopment of speech; logaritmica; logarithmicaxis classes; correctional-logopedic work.

Abstract. The article substantiates the relevance of the use of logorhythmics classes, developed jointly by a teacher-defectologist and a music Director, in correctional and speech therapy work on the formation of phonemic perception in children of senior preschool age with phonetic and phonemic speech underdevelopment.

УДК 373.2

ТЕХНОЛОГИЯ ИГРОВОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ «ФАНКЛАСТИК» – ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

© 2020

И.И. Сафронова, директор
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 26», г. Тольятти (Россия)
Н.А. Назарова, воспитатель
И.Н. Хромова, воспитатель
Структурное подразделение Школы № 26 детский сад «Тополёк», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: технология игрового конструирования «Фанкластик»; познавательная активность; познавательные затруднения; деятельностный способ познания.

Аннотация. В статье рассмотрены возможность использования технологии игрового конструирования «Фанкластик» как деятельностного способа познания дошкольниками социальной действительности.

Поступая в первый класс, выпускник-дошкольник должен обладать предпосылками для овладения им учебной деятельностью, которая для него является совершенно новой. Школьные знания, которые основаны на научных понятия о законах мира, являются проблемными для дошкольника. Для него более понятны житейские представления о вещах, которые он накапливает повседневно. Обучение в школе опирается на процесс осмысления, понимание ребенком себя как субъекта учебной деятельности. Учебная деятельность должна быть привлекательной для учащихся начальной школы, они должны испытывать радость и удовлетворение от неё. Поэтому педагоги дошкольных образовательных организаций должны развивать у воспитанников познавательные интересы, активность, инициативность, которые активизируют мыслительные способности детей. Одним из главных аспектов готовности детей к школе является развитие у них познавательной активности. Познавательно-исследовательская и конструктивно-модельная деятельности способствуют формированию у детей умственных, эмоциональных, волевых качеств личности. В процессе активного участия в данных видах деятельности у дошкольников развиваются способности, черты характера, усваиваются знания и представления, вырабатываются умения и навыки.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (2013) педагоги системы дошкольного образования обеспечивают сформированность у дошкольников предпосылок универсальных учебных действий, которые рассматриваются как систематический опыт выполнения детьми определенных действий [6].

Педагоги чаще всего организуют познавательное взаимодействие с детьми, основываясь на «знаниевом» типе взаимодействия, редко ими используется деятельностный метод [5]. Поэтому в системе дошкольного образования особенно важно не только обновление содержания образования, но и изменение способов, которыми пользуются педагоги при организации познавательно-исследовательской и иной деятельности с детьми.

Так как развитие ребенка более эффективно происходит в ходе собственной познавательно-исследовательской деятельности, и эта деятельность должна быть направлена на преодоление ребенком затруднений, в образовательной работе с дошкольниками нужно опираться на метод рефлексивной самоорганизации [1]. Данный метод предполагает следующие шаги:

– ребенок выполняет действие, при котором возникает познавательное затруднение;
– фиксирует затруднение;
– осуществляет исследование действий;
– выявляет причины затруднений;
– выполняет проект выхода из затруднений;
– реализует предполагаемый проект.

Другими словами, для того чтобы ребенок-дошкольник полноценно развивался, необходимо, чтобы педагоги предлагали ему преодолимые познавательные затруднения [3], а затем создавали условия для того, чтобы дети самостоятельно получали значимый для них результат, опираясь на метод рефлексии и фиксации своего успеха. Данные познавательные задания должны находиться в зоне ближайшего развития ребенка, чтобы ребенок с затруднениями, но все же справлялся с ними. Организованный таким способом образовательный процесс в детском саду, основанный на познавательном интересе, самостоятельности и активности детей, будет способствовать развитию мышления, расширению кругозора детей, формированию предпосылок широкого спектра учебных действий.

Примером деятельностного типа организации образовательной процесса на основе рефлексии своих познавательных действий является технология игрового конструирования «Фанкластик». Данная технология описана в общеразвивающей программе «Мастерская конструирования Фанкластик», которая разработана Сергеем Александровичем Ловягиным для детей 7–12 лет [4]. На основе данной программы педагогическим коллективом структурного подразделения МБУ «Школа № 26» детского сада «Тополёк» разработана программа для детей старшего дошкольного возраста «Мастерская конструирования Фанкластик». Программа используется для дополнительного образования детей [2]. Основная цель программы – развитие творческих и изобретательских способностей детей. В процессе освоения программы дети учатся не только сборке моделей, но и настоящему проектированию и конструированию, у них развиваются специфические универсальные умения: находить правильное решение; придумывать модели различных объектов окружающего мира, конструкции, игры (правила, сценарии, сюжеты) для обыгрывания своих проектов.

«Фанкластик» – принципиально новый, изобретенный в России конструктор. Он имеет уникальные характеристики: имеет широкие возможности для моделирования, способствует развитию у детей разных типов мышления и универсальных навыков. Освоенные навыки ребенок может использовать в различных сферах деятельности, в том числе учебной.

Занятия с дошкольниками по программе

«Мастерская конструирования «Фанкластик»» организуются в следующей логике:

– педагог предъявляет детям проблему (познавательную задачу); постановка проблемы включает мотивационный элемент; дети с ней знакомятся и изучают;

– осуществляется совместное проектирование и планирование совместной работы над проектом; обсуждение – поиск путей решения, предложение различных идей;

– дети осуществляют конструирование;

– созданные конструкции исследуются детьми или используются в игровой ситуации, предложенной педагогом (или детьми);

– документирование (фото, видео);

– презентация детьми результатов (продуктов) друг другу, игра с созданными объектами.

Структура занятия по программе «Мастерская конструирования «Фанкластик» соответствует этапам (шагам) метода рефлексии самоорганизации, представленным выше.

В процессе организации занятия по программе педагог использует технологию игрового конструирования «Фанкластик», то есть «включает» воспитанников в различные виды детской деятельности: познавательно-исследовательскую, конструктивно-модельную, коммуникативную, игровую. Дети изобретают или создают макет (модель) какого-либо объекта или системы. Конструируя, дошкольники работают в роли юных исследователей, инженеров, математиков. Дети осуществляют сбор моделей, используют их для выполнения (решения) познавательных задач. Занимаясь конструированием, они изучают простые механизмы, структуру многих объектов, учатся работать как руками, так и головой. Дети познают окружающий мир через деятельностный метод.

Дошкольник, познавая окружающий мир, использует как созидательные, так и разрушительные виды деятельности. Педагоги радуются, когда дети что-то строят, сооружают. Иногда бывает, что дети что-либо ломают, испытывая потребность узнать, как устроен этот предмет, как крепятся его детали. Ведь пока они не могут себе это представить. Конструктивно-модельная деятельность – эффективный способ удовлетворить потребность ребенка в познании окружающего его мира.

В своей работе педагоги совместно с детьми используют различные типы проектов:

– базовые проекты, в ходе которых дети овладевают основными приемами и подходами в работе с конструктором;

– готовые проекты, в которых дети собирают конструкции по технологическим картам или видео-инструкциям;

– открытые («настоящие») проекты, в которых дети самостоятельно проектируют конструкции, решающие те или иные познавательные задачи или проблемы;

– творческие проекты, в которых дети самостоятельно ставят задачу, проектируют и создают конструкции.

Реализация педагогами технологии игрового конструирования «Фанкластик» способствует достижению детьми старшего дошкольного возраста следующих результатов:

– дети начинают понимать и приобретают опыт применения общих правил, которые используются при создании предметов рукотворного мира;

– у детей формируется умение, опираясь на инструкцию, планировать и выполнять практическое задание; вносить изменения в выполняемые действия при необходимости;

– дети приобретают под руководством педагога опыт проектирования (в малых группах, индивидуально, в больших группах): придумывать замысел, предполагать способы его реализации, воплощать его в продукте, презентовать готовый продукт;

– у детей формируется умение отбирать и выстраивать оптимальную последовательность реализации собственного проекта или предложенной учителем идеи;

– у детей развивается способность выполнять символические действия моделирования и изменения модели, использовать простейшие чертежи, эскизы, схемы, рисунки;

– у детей формируется умение проводить анализ строения изделия: вычленять детали, их форму, определять их взаимное расположение и способы соединения;

– у детей развивается способность осуществлять решение простых задач, имеющих конструктивный характер, по изменению вида и способа соединения деталей: достраивание, придание новых качеств конструкции;

– у детей формируется умение конструировать несложные изделия по рисунку, элементарному чертежу, эскизу, образцу и доступным заданным условиям;

– у детей развивается способность представлять в мыслях образ конструкции для решения заданной конструкторской задачи; реализовывать этот образ в материале.

Таким образом, педагог, организуя занятия по программе «Мастерская конструирования «Фанкластик» с использованием технологии игрового конструирования «Фанкластик», имеет возможность создать в детском саду условия, которые обеспечивают не просто механическое усвоение дошкольниками знаний о свойствах и отношениях предметов. Дети творчески реализуют и формируют собственные знания, открывают для себя деятельностные способы познания социальной действительности. Поэтому, помимо элементарных представлений об окружающем мире, ребенок приобретает жизненно важный опыт, лежащий в основе будущей учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова О.С. Гегель: мышление и развитие : Путь к культуре мышления. М., 2000. С. 787–791.
2. Коржуев А.В. Познавательные затруднения в учении школьников // Педагогика. 2010. № 1. С. 24–27.
3. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей : Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р. URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r/.
4. Ловягин С.А. Мастерская конструирования Фанкластик : Общеразвивающая программа . М. : АО «ХИЗ», «Фанкластик», 2016.
5. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000…». М. : АПК и ППРО; УМЦ «Школа 2000…», 2007. С. 151–156.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. 2013. 25 ноября.

TECHNOLOGY OF GAME DESIGN «FANCLASTIC» – ACTIVITY-BASED WAY OF PRESCHOOL CHILDREN'S KNOWLEDGE OF SOCIAL REALITY

© 2020

I.I. Safronova, Director
Municipal budgetary educational institution "School № 26", Togliatti (Russia)
N.A. Nazarova, educator
I.N. Khromova, educator
Structural Unit of School № 26 the Kindergarten "Poplar", Togliatti (Russia)

Keywords: technology of game design «Fanclastic»; cognitive activity; cognitive difficulties; activity-based way of cognition.

Abstract. The article discusses the possibility of using the technology of game design «Fanclastic» as an activity-based way of learning social reality by preschoolers.

УДК 373.2

ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ СО СВЕРСТНИКАМИ

© 2020

С.И. Семкина, инструктор по физической культуре
П.Ю. Овчинникова, инструктор по физической культуре
Детский сад № 104 «Соловушка», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дошкольник; игровое взаимодействие; подвижная игра.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования у детей старшего дошкольного возраста умений взаимодействовать в процессе организации подвижных игр.

В современных условиях модернизации дошкольного образования особое внимание уделяется проблеме развития личности ребенка, способной к взаимодействию с социумом. Анализ психолого-педагогических исследований, направленных на изучение проблем дошкольного детства, обозначил следующую проблему формирования детского взаимодействия: увеличение к семи годам числа детей дошкольного возраста с недостаточным уровнем готовности к осуществлению межличностных отношений [4]; у 25% детей старшего дошкольного возраста отмечен низкий уровень готовности к осуществлению умений взаимодействовать со сверстниками [6].

В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных путей развития опыта взаимодействия дошкольников друг с другом.

Умение взаимодействовать со сверстниками, по мнению Т.В. Антоновой, является необходимым условием комфортного пребывания детей в группе сверстников [1]. В процессе взаимодействия у ребенка формируются умения устанавливать и поддерживать контакт со сверстниками, принимать участие в коллективных делах, сочувствовать и оказывать помощь нуждающимся, согласовывать свои действия и желания с действиями и желаниями сверстников [3].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить подходы к формированию опыта взаимодействия детей дошкольного возраста в разных видах деятельности: познавательно-исследовательской (Л.С. Римашевская), изобразительной (Т.С. Комаров), игровой (Р.И. Жуковская, А.Г. Гогоберидзе), двигательной (Т.С. Блошицина, М.Н. Сокольникова).

В настоящее время не до конца исследованы возможности игр в формировании умений у детей дошкольного возраста взаимодействовать со сверстниками. Д.Б. Эльконин утверждает, что именно в игре дошкольника происходит формирование важнейших сторон личности ребенка как члена общества [7]. Именно в игре у детей формируются механизмы управления собственным поведением, происходит овладение нормами и правилами общественного поведения.

Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская, Е.А. Арсеенко предлагают использовать подвижные игры с правилами в качестве развития не только физических, но и личностных качеств [2]. Умения координировать свои действия с другими игроками, договариваться с ними о способах выполнения того или иного движения, стремиться к общему результату и победе, контролировать свои эмоции, преодолевать трудности – все эти качества имеют важное значение для успешного взаимодействия со сверстниками.

А.В. Третьяк в своих исследованиях одним из условий формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста в играх с правилами выделяет условие использования вариативности игр, обеспечивающих вовлечение дошкольников во взаимодействие со сверстниками [5]. В рамках выполнения этого условия целесообразно включать в подвижные игры проблемные ситуации, для решения которых детям необходимо будет проявить умения вступать во взаимодействие со сверстниками:

– договориться о способе решения ситуации,

– согласовать свои действия с другими игроками в процессе выполнения игрового задания,

– проявить невербальные формы речевого общения,

– оказать помощь другим игрокам,

– контролировать свои эмоции,

– стремиться к общему положительному результату, чувствовать командный дух.

Процесс освоения детьми старшего дошкольного возраста опыта взаимодействия со сверстниками следует организовывать, по нашему мнению, в два этапа: информационно-обучающий и действенно-развивающий.

На первом этапе – информационно-обучающем – важно сформировать у детей представления о способах взаимодействия со сверстниками. С этой целью целесообразно предложить дошкольникам проблемные игровые ситуации, в ходе решения которых дети усвоят понятия: «сочувствие», «взаимопомощь», «дружба», «вместе».

Первоначально целесообразно предлагать выполнять игровые упражнения детям в парах с последующим увеличением количества игроков. Например, предложить паре детей игровое двигательное задание «Проведи слепого», которое направлено на формирование у дошкольников умения понимать эмоциональное состояние других людей, отвечать за свои действия, сопереживать, оказывать помощь. Ход задания заключается в том, что один ребенок принимает на себя роль слепого (ему завязывают глаза косынкой), а другой – поводыря. Слепому нужно пройти полосу препятствий, следуя инструкциям поводыря. По окончанию действия оба игрока делятся своими впечатлениями и эмоциями от выполненной роли.

Далее для решения проблемной ситуации «На помощь зайчатам» можно увеличить количество детей и предложить группе детей вместе расчистить узкую тропинку, заваленную камнями и освободить путь зайчатам к маме-зайчихе. В процессе выполнения данной проблемной ситуации дошкольникам необходимо будет совместно обсудить и выбрать вариант решения проблемы, проявить умение договориться о способе расчистки узкой тропинки и дружно выполнить задание.

В упражнении «Силачи» предложить группе детей одновременно поднять обруч с пола. В этом упражнении

детям необходимо понять суть выполнения движений с учетом согласованности действий и движений. Для закрепления данного умения возможно провести с детьми двигательное упражнение «Построй фигуру». В данном упражнении группе детей необходимо построить определенную замкнутую фигуру с помощью рук (звезда, круг, квадрат) и перемещаться по площадке, сохраняя форму фигуры.

Целью второго этапа – действенно-развивающего – является формирование у детей старшего дошкольного возраста умений взаимодействовать со сверстниками в процессе организации совместных подвижных игр.

На этом этапе педагогу необходимо изменить условия известной детям подвижной игры, смоделировать и включить в нее такую проблемную ситуацию, для решения которой дошкольники вынуждены будут вступить во взаимодействие друг с другом.

Рассмотрим особенности данного этапа. Основные правила подвижной игры «Гуси-лебеди» заключаются в том, что «гуси-лебеди» перелетают с одной стороны площадки на другую, стараясь не попасть в лапы «волка». Задачи игры направлены на развитие у детей основного вида движения (бег) и физических качеств (быстрота, ловкость). Как правило, в ходе игры «Гуси-лебеди» отсутствует взаимодействие детей друг с другом.

С целью вовлечения игроков во взаимодействие, следует внести в подвижную игру проблемную ситуацию. Например, «гуси-лебеди» находятся в пещере с единственным узким низким лазом (дуга). Проблема заключается в том, что «гуси-лебеди» смогут вылететь из пещеры не всей стаей, как в игре по основным правилам, а по очереди, выполнив подлезание под дугу определенным способом. Для решения предложенной проблемной ситуации детям нужно будет договориться об очередности и способе выхода из пещеры.

