ISSN 2500-1655

# НАУЧНОЕ ОТРАЖЕНИЕ

2021

№ 1 (23)

Основан в 2016 г.

№ 1 (23)

2021

# НАУЧНОЕ ОТРАЖЕНИЕ

Ежеквартальный научный журнал

**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

Ответственный редактор
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 31.03.2021
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 8,95.
Тираж 100 экз.

© ООО Научно-издательский центр «НаукоПолис», 2021

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*

*О.А. Аникина, Ю.И. Карпухина, О.В. Кузьмина, С.Ю. Кузякова*
ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СМЫСЛОВОЙ ОСНОВЫ ПРАЗДНИКА «ДЕНЬ ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА»....7

*С.Е. Анфисова, С.И. Семкина*
ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ....10

*Е.Ю. Ёлшина, Т.Г. Колесникова, Е.Г. Черенкова, В.С. Кучева*
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ СЕВЕРА И ЛЕСОСТЕПИ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ....14

*Г.М. Клочкова*
НАВЫКИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОСОЗНАННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКА ДЕТЬМИ 5–6 ЛЕТ....17

*А.Ю. Козлова, О.И. Пожидаева*
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕСЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ....21

*С.М. Лященко, Ю.В. Петренко*
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЦЕНТРА ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ....27

*И.В. Миронова, Е.Ф. Калугина, О.Б. Алиева, Е.Н. Фошина*
ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ....29

*Л.А. Муравьева, В.В. Бурмистрова*
ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ МИССИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ....33

*А.А. Польшакова, К.А. Киричек*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ....36

*В.А. Романова, Т.И. Ольховая, А.О. Хохлова, А.М. Личаева*
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ....38

*Н.В. Сидоркина, К.А. Сидоркин*
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....41

*Е.А. Сидякина*
КЛУБ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ – РЕБЕНОК – РОДИТЕЛЬ»....44

*Ю.А. Софинская, Е.В. Фролова*
ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ В АСПЕКТЕ ЗНАКОМСТВА С РОДНЫМ КРАЕМ.....47

*М.А. Ценёва*
РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....50

*Е.В. Шлякова*
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....53

***Психологические науки***

*М.Ю. Луцик, А.В. Дронго*
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ.....55

*Т.Ю. Плотникова*
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....59

***Социологические науки***

*Д.К. Волков, П.В. Масычев*
СОЦИАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ АНАРХИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ: АНАЛИЗ КЕЙСА НА ПРИМЕРЕ АРХЕОЛОГИИ.....63

НАШИ АВТОРЫ.....72

## CONTENT

### *Pedagogical sciences*

*O.A. Anikina, Yu.I. Karpukhina, O.V. Kuzmina, S.Yu. Kuzyakova*
FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS OF THE SENSE BASIS OF THE HOLIDAY OF THE DEFENDER OF THE FATHERLAND....7

*S.Ye. Anfisova, S.I. Semkina*
FOSTERING HEALTHY LIFESTYLE HABITS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL ROUTES....10

*E.Yu. Yelshina, T.G. Kolesnikova, E.G. Cherenkova, V.S. Kucheva*
FORMATION OF IDEAS ABOUT THE ANIMALS OF THE NORTH AND FOREST-STEPPE IN CHILDREN AGED 6–7 YEARS BY MEANS OF MODELING....14

*G.M. Klochkova*
EXPRESSIVE READING SKILLS AS AN INDICATOR OF CONSCIOUS LANGUAGE USE BY CHILDREN AGED 5–6 YEARS....17

*A.Y. Kozlova, O.I. Pozhidaeva*
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SONG CREATIVITY OF CHILDREN 6–7 YEARS OLD....21

*S.M. Lyashchenko, Y.V. Petrenko*
STUDY OF THE LEVEL OF COMMUNICATIVE AND MANAGERIAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF THE CENTER FOR TRAINING AND ADVANCED TRAINING OF PERSONNEL....27

*I.V. Mironova, E.F. Kalugina, O.B. Alieva, E.N. Foshina*
STUDY OF THE STATE OF SELF-IMAGE IN OLDER PRESCHOOLERS....29

*L.A. Muravyova, V.V. Burmistrova*
INNOVATIVE FORMS OF WORK AS A FACTOR OF THE MISSION IMPLEMENTATION OF THE SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM IN MODERN SOCIETY....33

*A.A. Polshakova, K.A. Kirichek*
ON THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING THE ABILITY TO SOLVE PROBLEMS....36

*V.A. Romanova, T.I. Olkhovaya, A.O. Khokhlova, A.M. Lichaeva*
FORMATION OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN AGED 6–7 YEARS....38

*N.V. Sidorkina, K.A. Sidorkin*
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR USE DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES....41

*E.A. Sidyakina*
CLUB AS AN INTEGRATED FORM OF JOINT ORGANIZATION IN THE "TEACHER-CHILD-PARENT" SYSTEM....44

*Yu.A. Sofinskaya*, *E.V. Frolova*
FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS OF ANIMALS
OF THE NATIVE LAND IN THE ASPECT OF DATING WITH THE NATIVE LAND.....47

*M.A. Tseneva*
DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN
IN THE PROCESS OF IMAGING ACTIVITIES.....50

*E.V. Shlyakova*
VISUALIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE PROCESS
OF TEACHING CHEMISTRY AT A MILITARY UNIVERSITY.....53