Правила подвижной игры «Шишки, желуди, орехи» заключаются в том, что по сигналу водящего «шишки», «желуди» или «орехи» меняются местами, а водящий, стоящий в круге, занимает пустое место. Задачи данной игры направлены на развитие у детей быстроты бега, быстроты реакции, ловкости движений. Включив в эту подвижную игру проблемную ситуацию, наряду с названными задачами физического развития дошкольников, имеется возможность решить задачу, направленную на взаимодействие игроков – умение согласовывать свои действия с действиями игроков команды. Например, «шишка», «желудь» или «орех» – это пара детей, прижимающая свое «ядро» (мяч) животами. По сигналу водящих (также паре детей с «ядром») «шишки», «желуди» или «орехи» перемещаются на другое место, стараясь не уронить мяч и занять пустое место. Для выполнения этого действия детям нужно будет учесть скорость напарника и согласовать движения ног во время передвижения в определенном направлении.

Организуя с дошкольниками подвижную игру «Мяч по кругу», если изменить правила игры, можно не только закреплять у детей навыки бросания и ловли мяча разными способами, но и сформировать умение пользоваться невербальными формами речевого общения. Например, предложить детям перебрасывать мяч друг другу из рук в руки не по кругу, как требуют основные правила, а игроку, подавшему невербальный знак (мимикой, движением руки, каким-либо жестом). Ребенок, владеющий мячом, распознает знак сверстника и бросает ему мяч.

Таким образом, подвижная игра является важным и эффективным средством формирования у детей дошкольного возраста умений взаимодействовать со сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1983. 23 с.
2. Галимская О.Г., Волошина Л.Н., Арсеенко Е.А. Оценка готовности старших дошкольников к общению и взаимодействию в процессе освоения спортивных игр // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. С. 102.
3. Кузнецова Н.А. Развитие социального взаимодействия старших дошкольников в условиях интегрированного обучения // Науковедение. 2012. № 2. С. 17–73.
4. Мониторинг в детском саду : научно-методическое пособие. СПб. : Детство-Пресс, 2010. 592 с.
5. Третьяк А.В. Педагогические условия формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в играх с правилами : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. СПб., 2006. 19 с.
6. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М. : МПСУ; Воронеж : МОДЭК, 2013. 336 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика,1989. 560 с.

MOBILE GAME AS A MEANS OF FORMATION FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN SKILLS TO INTERACT WITH PEERS

© 2020

S.I. Semkina, physical education instructor
P.Yu. Ovchinnikova, physical education instructor
Municipal budgetary educational institution kindergarten № 104 «Nightingale», Togliatti (Russia)

Keywords: preschooler; game interaction; the mobile game.

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of the formation in older children of preschool age of the ability to interact in the process of organizing outdoor games.

УДК 376.36

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НОМИНАТИВНОГО И ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОФЕССИЯМИ

© 2020

Т.Н. Ситкина, учитель-логопед
Э.В. Макарова, учитель-логопед
А.А. Кобзарева, воспитатель
И.Н. Коноплева, воспитатель
МБУ детский сад № 22 «Лучик», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дошкольник; нарушение речи; словарь; речевое развитие; ознакомление с профессиями; коррекционная работа.

Аннотация. В статье поднимается проблема расширения словаря дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с миром профессий. Раскрываются теоретические положения формирования словаря и ознакомления с современными профессиями. Рассматривается взаимодействие воспитателя, учителя-логопеда и родителей.

В настоящее время происходит стремительное изменение в мире профессий. Согласно «Атласу новых профессий 3.0» [2] в ближайшие годы исчезнут 57 профессий и появятся 186 новых. Сегодня уже часть профессий из Атласа дошкольник может встретить в своей жизни или услышать о ней в средствах массовой информации (в своем ближайшем окружении). Задача по ознакомлению детей с профессиями всегда стояла в программах дошкольного образования. В последние годы тема получила новое развитие в связи с ранней профориентацией [1]. Особенным образом она решалась в рамках коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности с тяжелыми нарушениями речи. В ходе ознакомления детей с миром профессий формируется, прежде всего, номинативный и глагольный словарь. Условно мы объединяем лексику, связанную с миром профессий, в «профессиональный словарь». В примерных адаптированных образовательных программах для дошкольников с ТНР (2017 г.) рекомендательно определены профессии, с которыми знакомят детей. Однако эти профессии не совсем соответствуют социальной действительности и не позволяют в полном объеме сформировать представления ребенка о современных профессиях и на этой основе расширять и обогащать словарь.

Формированию номинативного словаря у детей посвящено достаточно исследований: в классических трудах А.М. Бородич, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин др. и современных исследованиях Н. Ширко [11], Т. Пивоварова [9]; изучению глагольного словаря у детей дошкольного возраста уделяли внимание в своих работах А.М. Бородич, Н.Ю. Борякова, А.Н. Гвоздев, В.В. Гербова, А.И. Максаков, Т.А. Матросова Т.В. Туманова С.Н. Цейтлин и в настоящее время А.И. Захарова [3], А.И. Лаврентьева [6], Н.К. Топчивод и Я.Ю. Добромиль [10]. По данным Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левиной и др., в речи дошкольников, в том числе с нарушением речи, преобладает объем номинативного словаря над глагольным. Дети с недоразвитием речи с трудом и в более позднем возрасте овладевают навыками образования глаголов, что существенно обедняет возможности детей в использовании языковых средств.

Целью нашего исследования стало определение возможности формирования словаря (номинативного и глагольного) в процессе ознакомления с современными профессиями. Мы предположили, что это целесообразно и результативно осуществить, если определить круг современных профессий в соответствии с ближайшим окружением и возрастными особенностями детей; определить содержание, методы и приемы работы в соответствии с показателями сформированности словарного запаса детей; реализовать индивидуально-дифференцированный подход с учетом уровня сформированности словарного запаса детей и их индивидуальных речевых особенностей (в т.ч. уровня ОНР).

Первоначально мы определили уровень сформированности у детей 5–6 лет представлений о названиях современных профессий, трудовых действиях, орудиях труда, результате труда, месте работы человека.

На основе логопедического подхода к выявлению уровня развития речи и подхода О.В. Дыбиной, М.В. Крулехт к изучению представлений о профессиях нами были определены показатели уровня сформированности номинативного и глагольного словаря у детей **шестого** года жизни с ОНР: объем и качество номинативного словаря (название профессий, орудий труда, результатов труда) и глагольного словаря (трудовые действия). Для выявления данных показателей мы выделили следующие диагностические задания: беседы «Назови профессии», «Кто, что делает», «Кому, что нужно для работы», дидактические игры «Подбери и назови», «Кто, где работает».

Анализ результатов показал, что большинство дошкольников не знают названий профессий и заменяют название на трудовое действие либо место работы человека. Например: «продает путевки на море», «продает билеты на самолет», «работает в больнице», «полиция» вместо полицейского, «пожарная» вместо пожарного. Дети «застревают» на профессиях ближайшего окружения, которые осваиваются ребенком в более ранний возрастной период. У детей вызывают затруднения профессии, связанные с сервисом и обслуживанием, а также творческого и технического направления. Ни один из детей не назвал профессии: флорист, инженер, курьер, фармацевт, швея, а также обобщенные профессии, такие как «менеджер».

При определении трудового действия дошкольникам было проще называть глаголы – трудовые действия, производные от названия профессии: повар – варит, учитель – учит, строитель – строит, продавец – продает. Сложности возникали при определении трудовой функции непредметного характера. Например, воспитатель (играет), электрик (выключает свет), мастер (что-то мастерит).

При определении орудий труда дошкольникам необходимо было разложить карточки с орудиями труда к человеку-профессии и назвать их. Больше половины детей правильно называют предметы – орудия труда. Остальная часть делает замену названия орудия труда глаголом – «что делает данный предмет».

В ходе выявления умения обозначать словом результат труда мы определили, что ни один ребенок полностью не справился с заданием. Большие затруднения вызывали профессии, которые не имеют результатом своего труда предмет.

Более позитивные результаты получены по диагностическим заданиям, выявляющим номинативный словарь по обозначению места труда. 25% дошкольников правильно определяют словесное обозначение места работы человека той или иной профессии.

По результатам всех проведенных диагностических заданий мы определили три уровня сформированности номинативного и глагольного словаря по теме «Профессии» у дошкольников с ТНР. Преобладает низкий и средний уровни сформированности данного вида словаря.

Дальнейшая работа строилась на основе учета индивидуального уровня развития словаря и общего состояния развития речи дошкольников. На основе рекомендаций примерной адаптированной образовательной программы для дошкольников с ТНР, требований по отбору материала о ближайшем окружении для детей 5–6 лет и с учетом наличия новых профессий из Атласа профессий Сколково. Таким образом, мы обозначили для знакомства существующие профессии (стоматолог, офтальмолог, хирург, пекарь, кондуктор, ветеринар, хореограф, архитектор, спортивный тренер, цирковые профессии) и те, которые зарождаются и о которых ребенок узнает от окружающих: режиссер индивидуальных туров, оценщик интеллектуальной собственности, сетевой врач, проектировщик «умного дома», проектировщик «доступной среды», тьютор, игропедагог, архитектор территорий, архитектор виртуальной реальности, медиаполицейский, космогеолог, парковый эколог, сити-фермер. Ознакомление с миром профессий осуществляли на основе подхода В.И. Логиновой [5] и М.В. Крулехт. В соответствии с данным подходом у детей формировались системные знания о трудовом действии: показывали трудовой процесс, создание результата-продукта. Сложности в данной работе были сопряжены с тем, что не все профессии предполагают изготовление конкретного продукта трудового действия. В ходе деятельности не все отобранные профессии были включены в ознакомление, часть из них была только обозначена, но не рассматривалась по составляющим трудового процесса, так как на сегодняшний день еще существуют другие профессии.

В решении речевой задачи принимали участие воспитатель, учитель-логопед и родители. Воспитатель организовывал процесс ознакомления с профессиями и закрепление речевых навыков у детей, учитель-логопед осуществлял работу над словарем, родители закрепляли знания о профессии и актуализировали словарь в домашних условиях. Воспитателем и учителем-логопедом работа осуществлялась в подгруппах. Для совместной работы с родителями определялись индивидуальные задачи и предлагалось содержание взаимодействия детей и взрослых, исходя из индивидуального уровня развития ребенка.

Ознакомление детей с профессиями взрослых проводилось в процессе непрерывной образовательной деятельности. Использовались следующие формы организации детской деятельности: беседы, игры (дидактические речевые игры); проектная деятельность (индивидуальные проекты).

Особое внимание мы уделяли этапу активизации словаря. Так, была организована «Ярмарка профессий», служба занятости, реклама профессий, составление загадок про профессии, изготовление совместно с родителями лэпбуков, викторин для домашнего использования.

Проведенная работа позволила выявить эффективность методики в процессе ранней профориентации и определить динамику в формировании у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи номинативного и глагольного словаря.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова М.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2. С. 93–96.
2. Атлас новых профессий 3.0. / сост. Д. Судаков, Е. Виноградов, Д. Варламова и др. М. : Интеллектуальная литература, 2020. 456 с.
3. Захарова А.И. Диагностика сформированности глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81). С. 134–136.
4. Крулехт М.В. Взаимосвязь игры и труда в целостном развитии дошкольника // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : сборник / под ред. Т.И. Бабаевой. СПб., 2004. С. 167–186.
5. Крулехт М.В. Ребенок познает предметный мир // Дошкольное воспитание. 2007. № 1. С. 45–47.
6. Лаврентьева А.И. К проблеме преемственности развития словаря детей // Речевое развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / авт.-сост. Т.В. Волосовец, О.С. Ушакова. М. : Русское слово – ученик, 2015. С. 96–104.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.
8. Логинова В.И. К вопросу о программе ознакомления детей дошкольного возраста с трудом взрослых // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. Л., 1976. С. 142–153.
9. Пивоварова Т.А. Состояние вопроса о нарушении номинативного словаря детей с общим недоразвитием речи в современной научной литературе // Педагогика и образование: от теории к практике : сборник статей. Чебоксары, 2020. С. 27–29.
10. Топчивод Н.К., Добромиль Я.Ю. Логопедическая работа по развитию глагольного словаря у детей 5–6 лет с ОНР II–III уровня // Ученые заметки ТОГУ. 2017. Т. 8. № 3. С. 158–166.
11. Ширко Н.А. Особенности формирования номинативного словаря у детей с ОНР // Вестник науки. 2019. Т. 4. № 11 (20). С. 52–59.

FORMATION OF NOMINATIVE AND VERBAL VOCABULARY IN CHILDREN OF 5–6 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH PROFESSIONS

© 2020

T.N. Sitkina, speech therapy teacher
E.V. Makarova, speech therapy teacher
A.A. Kobzareva, educator
I.N. Konopleva, educator
Kindergarten 22 "Luchik", Togliatti (Russia)

Keywords: preschool child; speech disorders; vocabulary; speech development; familiarization with professions; correctional work.

Abstract. The article raises the problem of expanding the vocabulary of preschool children with General speech underdevelopment in the process of getting acquainted with the world of professions. Describes the theoretical provisions of formation of the dictionary and become familiar with modern professions. The interaction of a teacher, a speech therapist, and parents is considered.

УДК 378.147.88

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

© 2020

Н.А. Толмачева, кандидат технических наук, доцент
Н.Л. Кузовова, преподаватель
Омский автобронетанковый инженерный институт, Омск (Россия)

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция; междисциплинарные связи; компетентность.

Аннотация. В данной статье рассматривается один из способов систематизации учебного материала с использованием междисциплинарных связей при обучении физике; представлены элементы заданий лабораторной работы и практического занятия для курсантов военно-инженерного института.

Интегративный характер развития современной науки и техники требует, чтобы квалификация будущих специалистов определялась не только объемом полученных в вузе знаний, но и способностью к адаптации в быстроизменяющихся условиях современного производства, к умению разрабатывать и внедрять наукоемкие виды продукции.

В системе образования термин «интеграция» появился сравнительно недавно. Если обратиться к философскому словарю, то там встречаем определение интеграции как стороны процесса развития, связанной с объединением разнородных частей и элементов в единое целое [1]. Междисциплинарная интеграция в вузе – это соотношение некоторого содержания учебных дисциплин с целью формирования интегративных знаний и умений обучающихся. Согласно С.Н. Фоминой, интеграция дисциплин в высшей школе есть взаимопроникновение содержания дисциплин для формирования обобщенных знаний о процессах и явлениях окружающего мира, а на их основе – определенного научного мировоззрения.

Междисциплинарная интеграция призвана усилить обобщающий характер процесса обучения, активизировать его поисковую направленность,расширить деловые контакты между субъектами образовательного процесса.

В военном вузе для подготовки специалистов в учебных планах традиционно дисциплины делятся на общеобразовательные, общепрофессиональные и профессиональные. В связи с этим одним из способов формирования необходимых профессиональных компетенций являются междисциплинарные связи. При компетентностном подходе в образовании под междисциплинарными связями понимается «применение знаний по одной дисциплине в предметном поле другой дисциплины» [2]. Учебный материал не должен изучаться в логике какой-то отдельной дисциплины. Обучающийся должен почувствовать в инженерных дисциплинах не догму, а современное, эволюционирующее знание, востребованное в профессиональной деятельности.

Курс общей физики в военных вузах изучается в течение двух-трех семестров. Особенности межпредметной интеграции цикла естественных и технических наук заключаются в том, что физика готовит информационную основу для решения межпредметных проблем, углубляет и расширяет представления о применении обобщенных умений и действий, способствует преодолению разрозненности и обрывочности образования, вооружает будущих инженеров опытом научной деятельности. Согласно ФГОС формирование основ физической компетентности курсантов является одной из основных проблем изучения физики в вузе [3].

Автором работы [4] предложен структурно-функциональный метод познания, позволяющий постепенно и логически наращивать объем фундаментальных знаний, укрепляющий межпредметные связи, на примере физики и математики.

В работе [5] авторы привели результаты исследования по реализации междисциплинарных связей на основе родства таких дисциплин, как математика, физика, химия.

Цель настоящей работы – привести примеры междисциплинарных связей физики и математики при выполнении лабораторного практикума по физике и решении задач.

Пример 1. Лабораторная работа: «Определение момента инерции тела любой формы относительно выбранной оси вращения».

В данной работе определяются моменты инерции тела относительно трех взаимно перпендикулярных осей, проходящих через центр тяжести.

Момент силы, действующих на систему, можно определить из следующих соображений: момент сил создается грузом m_1, привязанным к нити, которая намотана на шкив (рис. 1). Так как момент силы трения, приложенный к шкиву, значительно меньше момента силы натяжения нити, то в дальнейших расчетах им можно пренебречь.

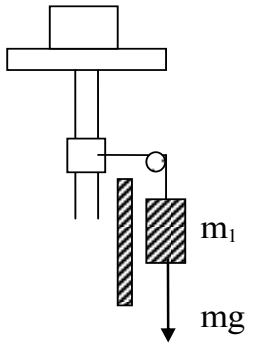

Рис. 1. *Элемент установки для определения момента инерции тела*

Момент инерции тела относительно данной оси z – это физическая величина, численно равная сумме произведений масс всех частиц твердого тела на квадрат их расстояний до оси:

$$J_Z = \sum_{i=1}^{N} m_i h_i^2.$$

Из основного уравнения динамики вращательного движения твердого тела вокруг неподвижной оси следует, что:

$$J_Z = \frac{M_Z}{\varepsilon} = \frac{F_\tau R}{\varepsilon}. \quad (1)$$

Обозначим силу натяжения нити через F_τ, а плечо этой силы через D/2, где D – диаметр шкива. Тогда:

$$M = F_\tau \cdot \frac{D}{2}.$$

Силу натяжения нити F_τ можно найти из уравнения движения груза:

$$m\vec{a} = m\vec{g} + \vec{F}_\tau.$$

Перейдем от векторной формы записи уравнения движения груза к скалярной. Спроектируем все векторы на произвольно выбранное направление:

$$ma = mg - F_\tau.$$

Отсюда сила натяжения нити:

$$F_\tau = m\,(g - a). \qquad (2)$$

Ускорение a груза m_1, спускающегося из состояния покоя на расстоянии h, может быть легко найдено из формулы:

$$a = \frac{2h}{t^2},$$

где t – время опускания груза.

Линейное ускорение груза a равно линейному ускорению точек поверхности шкива, с которого сматывается нить при опускании груза. Поэтому угловое ускорение вращающейся части прибора может быть найдено из соотношения:

$$\varepsilon = \frac{a}{r} = \frac{2a}{D}. \qquad (3)$$

Подставляя в уравнение (1) выражение для F и ε из формул (2) и (3), получим расчетную формулу для J в таком виде:

$$J = \frac{mD^2}{4}\left(\frac{gt^2}{2h} - 1\right).$$

В условиях проведения настоящей работы:

$$\frac{gt^2}{2} \rangle 1,$$

поэтому

$$J = \frac{mD^2 g}{8h} \cdot t^2.$$

Сопоставив полученные моменты инерции, можно определить, по отношению к каким осям момент инерции имеет максимальное и минимальное значения.

Решение задач и анализ нового материала при проведении практических занятий позволяет рассматривать данный вид занятий, как эффективный способ овладения новыми знаниями. На занятиях важно уделять внимание решению задач прикладного характера не только с обязательным анализом проблемы и физического смысла полученного результата, но и с обсуждением выбора оптимального варианта решения.

После изучения определенного курса математики, обучающиеся без труда воспринимают, что математическая формула служит для более краткой, сжатой записи соотношения между физическими величинами, а затем – и для более удобного производства вычислений. Математические приемы используются в физике уже на первых занятиях: производная – это скорость изменения функции:

$\upsilon(t) = x(t) - скорость$
$\upsilon(t) = s(t) - скорость$
$a(t) = \upsilon(t) - ускорение$
$I(t) = q(t) - сила\ \ тока$
$c(t) = Q(t) - теплоемкость$
$N(t) = A(t) - мощность$
$\omega(t) = \varphi(t) - угловая\ \ скорость$
$a(t) = \omega(t) - угловое\ \ ускорение$

Пример 2. Зависимость пути, пройденного точкой по окружности радиусом R = 2 м, от времени выражена уравнением $S = At^2 + Bt$. Найти нормальное, тангенциальное и полное ускорения точки через t = 0,5 с после начала движения, если A = 3 м/с^2,B = 1 м/с.

Дано:	Решение:
$S = At^2 + Bt$	Нормальное ускорение:
R = 2 м	$a_n = \frac{\upsilon^2}{R}$, где $\upsilon = \frac{dS}{dt}$, $\upsilon = 2At + B$.
t = 0,5 с	Тангенциальное (касательное) ускорение:
A = 3 м/с^2	$a_\tau = \frac{d\upsilon}{dt}$, где $\upsilon = \frac{dS}{dt}$, тогда $a_\tau = 2A$.
B = 1 м/с	
$a_n - ?\ a_\tau - ?\ a - ?$	

Полное ускорение: $a = \sqrt{a_n^{\,2} + a_\tau^{\,2}}$.

Вычислим:

$$a_n = \frac{2 \cdot 3 \cdot 0{,}5 + 1}{2} = 8\ (м/с^2);$$
$$a_\tau = 2 \cdot 3 = 6\ (м/с^2);$$
$$a = \sqrt{64 + 36} = 10\ (м/с^2).$$

Ответ: a_n = 8 м/с^2, a_τ = 6 м/с^2, a = 10 м/с^2.

Таким образом, в формировании одной и той же компетенции участвуют несколько дисциплин. Интеграция знаний на основе междисциплинарных связей дает возможность создать целостное видение проблемы. Важнейшей задачей, стоящей перед системой подготовки будущих инженеров, является дальнейшее развитие естественной науки и практики, интеграция теоретической и практической подготовки специалистов, формирование у них стремления к постоянному обогащению полученных знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Харунжев А.А. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры // Интеграция образования. 2003. № 3.
2. Нуриева Э.Н., Бакеева Л.В. Междисциплинарные связи как способ формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций // Вестник казанского технологического университета. 2012. № 23. С. 222–225.
3. Толмачева Н.А., Кузовова Н.Л. Компетентностный подход при обучении физике в военном вузе // Актуальные вопросы современной науки и образования : сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 83–87.
4. Ерофеева Г.В., Пескова Е.С., Малютин В.М. Влияние учета междисциплинарных связей дисциплин на профессиональную подготовку выпускников вузов //

Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5.
5. Ильяшенко Л.К., Мешкова Л.М. Реализация междисциплинарных связей на основе родства наук естественнонаучного цикла как один из способов формирования основы профессиональной подготовки студентов технического вуза // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11 (54). С. 101–104.

INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS IN THE LEARNING PROCESS PHYSICS

© 2020

N.A. Tolmacheva, candidate of Technical Sciences, Associate Professor
N.L. Kuzovova, lecturer
Omsk tank-automotive engineering Institute, Omsk (Russia)

Keywords: cross-disciplinary integration; cross-disciplinary communications; competence.

Abstract. This paper discusses one way to systematize educational material using interdisciplinary connections in physics learning; Elements of laboratory work tasks and practical training for cadets of military engineering institute are presented.

УДК 373

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКОМ КОСТЮМЕ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

© 2020

М.А. Ценёва, старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: русский народный костюм; этническое самосознание; развивающая предметно-пространственная среда; дидактическая игра; народное творчество.

Аннотация. В настоящее время актуальным направлением воспитания является формирование у ребенка старшего дошкольного возраста этнического самосознания, интереса к национальной культуре и традициям. Приобщение ребенка к культуре народов особенно значимо в дошкольные годы. В рамках реализации регионального компонента происходит приобщение ребенка, начиная с дошкольного возраста, к культуре народов Среднего Поволжья, в том числе и русского народа. Его изучение имеет глубокий идейно-нравственный, патриотический смысл, способствует развитию современного искусства, преемственности поколений, передаче социального опыта последующим поколениям.

Многонациональность российского государства и Поволжья определяет важность воспитания подрастающего поколения, знающего и уважающего национальную культуру своей страны и региона своего проживания.

Приобщение дошкольников к богатому культурному наследию русского народа, проживающего в Поволжье, через изучение традиций, обычаев, элементов материальной культуры воспитывает чувство гордости за принадлежность к своей национальности, любовь к своей малой родине.

В настоящее время актуальным направлением воспитания является формирование у ребенка старшего дошкольного возраста этнического самосознания, интереса к национальной культуре и традициям. По утверждению А.И. Арнольдова, Л.А. Ибрагимовой, А.И. Лазарева, В.М. Семенова, приобщение новых поколений к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом современности, так как каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся воспитательные традиции и особенности, но и стремится взять их в будущее, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности [3].

Приобщение ребенка к культуре народов особенно значимо в дошкольные годы. Ребенок, по мнению В.Г. Безносова, В.П. Зеньковского, Д.С. Лихачева является будущим полноправным членом социума, ему предстоит осваивать, сохранять, развивать и передавать дальше культурное наследие этноса через включение в культуру, социальную активность. Так, О.Л. Князева, М.Д. Маханева в своей программе «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» рекомендуют приобщить детей к культурному наследию русского народа – духовной культуре: народные обычаи, праздники; язык, народное творчество, пословицы и поговорки, детские игры, музыка; искусство (песни, танцы, произведения художественного и декоративно-прикладного творчества, литература) [7].

В рамках реализации регионального компонента происходит приобщение ребенка, начиная с дошкольного возраста, к культуре народов Среднего Поволжья, в том числе и русского народа. Рассматривая культуру с точки зрения реализации культурологического принципа, Л.М. Захарова выделила следующие компоненты: материальная (национальный костюм, предметы быта, жилище, кухня, орудия труда, украшения и др.), духовная (религия, язык, традиции, обычаи, мифология), нормативно-правовая (нормы, правила, духовные ценности) [2; 5].

Русский народный костюм, безусловно, всегда являлся важным средством воспитания, источником творчества, показателем художественных, эстетических, этических взглядов и мировоззрения на протяжении многих веков существования Руси (России), служит доказательством творческих способностей и возможностей русских людей. Его изучение имеет глубокий идейно-нравственный, патриотический смысл, способствует развитию современного искусства, преемственности поколений, передаче социального опыта последующим поколениям.

Русский народный костюм представляет собой систему разнообразных видов одежды, объединенных единым составом элементов, хотя и не обязательно возникающих одновременно. Многообразие комплексов одежды объясняется большим географическим пространством, которое занимает Россия, особенностями ландшафта, климата.

Русские народы Поволжья – это переселившиеся в регион население, состоящее из представителей северорусской и южнорусской этнографических групп. Русский костюм народов Поволжья – сложившийся на протяжении продолжительного времени традиционный комплекс одежды, обуви и аксессуаров, который использовался русскими народами Поволжья в повседневном и праздничном обиходе [4; 6].

В процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о русском костюме народов Поволжья важно помнить о реализации средового подхода, который представляет собой систему действий со средой, превращающих ее в средство диагностики, проектирования воспитательного результата, средство развития личности. Средовой подход предполагает развитие предметно-развивающей среды за счет: органичного включения элементов русского костюма народов Поволжья в повседневную работу дошкольного учреждения; обогащение образовательного информационного поля; создание этнографических мини-музеев; оформление уголков ряженья с элементами русских костюмов народов Поволжья; внесение дидактических игр, дидактических пособий [9].

Мы разработали содержание, формы и методы формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о русском костюме народов Поволжья посредством дидактических игр. Эта работа включала несколько этапов.

На первом этапе – эмоционально-мотивационном – мы вызывали у старших дошкольников интерес к русскому костюму народов Поволжья.

На данном этапе была обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы. Для этого был создан уголок «Русский костюм народов Поволжья» с элементами праздничных и повседневных северорусских и южнорусских народных костюмов. Совместно с родителями были внесены различные элементы северорусского праздничного и повседневного костюмов: кукольные и детские сарафаны, рубахи, передники, пояс, душегрейка, штаны, шапка-ушанка, кокошник, платок, венок, сапоги и национальные украшения, а также элементы южнорусского костюмов: (праздничные и повседневные понёвы, рубахи, передники, навершник, кичка, сапоги, лапти, штаны, шапка), цветные картинки с изображением элементов костюмов [10].

Большую помощь в организации и наполнении элементами костюмов уголка «Русский костюм народов Поволжья» оказали воспитатели, которые принесли отделочные материалы: ленты, бисер, мулине. В ходе создания и оснащения уголка у детей проявился интерес к русскому костюму народов Поволжья. С большим удовольствием они рассматривали детали одежды, головных уборов, обуви, украшений, вышивку.

Родители помогли пополнить развивающую предметно-пространственную среду группы дидактическими куклами: Дуняшей и Марфушей, изготовить для них костюмы. Дуняшу нарядили в праздничный северорусский костюм, а Марфушу в праздничный южнорусский костюм народов Поволжья.

Вторым этапом нашей экспериментальной работы был когнитивный этап, его цель – формирование представлений о русском костюме народов Поволжья. На данном этапе мы разработали серии дидактических игр, направленных на формирование представлений о русском костюме народов Поволжья (праздничных и повседневных северорусском и южнорусском костюмах).

Цель первой серии дидактических игр – сформировать представления о повседневных северорусском и южнорусском костюмах народов Поволжья. В данную серию вошли следующие игры: «Собери картинку», «Выставка южнорусского народного костюма».

В дидактической игре «Собери картинку» были использованы следующие материалы: цветные картинки с элементами северорусской женской и мужской повседневной одежды: сарафан-покосник, рубаха, передник, пояс, кокошник, платок, венок, юбка, сапоги, лапти, рубаха-косоворотка, штаны, шапка-ушанка, кожаные сапоги, тюбетейка.

Игра была организована в уголке «Русский костюм народов Поволжья», она имела целью знакомство детей с повседневным северорусским костюмом народов Поволжья. Детям предлагалось рассмотреть картинки с элементами мужской и женской повседневной одежды северорусского костюма. При этом воспитатель рассказывал детям о назначении повседневной одежды, обращая внимание на особенности элементов одежды северорусского костюма и материалов.

Далее детям было предложено собрать картинки элементов северорусского повседневного костюма. После проведения игры с детьми была организована беседа о северорусском повседневном костюме. Детям были заданы следующие вопросы: «Что отличает северорусский повседневный костюм? Какие элементы костюма вызвали у вас затруднение при подборе?»

В следующей дидактической игре «Выставка южнорусского народного костюма» была поставлена цель – знакомство детей с повседневным южнорусским костюмом народов Поволжья.

Были использованы следующие материалы: цветные картинки, листы бумаги, цветные карандаши, фломастеры, цветные акварельные краски. Картинки с элементами южнорусского повседневного костюма: передник, рубаха, понёва, лапти, рубаха-косоворотка, штаны, шапка.

Детям предлагалось рассмотреть цветное изображение южнорусского повседневного костюма и его элементов. Эту работу воспитатель сопровождал рассказом детям о назначении и составляющих элементах повседневного южнорусского костюма: передник, рубаха, понёва, лапти, рубаха-косоворотка, штаны, шапка, используемых материалах. Далее было предложено нарисовать девочкам женский, а мальчикам мужской повседневный костюм и рассказать о составляющих его элементах.

После проведения игры с детьми была организована беседа о южнорусском повседневном костюме. Детям были заданы следующие вопросы: «Что отличает южнорусский повседневный костюм? Какие элементы костюма вызвали у вас затруднение при выполнении рисунка?»

После проведения игры была организована выставка детских рисунков на тему «Южнорусский повседневный костюм народов Поволжья».

Цель второй серии дидактических игр – сформировать представления о праздничных северорусском и южнорусском костюмах народов Поволжья.

Первая дидактическая игра этой серии «Волшебный сундучок» направлена на знакомство детей с праздничным южнорусским костюмом народов Поволжья.

Были использованы следующие материалы: дидактические объёмные куклы, элементы одежды южнорусского праздничного костюма (праздничная понёва, праздничная рубаха, передник украшенный вышивкой, навершник, кичка, сапоги).

Воспитатель просит обратить внимание детей на волшебный сундучок и заглянуть в него. Ребенку предлагается достать из сундучка элемент костюма, назвать его, сказать: мужской он или женский, праздничный или повседневный. После завершения игры детям было предложено нарядить куклу и назвать каждый из элементов праздничного костюма.

Далее детям была предложена дидактическая игра «Наряди свою куклу», направленная на знакомство детей с северорусским праздничным костюмом народов Поволжья.

Были использованы следующие материалы: бумажная женская кукла, цветные картинки с элементами северорусской женской праздничной одежды (сарафан-косоклинник с вышивкой, белая рубаха, украшенная вышивкой, передник, пояс, душегрейка, кокошник) и национальные украшения (серьги, бусы, браслеты, платок, венок, юбка-понёва, сапоги).

Детям предлагалось рассмотреть цветное изображение северорусского праздничного костюма и его элементов. Игра начиналась с того, что воспитатель сообщил детям о предстоящем празднике и необходимости помочь кукле собраться на него. Дети

активно приступали к заданию и наряжали свою куклу в праздничный северорусский костюм [1].

После проведения игры детям было предложено ответить на следующие вопросы: «Вам понравилось наряжать куклу на праздник? Какие элементы северорусского праздничного костюма вызвали у вас затруднение при подборе наряда?»

Третьим этапом нашей экспериментальной работы был поведенческий этап, целью которого было сформировать умение применять полученные представления в практической деятельности.

В данную серию вошли следующие игры: «Собери детей на праздник», «Альбом повседневных костюмов».

Первая дидактическая игра этой серии «Собери детей на праздник» направлена на закрепление знаний детей об отличиях праздничных женских северорусского и южнорусского костюмов народов Поволжья.

Были использованы следующие материалы: детские костюмы праздничных северорусской и южнорусской женской одежды народов Поволжья.

Детям предлагалось выбрать элементы праздничной северорусской и южнорусской женской и мужской одежды; найти отличия: в обуви, головных уборах, вышивке, одежде; и рассказать, почему они использовали эти элементы праздничного женского костюма. Дети самостоятельно наряжались в праздничные костюмы [8].

Дети аргументировали свой выбор праздничной одежды, называли элементы, их отличия и демонстрировали свои костюмы.

Следующая серия дидактических игр «Одень Дуняшу и Марфу в повседневный костюм» была направлена на закрепление знаний детей об отличиях повседневных северорусского и южнорусского костюмов народов Поволжья.

Были использованы следующие материалы: объёмные дидактические куклы Дуняша и Марфа, элементы кукольных повседневных северорусского и южнорусского костюмов народов Поволжья.

Детям предлагалось выбрать элементы повседневной северорусской и южнорусской женской одежды. Найти отличия в обуви, головных уборах, других элементах одежды. Детям необходимо было одеть дидактическую куклу Дуняшу в повседневный кукольный северорусский костюм, а Марфу – в южнорусский, рассказать, почему они использовали эти элементы повседневного женского костюма. Дети радостно включились в работу и одевали своих кукол. Дети аргументировали свой выбор праздничной одежды, называли элементы, их отличия и демонстрировали свои костюмы.

Разработанная нами система дидактических игр способна развить субъектную позицию старшего дошкольника в процессе формирования представлений о русском костюме народов Поволжья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алыева А.Г. Исследование особенностей народного костюма Самарской губернии // Юный ученый. 2017. № 2.2. С. 4–6.
2. Бабунова Е.С. Концептуально-теоретические и прикладные аспекты педагогической системы дошкольного этнокультурного образования : монография. 2-е изд., стер. М. : Флинта, 2015. 414 с.
3. Богомолова М.И. Межнациональное воспитание детей : учебное пособие. 3-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2016. 176 с.
4. Бородина Н.В., Ведерникова Т.И. Народный костюм Самарского края. Самара: Самара-Принт, 2010. 236 с.
5. Захарова Л.М. Этнокультурное образование : учебное пособие. У. : УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2018. 99 с.
6. Каштанов Ю.Е. Русский костюм. С Древней Руси до наших дней. М. : Белый город, 2014. 48 с.
7. Князева О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры : программа : учебно-методическое пособие. СПб : Детство-Пресс, 2017. 304 с.
8. Мандель Б.Р. Этнопсихология : учебное пособие. 3-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2019. 320 с.
9. Маслова Л.И. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре // Наука и образование : новое время. 2017. № 6. С. 129–130.
10. Пармон Ф.М. Русский народный костюм. М. : Издательство В. Шевчук, 2012. 156 с.

FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S IDEAS ABOUT THE RUSSIAN COSTUME OF THE VOLGA REGION PEOPLES THROUGH DIDACTIC GAMES

© 2020

M.A. Tseneva, senior lecturer of the Department of Preschool pedagogy, applied psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: Russian folk costume; ethnic identity; developing subject-spatial environment; didactic game; folk art.

Abstract. At present, the current direction of education is the formation of an ethnic identity in a child of senior preschool age, an interest in national culture and traditions. The introduction of a child to the culture of peoples is especially important in preschool years. As part of the regional component, children are introduced to the culture of the Middle Volga region, including the Russian people, starting from preschool age. Its study has a deep ideological and moral, Patriotic meaning, contributes to the development of modern art, the continuity of generations, the transfer of social experience to subsequent generations.

УДК 373.2

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К НАУКАМ

© 2020

И.Г. Цыганкова, заведующий
Детский сад № 140 «Златовласка» АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: интерес; дошкольники; диагностика развития интереса; познавательный интерес; интерес к наукам; критерии сформированности интереса.

Аннотация. В статье представлен подход к диагностике развития интереса у старших дошкольников к наукам; описаны критерии сформированности интереса, показатели, диагностические задания; дана характеристика уровней развития интереса у дошкольников к наукам.

В настоящее время перед российским образованием поставлена задача войти в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, обеспечить его глобальную конкурентоспособность.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в разделе «Основные направления развития воспитания» указывается на необходимость популяризации научных знаний среди детей и подростков, повышения привлекательности науки, научно-технического творчества, создания условий для получения детьми достоверной информации о передовых достижениях и открытиях мировой и отечественной науки, повышения заинтересованности в научных познаниях об устройстве мира и общества.

Мы считаем, что развивать интерес к наукам можно уже на этапе старшего дошкольного возраста. Если обратиться к анализу изучения теоретических аспектов понятия интереса, то можно увидеть разные подходы к его определению.

Вопросы исследования интереса представлены в научных трудах многих педагогов и психологов, среди них Б.Г. Ананьев [1], Л.Н. Божович [2], Л.А. Венгер [3], Л.С. Выготский [4], А.В. Запорожец [5], Л.С. Рубинштейн [6], Г.И. Щукина [7], Д.Б. Эльконин [8].

В работах Л.С. Рубинштейна интерес определяется как проявление интеллектуальной и эмоциональной активности [6]. Н.К. Постникова раскрывает понятие интерес через направленность на открытие еще неизвестного [9]. А.Н. Леонтьев в своих работах указывает на то, что интерес активизирует все психические процессы и выступает стимулом к постоянному поиску нового в любой деятельности [20]. В работах Г.И. Щукиной интерес рассматривается как уровень активности личности, который связан с психическими процессами и занимает главное место в структуре характера. В ее работах указывается на динамику в развитии интереса, от поверхностного к устойчивому, глубинному, что свидетельствует о возможности его целенаправленного развития [7].

Мы исходим из определения интереса В.Н. Мясищева, который раскрывает интерес как избирательную направленность человека на объекты и явления окружающей действительности; тенденцию, стремление, потребность человека заниматься именно данной областью явлений, данной действительностью, приносящей удовлетворение; мощный побудитель активности человека, под влиянием которого психические процессы протекают интенсивно, а деятельность становится увлекательной, продуктивной; особое, избирательное, наполненное активными замыслами, сильными эмоциями, волевыми устремлениями отношение личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам [11].

Несмотря на многообразие определений понятия «интерес», можно выделить общие составляющие: когнитивный компонент, мотивационную составляющую и действенно-практическую сторону.

В психолого-педагогической литературе достаточно широко представлены вопросы изучения интереса применительно к деятельности, но отсутствует диагностический инструментарий, позволяющий определить интерес старших дошкольников к наукам.

Для определения уровня развития интереса у старших дошкольников к наукам были выделены критерии развития интереса, показатели и диагностические задания, представленные в таблице 1.

Таблица 1. *Диагностическая карта изучения развития интереса к наукам у дошкольников*

Критерии развития интереса	Показатели	Диагностические задания
Когнитивный	1. Проявление познавательной активности. 2. Стремление (заинтересованность) в получении знаний о предметах, событиях и явлениях окружающего мира. 3. Представления об источниках получения информации об окружающем мире (человек, познавательная литература, журналы, кино-и видеопродукция, компьютер, интернет)	Наблюдение за поведением ребенка в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым и в самостоятельной деятельности.
Эмоционально-мотивационный	1. Модальность интереса, его устойчивость	Наблюдение за поведением ребенка в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым и в самостоятельной деятельности
Действенно-практический	1. Умение применять средства и способы для поиска и получения информации об объектах и явлениях окружающего мира. 2. Умение осуществлять исследовательскую и практическую деятельность: выявлять противоречия, выдвигать гипотезы, обсуждать результат, осуществлять преобразование объектов и явлений окружающего мира	Наблюдение за поведением ребенка в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым и в самостоятельной деятельности

Учитывая возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, в качестве основного метода для изучения интереса у старших дошкольников к наукам, был определен метод наблюдения за поведением и действиями детей в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым и самостоятельной деятельности.

Наблюдение проводится за ребенком в течение месяца. Педагог ежедневно фиксирует (в форме записей, пометок, в свободной форме) особенности проявления интереса у ребенка. А потом свои наблюдения по каждому диагностическому заданию переводит в балльную оценку.

Для определения интереса у старших дошкольников к наукам взята 3-балльная оценка, в основе которой лежит степень самостоятельности ребенка. 3 балла ставится, если ребенок делает сам, 2 балла, когда делает с помощью взрослого или под его стимуляцией, 1 балл, если не может сделать, даже с помощью взрослого. Рассмотрим подробнее каждый из трех критериев, которые мы выделили.

Первый критерий – когнитивный критерий развития интереса у дошкольников к наукам.

Диагностическое задание 1. Проявление познавательной активности.

Цель – выявить степень выраженности познавательной активности.

Наблюдение за ребенком проводится в течение месяца в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым деятельности и в самостоятельной деятельности. Результаты наблюдений фиксируются в таблице (таблица 2).

Обработка данных

3 балла – ребенок по собственной инициативе стремится узнать, понять существенные свойства предметов и явлений; постоянно задает вопросы, рассуждает над причинно-следственными связями, начатая образовательная деятельность часто переносится в самостоятельную деятельность и занимает большую часть свободного времени.

2 балла – ребенок проявляет интерес к познанию нового, стремится понять существенные свойства предметов и явлений, может с помощью взрослого рассуждать о причинно-следственных связях; постижение сущности предметов и явлений происходит только под руководством, стимулированием взрослого; познавательная активность носит неустойчивый характер и легко прекращается при столкновении с трудностями.

1 балл – интерес к познанию возникает в результате ярких впечатлений, новизны предлагаемого для изучения материала; интерес вызывает не сама познавательная деятельность, а новизна предметов, их внешний вид; интерес характеризуется непродолжительностью, неустойчивостью, наблюдается быстрое пресыщение познавательной деятельностью, интерес легко вытесняется новыми яркими впечатлениями; перенос начатой образовательной деятельности в самостоятельную деятельность не наблюдается.

Диагностическое задание 2. Стремление (заинтересованность) в получении знаний о предметах, событиях и явлениях окружающего мира.

Цель – выявить степень выраженности стремления овладеть знаниями о предметах, событиях и явлениях окружающего мира.

Наблюдение проводится в течение месяца в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым деятельности и в самостоятельной деятельности. Результаты наблюдений заносятся в таблицу (таблица 3).

Обработка данных

3 балла – ребенок по собственной инициативе стремится к получению и накоплению знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира; постоянно задает вопросы, уточняет, если ему что-то не понятно; старается найти ответы в книгах, обращается к другим детям, демонстрирует высокую степень заинтересованности в познании окружающего мира, его связей.

2 балла – ребенок проявляет заинтересованность в получении знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира только при систематическом побуждении и стимулировании со стороны взрослого.

1 балл – ребенок не проявляет личной заинтересованности в получении знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира; эпизодический, неустойчивый интерес к получению знаний появляется только при систематическом побуждении со стороны взрослого.

Диагностическое задание 3. Представления об источниках получения информации об окружающем мире (человек, познавательная литература, журналы, кино- и видеопродукция, компьютер, интернет).

Цель – выявить уровень представлений об источниках получения информации об окружающем мире.

Наблюдение проводится в течение месяца в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым деятельности и в самостоятельной деятельности. Результаты наблюдений заносятся в таблицу (таблица 4).

***Таблица 2**. Проявление познавательной активности*

ФИО ребенка	Проявление познавательной активности по собственной инициативе	Проявление познавательной активности под руководством, стимулированием взрослого	Познавательная инертность

***Таблица 3.** Представления о предметах, событиях и явлениях мира*

ФИО ребенка	Самостоятельно стремится получить знания и представления о предметах, событиях и явлениях окружающего мира	Требуется систематическое побуждение к получению, накоплению знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира	Систематическое побуждение со стороны взрослого вызывает эпизодический, неустойчивый интерес к получению знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира

Таблица 4. *Представление об источниках получения информации об окружающем мире*

ФИО ребенка	Самостоятельно называет три и более источника получения информации об окружающем мире	С помощью взрослого называет два и более источника получения информации об окружающем мире	Не имеет представлений об источниках получения информации об окружающем мире

Обработка данных

3 балла – ребенок владеет знаниями об источниках получения информации об окружающем мире, самостоятельно называет три и более источника.

2 балла – ребенок имеет нечеткие, размытые представления об источниках получения информации об окружающем мире, может с помощью взрослого назвать два и более источника.

1 балл – ребенок не знает, из каких источников можно получить информацию об окружающем мире, не может назвать ни одного источника, даже с помощью взрослого.

Второй критерий – эмоционально-мотивационный критерий развития интереса у дошкольников к наукам.

Диагностическое задание 1. Модальность интереса, его устойчивость.

Цель – определить эмоциональные проявления, сопровождающие интерес, его устойчивость, наличие желания изучать, исследовать, преобразовывать объекты и явления окружающего мира.

Наблюдение проводится в течение месяца в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым деятельности и в самостоятельной деятельности. Результаты наблюдений заносятся в таблицу (таблица 5).

Обработка данных

3 балла – ребенок демонстрирует ярко выраженный положительный, устойчивый интерес к изучению, исследованию нового, преобразованию объектов и явлений окружающего мира; процесс самостоятельной деятельности протекает интенсивно, с увлечением.

2 балла – ребенок проявляет интерес к изучению нового, но в большинстве случаев требуется стимулирующая, организующая, направляющая помощь взрослого; самостоятельная деятельность зависит от побуждающих мотивов, легко прекращается при столкновении с трудностями.

1 балл – ребенок демонстрирует эпизодический интерес к внешним эффектным и занимательным сторонам явлений и объектам окружающего мира, желание понять, изучить их сущность отсутствует; в самостоятельной деятельности не наблюдается интерес к какой-то конкретной познавательной деятельности.

Третий критерий – действенно-практический критерий развития интереса у дошкольников к наукам.

Диагностическое задание 1. Умение применять средства и способы для поиска и получения информации об объектах и явлениях окружающего мира.

Цель – выявить умение применять различные средства и способы для поиска и получения информации об объектах и явлениях окружающего мира.

Наблюдение проводится в течение месяца в процессе образовательной деятельности, в совместной со взрослым деятельности и в самостоятельной деятельности. Результаты наблюдений заносятся в таблицу (таблица 6).

Обработка данных

3 балла – ребенок самостоятельно применяет и использует известные ему средства и способы получения информации об объектах и явлениях окружающего мира; может за получением нужной ему информации обратиться с вопросом к взрослому, прочитать в книге, просмотреть в интернете, обратиться за помощью к другим детям.

2 балла – ребенок знает источники получения информации, но не всегда может самостоятельно их использовать по причине не сформированных умений (не умеет читать, не знает, как для этих целей можно использовать компьютер, ноутбук, планшет), затруднений, связанных с формулированием вопроса к взрослому; нуждается в помощи со стороны взрослого.

1 балл – ребенок не может применять предложенные взрослым различные средства и способы для поиска и получения информации об объектах и явлениях окружающего мира.

Диагностическое задание 2. Умение осуществлять исследовательскую и практическую деятельность: выявлять противоречия, выдвигать гипотезы, обсуждать результат, осуществлять преобразование объектов и явлений окружающего мира.

Цель – выявить умение осуществлять исследовательскую и практическую деятельность в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Наблюдение проводится в течение месяца в процессе познавательно-исследовательской деятельности, в совместной со взрослым деятельности и в самостоятельной деятельности. Результаты наблюдений заносятся в таблицу (таблица 7).

Таблица 5. *Модальность интереса*

ФИО ребенка	Положительный, устойчивый, продолжительный по времени интерес к изучению, познанию сущности объектов и явлений окружающего мира	Интерес к изучению, познанию сущности объектов и явлений окружающего мира требует постоянных побуждений со стороны взрослого	Эпизодический интерес к внешним эффектным и занимательным сторонам явлений и объектам окружающего мира

Таблица 6. *Умение применять средства и способы для поиска и получения информации об объектах и явлениях окружающего мира*

ФИО ребенка	Самостоятельно применяет и использует известные ему средства и способы получения информации об объектах и явлениях окружающего мира	Нуждается в помощи со стороны взрослого в применении средств и способов получения информации об объектах и явлениях окружающего мира	Не может применять предложенные взрослым различные средства и способы для поиска и получения информации об объектах и явлениях окружающего мира

Таблица 7. *Умение осуществлять исследовательскую и практическую деятельность*

ФИО ребенка	Самостоятельно, активно стремится к осуществлению исследовательских и практических действий	С помощью взрослого осуществляет исследовательские и практические действия	Не принимает помощь взрослого, не может выполнить исследовательские и практические действия

Обработка данных

3 балла – ребенок самостоятельно, активно стремится к осуществлению исследовательских и практических действий; может сформулировать проблему, выдвинуть предположения, проанализировать полученный результат, выполнить элементарные действия по преобразованию объектов окружающего мира.

2 балла – ребенок способен с помощью взрослого осуществить исследовательские и практические действия.

1 балл – ребенок не принимает помощь взрослого, не может выполнить исследовательские и практические действия.

На основании полученных результатов проведения диагностических заданий выделяются три уровня (первый, второй, третий) развития интереса у дошкольников к наукам. Для определения общего уровня необходимо суммировать все баллы в диагностических заданиях по всем трем критериям и определить среднее арифметическое.

Среднее арифметическое баллов от 2,5 до 3 – соответствует третьему уровню.

Среднее арифметическое баллов от 1,5 до 2,4 – соответствует второму уровню.

Среднее арифметическое баллов от 0 до 1,4 – соответствует первому уровню.

Характеристика уровней развития интереса у дошкольников к наукам.

Первый уровень характеризуется:

– проявлением интереса не к самой познавательной деятельности, а к новизне предлагаемого материала, яркому внешнему виду предметов, предлагаемых для изучения;

– отсутствием личной заинтересованности в получении знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира;

– непродолжительностью, неустойчивостью, быстрым пресыщением, познавательной деятельностью, легко вытесняемой новыми яркими впечатлениями;

– незнанием источников получения информации об окружающем мире, неумением применить их для своей деятельности;

– отсутствием переноса начатой образовательной деятельности в самостоятельную деятельность.

Второй уровень характеризуется:

– проявлением интереса к познанию нового, стремлением понять существенные свойства предметов и явлений окружающего мира под руководством взрослого;

– неустойчивостью, непродолжительностью познавательной активности, которая быстро прекращается при столкновении с трудностями;

– нечеткими, размытыми представлениями об источниках получения информации об окружающем мире;

– умением с помощью взрослого осуществить исследовательские и практические действия.

Третий уровень характеризуется:

– ярко выраженным, устойчивым во времени, положительным интересом к изучению, исследованию нового, преобразованию объектов и явлений окружающего мира;

– владением и применением средств и способов получения информации об объектах и явлениях окружающего мира;

– стремлением к осуществлению исследовательских и практических действий;

– переносом заинтересовавшей образовательной деятельности в самостоятельную деятельность;

– стремлением преодолеть, решить возникающие в процессе деятельности трудности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания М.: Наука, 2000. 351 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 349 с.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика М.: Генезис, 2001. 128 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды Т.1. М.: Просвещение, 1986. 176 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1998. 705 с.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. М.: Просвещение, 2005. 160 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды М., 2012. 560 с.
9. Постникова Н.К. Развитие познавательных интересов у старших дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1968. 197 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
11. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.

DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN SCIENCE IN OLDER PRESCHOOLERS

© 2020

I.G. Tsygankova, head

Kindergarten 140 "Zlatovlaska" of "Planet of childhood "Lada", Togliatti (Russia)

Keywords: interest; preschool children; diagnostics of interest development; cognitive interest; interest in science; criteria of interest formation.

Abstract. The article presents diagnostics of the development of interest in science in older preschoolers; describes the criteria for the development of interest, indicators, diagnostic tasks; describes the levels of interest in science in preschoolers.

УДК 378.372.854

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ ПО ХИМИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

© 2020

Е.В. Шлякова, кандидат технических наук, доцент
Омский автобронетанковый инженерный институт, Омск (Россия)

Ключевые слова: преподавание химии; иностранные военнослужащие; лекция; военный вуз.

Аннотация. В статье описаны методические подходы к проведению лекционных занятий по химии для иностранных военнослужащих. Показана роль аудиовизуальных средств обучения, адаптированных для иностранных обучающихся, сделан акцент на лингво-методических особенностях процесса обучения химии на русском языке как иностранном.

Иностранные обучающиеся в военных вузах на начальном этапе требуют нетрадиционного подхода к обучению. Это связано с их национальными особенностями, длительной адаптацией в другой стране, особенностями систем образования различных стран, уровнем базовой подготовленности, трудностями восприятия на слух больших объемов информации [1], недостаточным запасом слов и языковых конструкций, с помощью которых обучающиеся знакомятся с предметной лексикой. Эта лексика включает новые слова, которые необходимо усвоить с пониманием их химического смысла.

Лекция занимает ведущее место в процессе обучения химии, она нацелена на активизацию мышления, формирование положительной мотивации к изучению этой науки. От методики построения и проведения лекционного занятия зависит эффективность процесса формирования системы знаний и компетенций, необходимых для успешного усвоения военнно-профессиональных дисциплин. Лекция по химии для иностранных военнослужащих специфична. Главным средством передачи научной информации, управления вниманием обучающихся, формирования и развития представлений и понятий является речь преподавателя [2]. В памяти обучающихся откладывается лишь та информация, которая представлена логично и ясно, грамматически правильно. Качество усвоения знаний иностранными военнослужащими зависит от точности формируемых предложений, понятий.

Темп речи преподавателя должен быть удобен для восприятия обучающимися, поэтому необходимо учитывать, что русский язык − чужой язык для обучающихся, поэтому говорить нужно умеренно медленно, интонацией выделяя главные слова, делая паузы [3]. Нужно использовать простые короткие предложения без причастных и деепричастных оборотов с меньшим количеством прилагательных и синонимов.

Грамматическая составляющая речи является основой, от прочности которой зависит успешность получения иностранными обучающимися полноценного образования. При изучении химии иностранные военнослужащие не только приобретают знания по дисциплине, но и овладевают языковой базой, необходимой для обучения в вузе, поэтому преподаватели должны обучить «предмету через русский язык или русскому языку через предмет» [4].

Химия как наука имеет свою специфическую терминологию, овладеть которой не так сложно, если найти методически правильные подходы в сотрудничестве с преподавателями русского языка [5]. Полезным будет наблюдение за группой на занятии по русскому языку. Следует обратить внимание на то, как говорит преподаватель языка, каков темп его речи, какое произношение, как он делает акценты на ударение или на окончания, слитное произнесение предлогов со словами, какими словами он оперирует, объясняя материал. Необходимо уточнить, какие падежи уже известны обучающимся. На занятиях по русскому языку следует обратить внимание на скорость работы иностранных военнослужащих: как быстро они понимают, есть ли необходимость повторять что-либо, как быстро они делают записи с доски или со слайда электронной презентации и т.п. Все эти наблюдения помогут правильно построить определения понятий, химических явлений, свойств веществ с тем, чтобы учебный материал был понят максимально правильно и полно.

Сравним два предложения.

1. Химия – наука, изучающая строение, свойства веществ, их превращения и сопровождающие их явления.

2. Химия – это наука. Она изучает строение и свойства веществ, химические реакции и их признаки.

На первый взгляд оба предложения достаточно просты, но в первом случае у обучающихся возникнут трудности с написанием и с произнесением причастий «изучающая» и «сопровождающие». Причастные обороты усложняют смысловое понимание предложения. Слово «превращения» может быть не понято, так как имеет несколько значений, поэтому более уместно использование словосочетания «химическая реакция», это понятие изучалось иностранными военнослужащими в курсе химии на родном языке. Второе предложение несет тот же самый смысл, но в нем присутствует только кратко представленная информация с учетом языковой подготовки обучающихся на данном этапе обучения.

Необходим отбор наиболее значимых слов, словосочетаний, выражений, используемых сразу в нескольких дисциплинах (в химии и физике это понятия: «вещество», «материя», «энергия», «моль»), разночтений в определениях и обозначениях которых не должно быть.

Особое место в процессе изучения химии иностранными военнослужащими занимают аудиовизуальные средства обучения. Демонстрация аудиовизуальных материалов осуществляется средствами мультимедиа, это повышает заинтересованность и мотивацию иностранных военнослужащих, вносит разнообразие в процесс изучения химии, заставляет интенсивно работать все виды памяти. В работе с иностранными военнослужащими опора на образы – это наиболее верный способ подачи учебной информации, особенно на начальном этапе. Использование слайдовых материалов, плакатов, демонстрационного эксперимента активизирует зрительную память, дает пространственное представление об изучаемых веществах и химических явлениях. Видеоматериалы в сочетании со звуковым сопровождением подключают к процессу запоминания слуховую память, воздействуют на эмоциональную сферу сознания, активизируют мыслительные процессы, формируют вопросы, что в целом активизирует познавательную деятельность иностранных военнослужащих.

Презентационные материалы должны быть содержательными, но не перегруженными информацией, определения, формулировки следует выделять, расшифровывать химические и физические величины в формулах. Работа со слайдами презентации не должна превращаться в простое переписывание. Преподаватель должен учебное время распределить так, чтобы разобрать учебный материал в устной форме, а затем дать обучающимся время для выполнения записей в тетрадях.

Не менее важным моментом в преподавании химии иностранным обучающимся на лекционных занятиях является систематизация учебного материала. При систематизации осуществляются такие мыслительные операции, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, в ходе которых обучающиеся выделяют сходства и различия в строении и свойствах веществ, устанавливают причинно-следственные связи при изучении механизма химических процессов. Таблицы, схемы, опорные конспекты представляют логику изучаемых процессов, явлений, теорий, их содержание в частично сокращенном и закодированном виде [3]. Так, в форме таблиц можно представить, например, классификацию веществ и процессов в химии. В виде схем можно представить алгоритмы решения химических задач, зависимость химических свойств веществ от строения атомов химических элементов. Систематизация позволяет более продуктивно использовать сформированные знания и вместе с тем служит источником новых знаний.

Важным аспектом успешности обучения химии является комплексное методическое обеспечение курса. Курс лекций как учебное пособие, адаптированное для иностранных обучающихся, должно быть в печатном и электронном виде. Но иностранные обучающиеся должны читать и учиться воспринимать материал учебников, написанных для русскоязычных курсантов. Накануне лекции иностранным военнослужащим следует рекомендовать ознакомиться с материалом лекции по учебному пособию, посмотреть незнакомые слова, вспомнить необходимый материал из других дисциплин.

При чтении лекций по химии иностранным военнослужащим преподавателю необходимо тщательно спланировать работу с доской, поэтому, готовясь к лекционному занятию с иностранными военнослужащими, следует детально продумать, что должно быть записано на доске и в какой форме. Бесспорно, уравнения реакций должны быть записаны преподавателем на доске, пошагово прокомментированы, при этом возможно участие обучающихся в устном разборе порядка составления уравнения. Только таким образом возможно достижение понимания механизма химического процесса, закономерностей его протекания, осмысление алгоритма отражения сущности химической реакции в письменном виде – химическим уравнением.

С течением времени иностранные военнослужащие овладевают навыками конспектирования устной речи преподавателя, что стимулирует развитие у самих военнослужащих не только письменной, но и устной речи. В ходе лекционного занятия станет возможной запись в конспект материала не только со слайда презентации или доски, но и на слух.

Подводя итог по учебным вопросам и в заключительной части лекции, целесообразно фронтально устно повторить новые термины и понятия с использованием слайда презентации.

Таким образом, комплексный и системный подход к управлению обучением иностранных военнослужащих на лекционных занятиях по химии позволяет интенсифицировать процесс обучения, корректировать действия преподавателя в зависимости от полученных результатов, сделать интересной образовательную деятельность для обоих участников этого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова Л.Н., Курило И.И., Ашуйко В.А. Организация процесса обучения химии иностранных студентов // Труды БГТУ. 2014. № 8. С. 118–120.
2. Шлякова Е.В. Элементы адаптивной технологии в процессе обучения химии иностранных военнослужащих // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 2. С. 87–90.
3. Косарева И.А., Новичкова Н.Н., Шилова Т.В. О специфике преподавания физики иностранным студентам на подготовительном факультете // Научный вестник МГТУ ГА. 2007. № 116. С. 66–70.
4. Филимонова Н.Ю., Годенко А.Е. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования // Международное образование в начале XXI века. 2005. С. 50–53.
5. Князева Е.М., Курина Л.Н. Особенности обучения иностранных студентов химии // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 6. С. 39–43.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF LECTURES IN CHEMISTRY FOR FOREIGN MILITARY PERSONNEL

© 2020

E.V. Shlyakova, candidate of technical Sciences, associate Professor
Omsk tank-automotive engineering Institute, Omsk (Russia)

Keywords: chemistry teaching; foreign military personnel; lecture; military university.

Abstract. The article describes methodological approaches to conducting lectures on chemistry for foreign military personnel. The role of audiovisual teaching aids adapted for foreign students is shown, the emphasis is placed on the linguistic and methodological features of the process of teaching chemistry in Russian as a foreign language.

УДК 373

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПОИСКОВО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

В.В. Щетинина, кандидат педагогических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти (Россия)
А.В. Морозова, воспитатель
Муниципальное автономное образовательное учреждение детский сад № 120 «Сказочный», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: познавательное развитие; поисково-информационные умения; информационная культура; культура познания; познавательно-исследовательская деятельность.

Аннотация. Одной из ключевых задач познавательного развития детей дошкольного возраста является формирование у ребенка способности быть субъектом познавательно-исследовательской деятельности. Это связано с освоением ребенком поисково-информационных умений и способностью самостоятельно реализовывать их в процессе решения поисковых задач.

В статье представлены теоретическое обоснование и экспериментальная проверка потенциала познавательно-исследовательской деятельности в процессе формировании у детей 6–7 лет поисково-информационных умений. Это связано с разработкой и поэтапной реализацией задач, типовых поисковых заданий с использованием разных типов источников информации, обеспечивающих в совокупности освоение всего комплекса поисково-информационных умений; определением и реализацией соответствующих содержания, методов и средств образовательной работы с детьми.

Авторы на основе проведенного теоретического исследования уточнили перечень поисково-информационных умений детей, их операционально-деятельностный состав с учетом этапов познавательно-исследовательской деятельности, типов источников информации и возрастных особенностей детей; определили комплекс диагностических методик. В статье представлена характеристика проведенного диагностического исследования уровней сформированности поисково-информационных умений детей 6–7 лет, выявлены особенности образовательной работы по их формированию в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Для достижения цели исследования авторами разработаны и апробированы задачи, этапы и содержание работы с детьми 6–7 лет по формированию в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Результатом стали качественные изменения в поисково-информационных умениях всех детей; увеличение количества детей 6–7 лет с высоким уровнем их сформированности, уменьшение количества детей с низким уровнем.

Современный человек живет и творит в информационном обществе. Он сталкивается с необходимостью решать проблемы, добывая максимум нужной информации в условиях нерегламентированного взаимодействия с объектами познания, оценивая, перерабатывая, используя ее для достижения целей. Это предъявляет новые требования к содержанию образования.

Главной задачей обучения начиная с дошкольного детства становится научить ребенка ставить и решать поисковые задачи, ориентироваться в информационном пространстве, находить, перерабатывать, использовать, создавать субъективно новую информацию. Поэтому формирование целостной картины мира у детей в дошкольном детстве не является самоцелью, важнее становится активная, исследовательская позиция ребенка в этом процессе. Это определяет необходимость освоения детьми культурных средств и способов познания, формирования умений, определяемых нами как поисково-информационные.

Актуальность проблемы подтверждает анализ современных исследований, в которых различные аспекты формирования умений и навыков деятельности рассматриваются в русле развития активности и самостоятельности детей.

В свете этого нам представляется необходимым, прежде всего, опираться на субъектно-деятельностный подход к развитию личности. Этот подход описан в работах таких отечественных ученых, как Л.С. Выготский [3], А.Н. Леонтьев [6], С.Л. Рубинштейн [10], Д.Б. Эльконин [16] и др. Также в своем исследовании мы опирались на принцип единства сознания и деятельности, представленный в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.

При определении специфической деятельности, в которой проявляются и формируются поисково-информационные умения детей, мы обратились к исследованиям ряда учёных. В исследованиях О.В. Афанасьевой, Н.Е. Вераксы, О.В. Дыбиной, Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова выделены особенности, достоинства и потенциал познавательной деятельности поискового (исследовательского) характера. Ученые определяют связь между проявлением активности детьми (в случаях поиска информации) и выражением исследовательского поведения и овладением исследовательскими умениями, влияние овладения детьми компонентами поисковой деятельности на проявление познавательной активности и самостоятельности.

Выделим также значимость исследований, в которых подчеркивается прямая связь поисковой деятельности с мышлением (Н.Н. Поддьяков [9], А.Н. Поддьяков [8] и др.).

В свете сказанного можно констатировать, что сегодня в дошкольном образовании произошла смена парадигмы, связанная с изменением акцента с развития репродуктивного мышления на развитие продуктивного и творческого мышления, с такой организацией процесса познания, когда ребенок выступает в качестве субъекта, который обладает способностями видеть мир через призму проблемности, демонстрировать при постановке и достижении целей познания свою активность и самостоятельности. Проектирование такого образовательного процесса требует смещения акцента с его содержательной стороны на процессуальную, технологическую.

Вместе с тем возможности и особенности организации познавательно-исследовательской деятельности как средства формировании у дошкольников поисково-информационных умений изучены недостаточно.

В связи с этим мы определили цель исследования – определить, теоретически охарактеризовать и экспериментально проверить потенциал познавательно-исследовательской деятельности в формировании у детей 6–7 лет поисково-информационных умений.

Экспериментальной базой исследования стало МАОУ ДС № 120 «Сказочный» г.о. Тольятти.

Анализ теоретических исследований по проблеме показал следующее. При определении названия данной группы умений авторы используют различную терминологию, отражая специфику подхода. Используются термины:

– «информационные умения» – при изучении информационной культуры (И.Н. Гайдарева, Н.И. Гендина, Е.В. Данильчук, Э.П. Семенюк и др.), культуры познания (О.А. Завьялова и др.);

– «информационно-коммуникативные умения» – при изучении информационной компетентности (Т.С. Виноградова, С.В. Тришина и др.);

– «учебно-информационные умения» – при изучении универсальных учебных действий школьников (Н.М. Горленко, Л.М. Фридман и др.);

– «поисково-информационные умения» – при изучении исследовательской деятельности (Н.Н. Поддъяков, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков и др.).

Мы изучили работы исследователей компетентностного подхода в образовании (С.Е. Анфисова [1], Т.С. Виноградова, Н.М. Горленко и др.), информационной культуры и культуры познания (Т.Ф. Ивашко, Т.Е. Соколова), исследовательской деятельности (Н.Е. Веракса [2], А.П. Гладкова, В.Г. Закирова [5], А.И. Савенков [11] и др.). На основе анализа работ мы сделали вывод, что представленная группа умений относительно детей дошкольного возраста исследована недостаточно. Мы определили собственную позицию в трактовке данного понятия. Мы считаем целесообразным использовать термин «поисково-информационные умения» и определять его как «способы осуществления умственных и практических действий с источниками информации в процессе решения поисковой задачи» [14].

При конкретизации умений мы учитывали, что возможным источником информации для дошкольника могут выступать [7]:

1) человек (взрослый или сверстник), который имеет знания в области интересующей дошкольника проблемы. Эти знания человек получил в связи со своей профессиональной деятельностью или своим увлечением. Или он был участником или свидетелем некого события. Теперь человек выступает носителем и транслятором имеющихся у него знаний;

2) «книга», в которой описаны и проиллюстрированы интересующие ребенка явления или объекты. Книга (печатное издание) может быть учебной, научной или художественной, может быть представлена энциклопедией или справочником;

3) действительные объекты окружающей социальной действительности;

4) приспособления и приборы;

5) видео- и аудиоисточники, а также мультимедийные носители информации (художественные, образовательные, научно-популярные, научные фильмы, передачи, программы);

6) Интернет.

Совокупность поисково-информационных умений обеспечивает проявление познавательной активности и выполнение действий с источниками информации в соответствии с информационным запросом: восприятие информации, ее отбор, перекодирование, анализ, систематизацию, и представление (передачу) как субъективно нового знания.

При выделении конкретных поисково-информационных умений и определении специфики процесса их формирования, а также возможностей познавательно-исследовательской деятельности как средства мы опирались на теорию деятельности (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Выделяя специфику познавательно-исследовательской деятельности, отметим, что эта форма активности ребенка выступает как обобщенная система действий, которая связана с решением именно поисковых задач. Это гарантирует ребенку освоение способов познания разнообразных свойств и взаимосвязей объектов и явлений окружающей социальной действительности [20]. Освоение познавательно-исследовательской деятельностью определяется наличием у детей умений выполнять действия различного характера:

1) практического – в связи с производимыми изменениями в объекте познания и со средствами познания с целью получения новой информации о нем;

2) мыслительного – в связи с осмыслением как получаемой информации, так и самой деятельности.

А.Н. Поддьяков определяет действия, которые ребенок совершает в ходе поисковой деятельности, как вариативные «пробующие» действия с объектом познания и для анализа ситуации [8].

Согласно теории деятельности, ее освоение предполагает следующие иерархические уровни: деятельность – действия – операции. Иерархические уровни познавательно-исследовательской деятельности: последовательные сознательные действия – действий более низкого порядка (отдельные операции). Соответственно для успешного овладения действиями ребенок должен освоить отдельные операции [13].

В связи с вышесказанным, мы считаем, что освоение всей совокупности поисково-информационных умений связано с формированием у ребенка ориентировочной основы (ООД) поисковой (исследовательской) деятельности и ее отдельных действий.

Опираясь на представленные аспекты, мы осуществили уточнение самих поисково-информационных умений, операционально-деятельностного состава каждого умения и определили их комплекс. Подчеркнем, что содержание каждого умения как совокупности действий (и операций) отражает на каждом этапе познавательно-исследовательской деятельности их специфику в зависимости от разнообразных источников информации [13]. А освоение того или иного умения представляет собой постепенное овладение его операционально-деятельностного состава в процессе решения поисковой задачи с использованием различных типов источников информации.

Нам представляется важным подчеркнуть, что при определении особенностей процесса освоения поисково-

информационных умений, важно учитывать закон интериоризации (Л.С. Выготский, Л.Я. Гальперин [12]). Это в свою очередь определяет этапы освоения умений. Вначале действие происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого, на втором этапе – рядом со взрослым, который осуществляет необходимую помощь и поддержку, на третьем этапе – действия выполняются детьми самостоятельно.

В свете сказанного мы выстроили и реализовали в формирующем эксперименте логику работы с детьми по формированию поисково-информационных умений с учетом следующих линий усложнений [7]:

1) в освоении детьми комплекса умений – от освоения ориентировочной основы отдельных умений к их вариативности и далее к комплексированию и выстраиванию на их основе стратегии поиска;

2) в применении детьми умений для решения конкретных поисковых задач – от выполнения типовых заданий, к вариативным заданиям с новым содержанием и далее к творческому применению;

3) в характере руководства педагогом деятельностью детей – от непосредственного обучающего воздействия педагога к опосредованному руководству с использованием дидактических средств и к созданию условий для самостоятельной деятельности.

Представим методику проведения исследования.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили уровни сформированности у детей 6-7 лет поисково-информационных умений.

Комплекс умений мы представили по трем группам с учетом этапов познавательно-исследовательской деятельности:

1) умения, обеспечивающие принятие поисковой задачи и планирование стратегии ее решения;

2) умения, обеспечивающие для извлечения необходимой информации использование различных источников информации;

3) умения, обеспечивающие осмысление и представление полученной информации.

В качестве показателей каждого умения мы определили установленный их операционально-деятельностный состав. Мы последовательно представили их в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1. *Показатели группы умений по принятию поисковой задачи и планированию стратегии ее решения*

Умение	Показатели
Умение задавать вопросы об объекте познания, осознавать, вычленять, формировать информационный запрос в заданной проблемной ситуации	– формулирование открытых восполняющих вопросов, соответствующих проблемной ситуации; – определение совокупности вопросов, направленных на выявление характера недостающей информации с учетом особенностей проблемной ситуации и объекта познания; – формулирование основного вопроса, выражающего информационную потребность в дополнительной информации с учетом особенностей проблемной ситуации и объекта познания
Умение определять характер (вид) нужной информации в соответствии с информационным запросом	– определение специфики видов информации по содержанию (звук, внешний вид, движение (процесс), внутреннее строение и др.); – конкретизация содержания недостающей информации в соответствии с информационным запросом; – детализация (качественная характеристика) в соответствии с информационным запросом установленного вида информации
Умение определять вид источника информации, адекватный ее характеру и информационному запросу	– определение специфики видов источника информации; – определение вариантов возможных источников получения информации разного характера; – выбор оптимальных источников информации, адекватных ее характеру и информационному запросу
Умение определять, какие действия с различными источниками. информации нужно совершить для получения и сохранения информации	– определение особенностей выбранного источника информации; – определение способа и действий по сохранению (фиксации) полученной информации с учетом ее характера и особенностей выбранного источника информации; – определение и установление последовательности действий по выполнению информационного запроса с учетом особенностей выбранного источника информации: 1) «знающий» человек: установление контакта со знающим человеком; беседа по подготовленным вопросам и выслушивание ответов; уточнение правильности понимания информации; прощание; 2) печатное издание (книга): подбор вида книги адекватно ситуации поиска (энциклопедия, справочник, фотоальбом, литературное произведение и др.); определение способа поиска страницы (перелистыванием, по закладке, по названному номеру страницы, по самостоятельно установленной в содержании книги странице (поиск определенного слова в перечне, соотнесение его с номером страницы); поиск нужной страницы; просмотр наглядного материала и чтение (слушание) текста; уточнение правильности понимания информации; приведение книги в исходное состояние. 3) видео и аудио источники с применением технических средств: подбор вида нужного технического средства в заданной ситуации поиска; выполнение действия «включить»; определение способа поиска информации в заданной ситуации поиска (с учетом особенностей прибора); поиск нужной информации; просмотр видеоматериала и чтение (слушание) текста с выполнением необходимых действий с прибором (переключить/вернуть в исходное положение, остановить/запустить воспроизведение, прибавить/убавить звук и др.); уточнение правильности понимания информации; выполнение действия «завершить/выключить»; приведение прибора в исходное состояние.

Таблица 2. *Показатели группы умений по использованию для извлечения необходимой информации различных источников информации*

Умение	Показатели
Умение реализовывать действия с различными источниками информации для получения необходимой информации	– выбор источника, адекватно информационному запросу и особенностям информации; – выполнение необходимых действий (алгоритма) с техническими средствами – носителями информации с учетом их особенностей; – выполнение алгоритма действий по получению из разных реальных источников необходимой информации
Умение сохранять (фиксировать) полученную информацию различными способами	– реализация способа фиксации информации (рисунок, пиктограммы, буквы, схема, чертеж, ксерокопия, фото и видео съемка, аудиозапись, пересказ), адекватно информационному запросу и особенностям информации; – выполнение необходимых действий (алгоритма) по реализации выбранного способа с учетом его особенностей (в том числе с техническими средствами); – выполнение необходимых действий по фиксации информации в соответствии с информационным запросом

Таблица 3. *Показатели группы умений по осмыслению и представлению полученной информации*

Умение	Показатели
Умение интерпретировать и синтезировать полученную информацию, создавая на ее основе «новое знание»	– обобщение полученной информации об объекте познания; – отбор и оценка информации на соответствие информационному запросу; – анализ содержания информации сточки зрения точности, значимости, новизны
Умение выстроить логику представления «нового знания»	– определение плана (структуры) сообщения; – обработка материала, его содержания в соответствии с планом (структурой) сообщения; – определение содержания (текста) в соответствии с планом (структурой)
Умение определить способ предъявления «нового знания» (в том числе с использованием созданных материалов, технических средств) и изложить его	– подбор наглядного материала для иллюстрации содержания сообщения; – сообщение «нового знания» в соответствии с планом; – использование выбранного наглядного материала для иллюстрации содержания доклада; – пояснения и ответы на вопросы по содержанию сообщения

Для исследования группы умений, данные по которой представлены в таблице 1, мы использовали диагностические задания «Задаём вопросы», «Где и как могу узнать».

Для исследования данной группы умений, данные по которой представлены в таблице 2, мы использовали диагностическое задание «Космическая экспедиция».

Для исследования данной группы умений, данные по которой представлены в таблице 3, мы использовали диагностические задания «Рукопись», «Зоопарк».

При проведении каждого диагностического задания результатыоценивалисьсучетомспецификипедагогической диагностики (по степени самостоятельности детей):

3 балла – действия выполняются самостоятельно в полном объеме, адекватно проблемной ситуации, особенностям объекта познания, условиям и поставленной задаче (информационному запросу);

2 балла – действия выполняются с помощью взрослого, в достаточном для решения поисковой задачи объеме, в целом соответствуют особенностям проблемной ситуации и объекта познания, условиям и поставленной задаче;

1 балла – необходимые действия даже с помощью взрослого не выполняются или не адекватны условиям и поставленной задаче, не приводят к выполнению поискового запроса.

Общий уровень сформированности у детей 6-7 лет поисково-информационных умений оценивался по сумме баллов за выполнение всех диагностических заданий. Мы выделили низкий, средний и высокий уровни.

Представим качественную характеристику высокого уровня.

Дети данного уровня могут самостоятельно в заданной проблемной ситуации задать совокупность вопросов, направленных на выявление характера недостающей информации с учетом особенностей этой ситуации и объекта познания, а затем сформулировать основной вопрос, выражающий информационную потребность в дополнительной информации (сделать информационный запрос). Они могут самостоятельно осознанно и точно определить вид нужной информации; предложить адекватный данному виду информации источник информации, учитывая информационный запрос. Дети могут сами для получения «новой информации» назвать и реализовать в нужной последовательности действия с различными источниками информации, учитывая их особенности («знающий» человек, печатное издание, видео и аудио источники с применением технических средств), а также определить и реализовать способ оптимальный сохранения (фиксации) полученной информации в заданной ситуации (рисунок, пиктограммы, буквы, схема, чертеж, ксерокопия, фото и видео съемка, аудиозапись, пересказ). В конце поисковой деятельности дети могут сами обобщить полученную информацию, выделить то, что соответствовало информационному запросу, определить план сообщения, логично изложить содержание «нового знания», используя выбранный наглядный материал для иллюстрации содержания; ответить на вопросы.

Рассмотрим результаты исследования.

Анализ результатов диагностических процедур позволил разделить детей 6-7 лет по уровням сформированности каждого поисково-информационного умения. Низкий уровень сформированности поисково-информационных умений выявлен у 8 детей ЭГ (40%) и 7 детей КГ (35%). Средний уровень показали 8 детей ЭГ (40%) и 9 детей КГ (45%). К высокому уровню соответственно отнесены 4 ребенка (20%) в обеих группах.

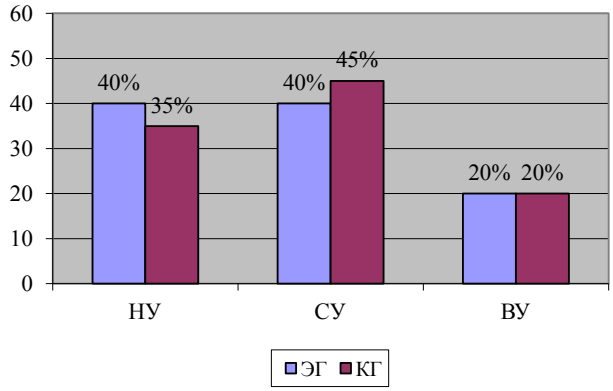

Рис. 1. *Результаты диагностики уровня сформированности у детей поисково-информационных умений на констатирующем этапе эксперимента*

Графически результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.

Это позволило сделать вывод о необходимости изменения походов к построению образовательной работы с детьми с учетом выбранного средства.

По мнению авторов статьи, формирование у детей 6-7 лет поисково-информационных умений возможно в процессе познавательно-исследовательской деятельности, если:

– реализован педагогический инструментарий, типовые и вариативные поисковые задания для детей с разными видами источников информации, предполагающие освоение всей совокупности поисково-информационных умений;

– поэтапно реализованы задачи и содержание образовательной работы с детьми, реализующие логику постепенного усложнения деятельности детей в проявлении степени их самостоятельности в освоении умений и их применении.

При проведении формирующего этапа эксперимента целью стало: формирование у детей 6-7 лет поисково-информационных умений в процессе познавательно-исследовательской деятельности. Достижение этой цели проходило поэтапно: информационный, тренировочный, деятельностный.

На первом – информационном – этапе мы решали ряд задач, связанных с формированием у детей представлений.

1. Формирование у детей представлений о различных источниках информации, об их специфике соответственно характеру информации. Для решения этой задачи были разработаны и реализованы игры-путешествия «Книжная страна», «Путешествие сказки», «Жил-был компьютер» и др. Они позволили детям познакомиться с тем, как возникли и развивались в жизни человечества различные источники информации и технические устройства, обеспечивающие сохранение и трансляцию информации (фотоаппарат, магнитофон, телевизор, компьютер). Выполняя предложенные задания игрового и поискового характера, дети знакомились с разными способами хранения, передачи, фиксации информации, могли осознать важность адекватного и оптимального их выбора.

2. Формирование представлений детей о способах использования источников информации. Важным аспектом было обеспечить понимание детьми последовательности действий с конкретным источником (в том числе с использованием технических средств). Для усвоения алгоритма действий по получению информации дети, действуя с ним вместе с педагогом, называли выполняемое действие и зарисовывали его, придумывая знак (условный символ). В результате создавался наглядный алгоритм использования каждого источника информации. Далее детям предлагали задания «Расскажи и покажи, как пользоваться, используя карточку-помощник …» и др.

3. Формирование представлений детей о способах сохранения информации и выбора способов ее фиксации (запомнить, зарисовать, записать, изобразить с помощью знаков, воспользоваться фотоаппаратом, видеокамерой, диктофоном, ксероксом) в зависимости от особенностей информации с учетом ситуации. Дети вместе с педагогом обсуждали поисковые ситуации, когда в процессе деятельности необходимо было запомнить (сохранить) информацию, определяли способы фиксации информации с учетом ее характера, рассматривали средства их реализации, зарисовывали алгоритм необходимых действий.

К концу данного этапа у детей было сформировано ООД по каждому умению. В созданных наглядных алгоритмах был отражен операционально-деятельностный состава каждого умения. Это способствовало осознанному освоению умений и реализации детьми позиции субъекта познавательно-исследовательской деятельности.

Целью второго – тренировочного – этапа работы стало формирование у детей умений реализовывать действия с различными источниками информации для получения нужных сведений и сохранять (фиксировать) их различными способами. Суть действий педагога состояла в содействии освоению детьми операционально-деятельностного состава каждого умения по извлечению информации в процессе решения поисковых задач с различными видами источников информации и действий по её сохранению. При этом активная роль взрослого в руководстве деятельностью детей постепенно уходила в план поддержки и помощи, уступая место возрастающей инициативе и самостоятельности каждого ребенка.

На данном этапе дети под руководством педагога дети выполняли задания, действуя с предлагаемыми источниками информации, используя созданные ранее наглядные алгоритмы. Основными тренировочными заданиями были игровые задания-упражнения, направленные на освоение действий осуществлять беседу для получения информации от знающего человека, поиск информации в книге, по использованию аппаратуры и др.

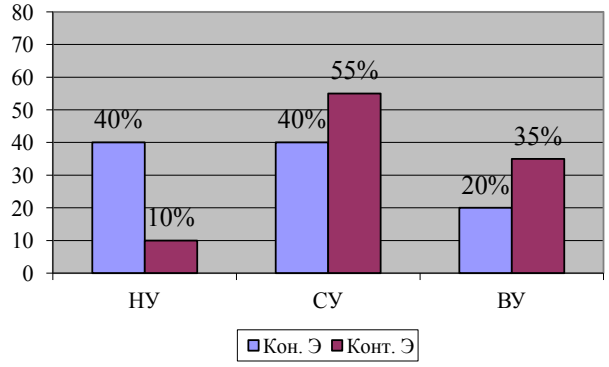

Рис. 2. *Динамика результатов диагностики уровня поисково-информационных умений у детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента*

На третьем – деятельностном этапе – были определены следующие задачи: содействовать самостоятельному применению детьми поисково-информационных умений при решении предлагаемых поисковых заданий с использованием разных источников информации. В группе был создан познавательный центр, где были представлены: стимульный материал, разные источники информации и материалы для фиксации результатов поиска, наглядные алгоритмы деятельности, дидактические материалы. Результаты собственных изысканий («новое знание») дети представляли публично.

С целью выявить динамику уровня сформированности у детей 6–7 лет поисково-информационных умений был проведен контрольный эксперимент.

Количество детей с НУ уменьшилось на 6 детей (30%) и составило 2 ребенка (10%). Количество детей со СУ и ВУ возросло на 3 ребенка (15%) и составило 7 детей (35%) по каждому уровню.

Графически результаты динамики общего уровня сформированности поисково-информационных умений у детей ЭГ представлены на рисунке 2.

Таким образом, повторное проведение диагностики показало существенную положительную динамику в уровне сформированности у дошкольников экспериментальной группы поисково-информационных умений.

Представим основные результаты исследования.

1. Уточнено понятие «поисково-информационные умения», выделена их специфика, обоснованно выделен комплекс этих умений с учетом этапов познавательно-исследовательской деятельности и дана содержательная характеристика каждого умения.

2. Обоснованы и доказаны возможности познавательно-исследовательской деятельности как специфического средства формирования у детей 6-7 лет поисково-информационных умений.

3. Получены новые данные исследования уровня сформированности у детей 6-7 лет поисково-информационных умений.

4. Разработаны и апробированы в педагогической практике этапы, задачи, содержание и педагогический инструментарий работы с детьми 6-7 лет по формированию поисково-информационных умений в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

В заключении сделаем выводы по исследуемой проблеме.

1. Поисково-информационные умения являются способами осуществления умственных и практических действий с источниками информации в процессе решения поисковой задачи; они проявляются на разных этапах познавательно-исследовательской деятельности, а уровень их сформированности определяет ее успешность. Специфика каждого умения определяется их операционально-деятельностным составом, отражающим особенности соответствующего этапа познавательно-исследовательской деятельности, характера информации, видов источников информации и реализуемых способов работы с ними.

2. Возможности формирования у детей 6-7 лет поисково-информационных в процессе познавательно-исследовательской деятельности определяются следующими особенностями организации образовательного процесса:

– поэтапной работой педагога с детьми (информационный, тренировочный, деятельностный), реализующей логику постепенного усложнения по трем линиям: в освоении детьми комплекса умений; в применении умений для решения конкретных поисковых задач; в характере руководства педагогом деятельностью детей.

– реализацией задач и содержания, обеспечивающими освоение всей совокупности поисково-информационных умений, и предполагающих выполнение детьми типовых и творческих поисковых заданий с разными видами информации, разными типами источников информации, разными способами работы с ними.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анфисова С.Е. Особенности компетентностно-ориентированного подхода в образовании детей дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 116. С. 99–105.
2. Веракса Н.Е, Галимов Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. М. : Мозаика-Синтез, 2013. 151 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
4. Гладкова А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4 (14). С. 91–94.
5. Закирова В.Г., Сабирова Э.Г. Исследовательские умения младших школьников в контексте их взаимосвязей с универсальными учебными

действиями // Филология и культура. 2014. № 1 (35). С. 277–280.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Academia, 2005. 352 с.
7. Морозова А.В. К вопросу формирования у детей 6–7 лет поисково-информационных умений // Научное отражение. 2017. № 4 (8). С. 27–30.
8. Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М. : Наука, 2001. 274 с.
9. Поддъяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград : Перемена, 1995. 47 с.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
11. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара : Учебная литература, 2004. 105 с.
12. Степанова М.А. С.Л. Рубинштейн и П.Я. Гальперин: сопоставление позиций по проблеме интериоризации // Психологический журнал. 2019. Т 40. № 2. С. 94–104.
13. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
14. Щетинина В.В. Определение подходов к характеристике поисково-информационных умений дошкольников // Волжский вестник науки. 2016. № 1 (1). С. 32–38.
15. Щетинина В. В. Познавательно-исследовательская деятельность как средство познавательного развития дошкольника // Научное отражение. 2017. № 2 (6). С. 37–41.
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика,1989. 560 с.

FORMATION IN CHILDREN AGED 6–7 SEARCH AND INFORMATION SKILLS IN THE PROCESS EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES

© 2020

V.V. Shchetinina, candidate of pedagogic Sciences, docent
Togliatti State University, Togliatti (Russia)
A.V. Morozova, educator
Kindergarten 120 «Fabulous», Togliatti (Russia)

Keywords: cognitive development; search and information skills; information culture; the culture of knowledge; cognitive-research activity.

Abstract. One of the key tasks of cognitive development of children of pre-school age is to develop the child's ability to be a subject of cognitive and research activities. This is due to the mastering of search and information skills, and the ability to implement them independently in the process of solving search tasks.

The article presents a theoretical justification and experimental verification of the potential of cognitive research activities in the process of forming search and information skills in children aged 6–7 years. This is connected with the development and step-by-step implementation of tasks, standard search tasks using different types of information sources, which provide combined mastering of the all-complex of search and information skills; definition and implementation of appropriate content, methods and means of educational work with children.

The authors, based on the theoretical study carried out, refine the search and information skills of children, their operational and activity composition taking into account the stages of educational and research activities, types of information sources and age characteristics of children; Complex of diagnostic methods was determined. The article presents the characteristics of the diagnostic study of the levels of formation of search and information skills of children aged 6–7, revealed the peculiarities of educational work on their formation in the process of educational and research activities.

In order to achieve the objective of the study, the authors have developed and tested tasks, stages and content of work with children of 6–7 years of age on formation in the process of educational and research activities.

The result was qualitative changes in the search and information skills of all children; increasing the number of children aged 6–7 with high level of formation, decreasing the number of children with low level.

УДК 373

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2020

Т.Ю. Плотникова, кандидат психологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; родители; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация. В статье представлен анализ проблем психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и путей их решения.

В настоящее время в России детская инвалидность стала одной из главнейших проблем современности. Статистика показывает, что сегодня у нас в стране около 1% детей-инвалидов с детства. Однако по данным Всемирной организации здравоохранения, в развитых странах таких детей около 2–3%. Так, можно предположить, что, как минимум, половина детей-инвалидов у нас в стране не учтена. Такая ситуация еще более усугубляет и без того острую проблему, так как очень много семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья не получают необходимую квалифицированную помощь.

На сегодняшний день в России существует разные формы психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, в том числе: лекотеки; центры психолого-педагогической поддержки; специализированные детские дошкольные организации и школы. Несмотря на принимаемые меры, огромное количество детей с ограниченными возможностями здоровья и их семьи по разным причинам оказываются вне образовательного процесса и без какой-либо социальной адаптации.

Многие дети, имеющие сложные формы нарушений психофизического развития (когда ребенок имеет одновременно несколько нарушений), получают помощь только в медицинских учреждениях (поликлиниках, больницах), лечение в которых направлено на восстановление физических возможностей пациентов, где психологическая поддержка ни ребенку, ни его семье, как правило, не оказывается.

Трудность в оказании психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья «состоит в том, что методики коррекционного воздействия не могут быть универсальными. Это обусловлено тем, что различия между нарушениями, встречающимися у детей, столь значительны, что каждый ребенок, нуждающийся в помощи, требует индивидуального подхода» [1].

К проблемам психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья можно отнести низкую заинтересованность и активность части родительского сообщества. Данная проблема может быть связана с низкой «психолого-педагогической культурой и компетентностью родителей. Необходимо формирование у родителей активного педагогического сознания:

- просвещение родителей в вопросах духовно-нравственных основ семейного воспитания;
- помощь родителям в изучении и осознании особенностей своего ребенка и своей семьи;
- помощь родителям в овладении практическими навыками позитивного взаимодействия с детьми в разных видах деятельности;
- помощь в овладении навыками совместного проживания с детьми семейных событий – будничных, праздничных, и навыками взаимо и самопомощи в трудных жизненных ситуациях» [1].

Низкая психолого-педагогическая культура родителей приводит к ошибкам семейного воспитания:

- безразличие к собственным детям;
- отрицание имеющихся трудностей у ребенка;
- слишком много строгости – родитель считает, что он самый главный в доме и дети должны делать все, что им говорят;
- отсутствие у ребенка обязанностей, дел, за которые он несет ответственность: «Пожалуй, я сделаю это сама. Моему малышу это пока не по силам»;
- денежная ошибка – больше денег, лучше воспитание;
- авторитаризм в воспитании, навязанные планы: «Мой ребенок будет заниматься музыкой, теннисом. Он не должен упустить свой шанс»;
- мало ласки, когда родители считают, что поцелуи, объятия и прочие нежности не так уж и важны для ребенка;
- настроение родителей влияет на отношение к ребенку, то есть, можно или нет, зависит от настроения;
- мало времени для воспитания ребенка.

Низкая психолого-педагогическая культура, наличие социального стресса в семье тесно взаимосвязанны с насилием. Ученые выделяют факторы, способстующие повышению уровня напряженности в семье с детьми с ограниченными возможностями здоровья, приводящие к жестокости: материальные проблемы, безработица, необходимость в продолжительной медицинской помощи. Хроническая тревога по поводу неразрешенных проблем, несоответствие желаний возможностям обусловливают постоянно присутствующее раздражение. Семьи, где присутствует психологическое или физическое насилие, часто оказываются «неконтактными», недоступными для специалистов, которые могли бы им помочь. Статистика указывает, что домашний террор чаще распространяется на детей с разными растройствами психики, речи, с врожденными или хроническими деффектами.

Н.В. Верещагина, Л.М. Потапова, Е.В. Суховольская в качестве проблем психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья выделяют обособленность в действиях специалистов разных систем, осуществляющих сопровождение, а соответственно – недостаточную связь между компонентами сопровождения, разрозненность информации о ребёнке.

Н. В. Крыжановская, Н. А. Непомнящая, описывая в своих работах проблемы психолого-педагогического сопровождения, указывают: «Первая проблема связана со сниженной мотивацией к сотрудничеству с родителями у педагогов и, как следствие, недостаточным использованием разнообразных форм работы с

родителями. Связана данная проблема и с низким уровнем соответствующих компетенций. Разрешение затруднений проходит успешнее в условиях реализации в образовательных организациях таких мер, как информационная поддержка (формирование банка методических материалов, создание проектов); повышение квалификации – методические семинары, психологические тренинги, методическая поддержка образовательного процесса, конференции различных уровней» [1; 2].

Воспитатели играют главную роль во взаимодействии родителей со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса дошкольной образовательной организации (далее – ДОО). Воспитатель – главный источник информации для родителей и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение. Он является носителем информации о ребенке, о деятельности ДОО, координирует взаимосвязь родителей со специалистами, доносит до родителей всю психолого-педагогическую информацию.

Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях. Чем лучше будет налажен диалог между дошкольной организацией и семьей, тем успешнее будет осуществляться процесс психолого-педагогического сопровождения семьи «проблемного ребенка». Никому из родителей не интересно слушать сухие педагогические термины или нравоучения, ведь они и так постоянно находятся в состоянии стресса от того, что воспитывают «особого» ребенка.

Педагог выстраивает партнерство, опираясь на следующие моменты:
- учет страхов родителей;
- учет стереотипов семейного поведения;
- учет особенностей личности ребенка.

Перечислим основные страхи родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

«1. Страх обострения или рецидива болезни, ведущий к сниженной жизнестойкости ребенка.

2. Страх невозможности интеграции ребенка в социум.

3. Страх перед обучением ребенка в обычной школе из-за отсутствия четкого представления об инклюзии.

4. Страх вынести за пределы семьи свою проблему.

5. Страх перед сознанием кажущейся собственной неполноценности и беспомощности» [3; 4].

Устранению страхов родителей, появлению у них убеждения о возможных положительных изменениях и результатах ребенка в обучении могут способствовать следующие методы:
- при первом знакомстве – информирование родителей об основных принципах подхода к их ребенку (принятие ребенка с ОВЗ, как и всех остальных детей; включение его в одинаковые с другими детьми виды деятельности, но с разными задачами; вовлечение ребенка в коллективные формы обучения и групповое решение задач, участие во внеклассной деятельности – в конкурсах, разработках проектов, совместных играх); сотрудничеству с родителями способствует вопрос: «Учитывая, что Ваш ребенок делает сейчас, чему бы Вы хотели обучить его в первую очередь?»;
- проведение анкетирования родителей с целью определить готовность родителей к совместной работе, изучить атмосферу внутри семьи, узнать об интересах, умениях и навыках ребенка, информировать родителей о его успехах и трудностях;
- разработка и согласование режима ребенка, единых требований воспитателя и родителей – общей оптимальной системы требований и поощрений; единой стратегии поведения с ребенком для нейтрализации манипулятивного поведения; единой стратегии по формированию у ребенка волевых качеств и чувства ответственности; совместных действий по укреплению уверенности ребенка в своих силах и возможностях; совместной работы по преодолению ребенком страхов;
- консультирование родителей по возникающим вопросам;
- проведение совместных индивидуальных занятий;
- организация открытых мероприятий для родителей с видеосъемкой и их детальный разбор.

Особую ценность в плане сотрудничества с родителями представляют последние два метода. Открытые мероприятия (мастер-классы, занятия) знакомят родителей с методикой преподавания, требованиями, которые предъявляет педагог. Родитель на этих занятиях должен увидеть их значимость конкретно для своего ребенка. В процессе обсуждения подобных занятий педагог и родитель вырабатывают общую методику работы с ребёнком с ОВЗ, которая призвана обеспечить ребенку чувство психологической защищенности. Такие мероприятия включают родителей в процесс обучения, помогают адекватно оценивать способности ребенка и вместе с педагогом определять наилучшие пути его развития и обучения [5; 6].

Проведение родительских собраний совместно с детьми также повышает взаимоответственность детей и родителей. Для их проведения родителям предварительно выдаются задания для совместной подготовки семьи к мероприятию. Это способствует также и развитию интеллектуального уровня ребёнка. При этом он испытывает чувство гордости за близких ему людей. Всё это приводит к формированию личности ребёнка с ОВЗ.

Составление памяток для родителей. Для развития определённых умений и навыков детей с ОВЗ работа должна проводиться не только в дошкольной образовательной организации, но и дома. Поэтому задачей педагога является составление памяток совместно с психологом по развитию тех или иных способностей детей или коррекции их поведения с учётом рекомендаций психолого-медико-педагогического консиллиума. Общие рекомендации для всех детей, различные полезные материалы и ссылки для родителей могут быть также выложены на сайт дошкольной организации.

Для родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, сотрудничество с педагогом расширяет представление о собственной компетентности, придает уверенность в собственных силах, способствует пониманию своих возможностей, активизирует участие в процессе обучения и воспитания, расширяет понимание использования компенсаторных возможностей ребенка, помогает родителю и ребенку адекватно взаимодействовать друг с другом. Соответственно, выделим первостепенные задачи такого взаимодействия:
- развивать потребность родителей к повышению своей психолого-педагогической культуры;
- формировать заинтересованность родителей в уста-

новлении гармоничных отношений с детьми, имеющими ОВЗ;
- формировать мотивацию к сотрудничеству со специалистами учреждения, где прибывает ребенок.

Необходимо познакомить педагогов с постулатами, которые необходимо использовать при общении с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья:
- особый ребенок не виноват, что он такой;
- особый ребенок, как и любой другой ребенок, нуждается в принятии, любви, ласке, внимании и заботе;
- особый ребенок требует усиленного внимания родителей и большой включенности в его жизнь семьи;
- социализация – это необходимость для особого ребенка;
- трудности существуют во всех семьях, со всеми детьми [3; 4].

Родители особого ребенка нуждаются в психологической поддержке, в адаптации к нестандартной ситуации, в общении друг с другом.

В начале учебного года планируется деятельность по взаимодействию семьи и школы. В течение года происходит корректирование этой деятельности.

«Вторая проблема возникла в связи с тем, что ФГОС предполагает учет индивидуальных характеристик каждого воспитанника (возрастных, психологических, физиологических) с разработкой индивидуальных траекторий развития. Следствием этого является совместная деятельность специалистов системы образования (воспитателя, психолога, логопеда, дефектолога, медика) и родителей, что должно привести к возникновению координационных центров, осуществляющих это взаимодействие. Такую деятельность может осуществлять тьютор для детей с особыми образовательными потребностями. Третью проблему создают особенности образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья, специалисты дошкольной образовательной организации должны обладать высоким уровнем соответствующих компетенций» [1; 2]. Трудности построения коррекционно-педагогического процесса во многом обусловлены тем, что категория детей с ограниченными возможностями здоровья «полиморфна и разнородна по составу. Воспитанники групп компенсирующего назначения различаются как по уровню развития, так и по характеру имеющихся недостатков. Различны достижения детей в плане знаний, представлений об окружающем мире, навыков в предметно-практической деятельности, с которыми они поступают в коррекционные группы» [1; 2].

Рассмотрим понятие «индивидуальная образовательная траектория», «обладающее широким значением и предполагающее несколько аспектов реализации:

1. Содержательный аспект включает вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут.

2. Деятельностный аспект связан со специальными педагогическими технологиями.

3. Процессуальный аспект» [7] выполняет организационную функцию.

Воспитателями совместно с узкими специалистами (медицинским работником, педагогом-психологом, учителем-логопедом) разрабатывается содержательный компонент индивидуального образовательного маршрута, а затем в календарном плане фиксируется способ его реализации (технология организации образовательного процесса).

Индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ) – персональный путь компенсации трудностей в обучении и реализации личностного потенциала ребенка: нравственно-духовного, эмоционально-волевого, деятельностного, интеллектуального. Индивидуальные образовательные маршруты строятся для детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, не усваивающих основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

«Выделяют несколько этапов разработки индивидуального образовательного маршрута. Первый этап наблюдения. Основная цель данного этапа: выявить дошкольников, испытывающих трудности разного характера – познавательные, коммуникативные, личностные, регулятивные или комплексные. По результатам наблюдения заполняется таблица «Трудности дошкольников». Второй этап диагностики, с целью выявления причин трудностей детей. Диагностика проводится с помощью специально подобранного комплекса диагностик совместно с педагогом-психологом. По результатам диагностики заполняется таблица «Выявленные трудности дошкольников и их причины (на начало и конец сопровождения)». Третий этап конструирования связан с построением индивидуальных образовательных маршрутов для дошкольников, на основе выделенных трудностей и их причин. На данном этапе определяется содержание работы и методы педагогической и психологической поддержки дошкольников с особыми образовательными потребностями. Четвертый этап заключается в реализации индивидуальных образовательных маршрутов в процессе жизнедеятельности дошкольников. ИОМ зависит от желания ребенка, от его выбора и может реализовываться в любое время и во всех видах его деятельности:
- подгрупповая, фронтальная, индивидуальные занятия;
- совместная деятельность педагога с детьми;
- самостоятельная деятельность детей» [7].

Ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника – игра, поэтому в качестве рекомендации педагогу, реализующему ИОМ, можно предложить педагогический прием «Почтовый ящик»: дети в нем находят письма, адресованные конкретно им, с условными обозначениями заданий. Пятый этап завершающей диагностики направлен на выявление результатов действия маршрутов. По его результатам заполняется таблица, подобная той, что была на первом этапе, и в ней отмечается, сохранились ли трудности, их динамика.

Индивидуальные образовательные маршруты конструируются с учетом следующих принципов:
- гуманистического подхода;
- дифференциации;
- интеграции;
- индивидуализации;
- творчества;
- естественной двигательной активности [7].

Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, по определению Ирины Юрьевны Левченко и Виктории Валентиновны Ткачевой, это «деятельность,

направленная на актуализацию коррекционных возможностей семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования. Круг выделенных проблем психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и описание возможных путей их решения может помочь сделать этот процесс более результативным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Косарева А.А., Фоминых Е.С. Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 35. С. 79–84.
2. Поташова И.И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 3.
3. Ткачёва В.В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжёлыми двигательными нарушениями // Дефектология. 2005. № 1. С. 25–34.
4. Бэндлер Р., Грнндер Дж., Сатир В. Семейная терапия / пер. с англ. Ю.С. Уокер. М, 2000. 160 с.
5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб: Речь, 2006. 224 с.
6. Фоминых Е.С. Семья как фактор виктимизации детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 3 (11). С. 1–12.
7. Методические рекомендации педагогам по составлению индивидуальных образовательных маршрутов. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/926400823 (дата обращения: 15.03.2020).

PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

© 2020

T.U. Plotnykova, candidate of psychological sciences, associate professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: psychological and pedagogical support; parents; children with disabilities.

Abstract. The article presents an analysis of the problems of psychological and pedagogical support of parents of children with disabilities and ways to solve them.

НАШИ АВТОРЫ / OUR AUTHORS

Анфисова Светлана Евгеньевна, старший преподаватель.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: Sanfisova@yandex.ru

Anfisova Svetlana Yevgenyevna, senior lecturer.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: Sanfisova@yandex.ru

Вальтер Кристина Владимировна, студент 5-го курса.
Адрес: Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Россия, г. Куйбышев.
E-mail: osipova-1997@bk.ru

Valter Kristina Vladimirovna, student.
Address: Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev branch), Kuibyshev, Russia.
E-mail: osipova-1997@bk.ru

Дудковская Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики, информатики и методики преподавания.
Адрес: Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Россия, г. Куйбышев.
E-mail: dudkowskay@mail.ru

Dudkovskaya Irina Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of mathematics, computer science and teaching methods.
Address: Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical, Russia, Kuibyshev.
E-mail: dudkowskay@mail.ru

Избицкая Ольга Викторовна, доцент.
Адрес: Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Россия, г. Куйбышев.
E-mail: olga30071980@mail.ru

Izbitskaya Olga Victorovna, associate professor.
Address: Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev branch), Kuibyshev, Russia.
E-mail: olga30071980@mail.ru

Клочкова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и прикладной психологии.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: gal.klochkowa@yandex.ru

Klochkova Galina Mikhailovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of child-centred pedagogy and psychology.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: gal.klochkowa@yandex.ru

Клочкова Светлана Анатольевна, воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение МБОУ «Школа № 26» детский сад «Тополёк», Россия, г. Тольятти.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Klochkova Svetlana Anatolievna, educator.
Address: Structural unit of School № 26 the Kindergarten “Poplar”, Russia, Togliatti.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Кобзарева Алла Александровна, воспитатель.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Kobzareva Alla Aleksandrovna, educator.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Коноплева Ирина Николаевна, воспитатель.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Konopleva Irina Nikolaevna, educator.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Кузовова Наталья Леонидовна, преподаватель кафедры физико-математических дисциплин.
Адрес: Омский автобронетанковый инженерный институт, Россия, г. Омск.
E-mail: shkulteckaya_n@mail.ru

Kuzovova Natalia Leonidovna, lecturer in physical and mathematical Sciences,
Address: Omsk tank-automotive engineering Institute, Russia, Omsk.
E-mail: shkulteckaya_n@mail.ru

Лупика Наталья Геннадьевна, воспитатель.
Адрес: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 104 «Соловушка», Россия, г. Тольятти.
E-mail: semkinasveta@yandex.ru

Lupica Natalia Gennadievna, educator
Address: Municipal budgetary educational institution Kindergarten № 104 «Nightingale», Russia, Togliatti.
E-mail: semkinasveta@yandex.ru

Макарова Элеонора Владимировна, учитель-логопед.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Makarova Eleonora Vladimirovna, speech therapy teacher.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Мельникова Алена Владимировна, воспитатель.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: Glira531@mail.ru

Melnikova Alena Vladimirovna, educator.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: Glira531@mail.ru

Морозова Анна Владимировна, воспитатель.
Адрес: Муниципальное автономное образовательное учреждение детский сад № 120 «Сказочный», Россия, г. Тольятти.
E-mail: V.V.Kn@mail.ru

Morozova Anna Vladimirovna, educator.
Address: Kindergarten 120 «Fabulous», Russia, Togliatti**.**
E-mail: V.V.Kn@mail.ru

Надежкина Ирина Анатольевна, заместитель директора.
Адрес: Структурное подразделение МБОУ «Школа № 26» детский сад «Тополёк», = Россия, г. Тольятти.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Nadezhkina Irina Anatolievna, Deputy Director.
Address: Structural unit of Municipal budgetary educational institution “School № 26” the kindergarten “Poplar”, Russia, Togliatti.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Назарова Надежда Александровна, воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение Школы № 26 детский сад «Тополёк», Россия, г. Тольятти.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Nazarova Nadezhda Aleksandrovna, educator.
Address: Structural Unit of School № 26 the Kindergarten “Poplar”, Russia, Togliatti**.**
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Новикова Гулира Гамбаровна, музыкальный руководитель.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: Glira531@mail.ru

Novikova Gulira Gambarova, music Director.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: Glira531@mail.ru

Овчинникова Полина Юрьевна, инструктор по физической культуре.
Адрес: Детский сад № 104 «Соловушка», Россия, г. Тольятти.
E-mail: semkinasveta@yandex.ru

Ovchinnikova Polina Yuryevna, physical education instructor.
Address: Kindergarten № 104 «Nightingale», Russia, Togliatti.
E-mail: semkinasveta@yandex.ru

Плотникова Татьяна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: mysina83@mail.ru

Plotnykova Tatiana Urievna, candidate of psychological sciences, associate professor.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: mysina83@mail.ru

Пронина Ирина Анатольевна, воспитатель.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: Glira531@mail.ru

Pronina Irina Anatolyevna, educator.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: Glira531@mail.ru

Романова Жанна Юрьевна, музыкальный руководитель.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: Glira531@mail.ru

Romanova Zhanna Yurievna, music Director.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: Glira531@mail.ru

Сафронова Ирина Ивановна, директор.
Адрес: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 26», Россия, г. Тольятти.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Safronova Irina Ivanovna, Director.
Address: Municipal budgetary educational institution “School № 26”, Russia, Togliatti**.**
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Семкина Светлана Ивановна, старший воспитатель.
Адрес: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 104 «Соловушка», Россия, г. Тольятти.
E-mail: semkinasveta@yandex.ru

Semkina Svetlana Ivanovna, senior educator.
Address: Municipal budgetary educational institution Kindergarten № 104 «Nightingale», Russia, Togliatti.
E-mail: semkinasveta@yandex.ru

Ситкина Татьяна Николаевна, учитель-логопед.
Адрес: МБУ детский сад № 22 «Лучик», Россия, г. Тольятти.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Sitkina Tatyana Nikolaevna, speech therapy teacher.
Address: Kindergarten 22 “Luchik”, Russia, Togliatti.
E-mail: tsitkina@mail.ru

Толмачева Наталья Александровна, кандидат технических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин.
Адрес: Омский автобронетанковый инженерный институт, Россия, г. Омск.
E-mail: tol-nat-66@mail.ru

Tolmacheva Natalia Aleksandrovna, candidate of technical Sciences, associate Professor of the physico-mathematical Sciences Department.
Address: Omsk tank-automotive engineering Institute, Russia, Omsk.
E-mail: tol-nat-66@mail.ru

Хромова Ирина Николаевна, воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение Школы № 26 детский сад «Тополёк», Россия, г. Тольятти.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Khromova Irina Nikolaevna, educator.
Address: Structural Unit of School № 26 the Kindergarten “Poplar”, Russia, Togliatti.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Ценёва Марина Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: marina.tseneva@yandex.ru

Tseneva Marina Anatolievna, senior lecturer of the Department of Preschool pedagogy, applied psychology.
Address: Togliatti State University, Russia, Tolyatti.
E-mail: marina.tseneva@yandex.ru

Цыганкова Ирина Геннадьевна, заведующий.
Адрес: Детский сад № 140 «Златовласка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.
E-mail: zaved140@pdlada.ru

Tsygankova Irina Gennadievna, head.
Address: Kindergarten 140 “Zlatovlaska” of “Planet of childhood “Lada”, Russia, Togliatti.
E-mail: zaved140@pdlada.ru

Шлякова Елена Валериевна, кандидат технических наук, доцент.
Адрес: Омский автобронетанковый инженерный институт, г. Омск, Россия.
E-mail: elena6500462@yandex.ru

Shlyakova Elena Valerievna, candidate of technical Sciences, associate Professor.
Address: Omsk tank-automotive engineering Institute, Omsk, Russia.
E-mail: elena6500462@yandex.ru

Щетинина Валентина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: V.V.Kn@mail.ru

Shchetinina Valentina Vladimirovna, candidate of pedagogic Sciences, docent.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti**.**
E-mail: V.V.Kn@mail.ru

Эшанкулова Татьяна Владимировна, воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение МБОУ «Школа № 26» детский сад «Тополёк», = Россия, г. Тольятти.
E-mail: school26@edu.tgl.ru

Eshankulova Tatyana Vladimirovna, educator.
Address: Structural unit of Municipal budgetary educational institution “School № 26” the kindergarten “Poplar”, Russia, Togliatti.
E-mail: school26@edu.tgl.ru