***Psychological sciences***

*M.Yu. Lutsik, A.V. Drongo*
THE CORRELATIONS BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
AND THE COGNITIVE SPHERE.....55

*T.U. Plotnykova*
MODERN TECHNOLOGIES AND MEANS OF FORMING INTERPERSONAL SKILLS
IN CHILDREN 6–7 YEARS OLD WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH.....59

***Social sciences***

*D.K. Volkov, P.V. Masychev*
SOCIAL THEORY OF ANARCHISM IN MODERN SCIENCE: ANALYSIS
OF CASE ON THE EXAMPLE OF ARCHEOLOGY.....63

OUR AUTHORS.....72

УДК 373.2

# ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СМЫСЛОВОЙ ОСНОВЫ ПРАЗДНИКА «ДЕНЬ ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА»

© 2021

***О.А. Аникина,*** воспитатель
***Ю.И. Карпухина,*** воспитатель
***О.В. Кузьмина,*** воспитатель
***С.Ю. Кузякова,*** воспитатель
*Детский сад № 184 АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста; государственные праздники; патриотическое воспитание; дошкольная образовательная организация; знания о российской армии.

*Аннотация.* В статье поднимается проблема формирования у старших дошкольников осознанного отношения к государственным праздникам, развития понимания смысловой основы праздника. Раскрываются теоретические положения формирования необходимых знаний у дошкольников для понимания сущности праздника Дня защитника Отечества, диагностические данные выявления представлений дошкольников о российской армии, содержание предварительной работы по формированию смысловой основы государственных праздников.

Одной из форм организации детской деятельности в дошкольной образовательной организации является праздник. Проблемой изучения и организации праздников в детском саду в разные годы занимались Р. Заззо, А.И. Вишняк, М.Ю. Седова, Т.С. Комарова, О.А. Красильникова и др. Особое место в образовательном процессе занимают государственные праздники. Одни из них, День защитника Отечества и День победы, являются как частью досуговой деятельности детей, так и составляющей патриотического воспитания подрастающего поколения. Содержание данных праздников непросто для понимания дошкольников, о чем свидетельствуют данные диагностики. Для осознанного восприятия значимости этих государственных праздников и понимания их смысловой основы необходима специально организованная предварительная работа, которая является одним из направлений патриотического воспитания детей.

Обратимся к результатам диагностики дошкольников по выявлению представлений о празднике Дня защитника Отчества. Для диагностики была определена экспериментальная группа дошкольников 6–7 лет в количестве 20 человек. В качестве инструментария использовали критерии и диагностические методики, разработанные О.В. Дыбиной и другими авторами (2014) [1; 3]. Диагностическая работа была основана на изучении представлений детей о празднике и связанных с ним аспектах, таких как отношение к защитникам страны, желание защищать свою страну. Нами были определены и конкретизированы следующие показатели:

– знание названия праздника «День защитника Отечества» и представление о значимости праздника, содержании праздника;

– знание понятий «Отечество», «защитник», «армия»;

– представление о профессии «военный»;

– представление об основных родах войск российской армии;

– характеризует рода войск (символы (форма, погоны), оружие, техника);

– представления о защитниках малой родины;

– желание рассказывать об армии, символах армии, защитниках;

– положительное отношение к армии России;

– реализует знания о защитниках и российской армии в практической ситуации;

– проявление желания защищать Родину.

По результатам диагностики преобладает средний и низкий уровни знаний старших дошкольников о Дне защитника Отчества. Высокий уровень не выявлен. Охарактеризуем данные уровни. Большинство детей знают, что есть мужской праздник и его не все идентифицируют с защитниками. Неоднозначное понимание «защитники» не дает возможности определить круг людей, имеющих отношение к данному государственному празднику. Удивление детей вызывает принадлежность женщин к данному празднику, так как они ориентируются на пол, а не на профессию. Защитники в их понимании – это «военные, солдаты, охранники, полиция». Только 8% детей причисляют к данному празднику тех, кто «идет служить», остальные не знают об обязанности мужчин служить в армии. Дети считают, что наша страна не нуждается в защитниках, так как нет угроз: 25% детей называют угрозы со стороны некоторых стран, но назвать источники таких сведений не могут. Все дошкольники имеют отрывочные и поверхностные знания о военных действиях, в которые была включена наша страна в разные периоды. Они обосновывают важность действия защитников прошлых времен, определяют значимость и необходимость иметь стране свою армию. У 65% детей есть первоначальные представления о родах войск, но точно назвать их они не могут. Название родов войск в их представлении подменяется трудовыми действиями или местом службы данных войск: «границу охраняют», «на море плавают и ловят чужие корабли», «летают за противником», «служат на самолетах». Только один ребенок (4%) назвал правильно три рода войск. Один мальчик назвал военнослужащих, относящихся к определенному роду войск: пограничники, летчики, танкисты, моряки, но не смог назвать войска. Никто из детей не назвал отличительных деталей военнослужащих разных войск, не определил по форме

и погонам принадлежность к конкретным родам войск. 92% дошкольников называют необходимую военную технику для военнослужащих разных войск, часто смешивая назначение для конкретного вида войск. Для всех войск были названы пистолеты, автоматы, танки, самолеты. Легче отвечают дети с опорой на картинки. При определении профессионального праздника родов войск дети не имеют никаких представлений об этом. Из праздников, связанных с военными, на первый план выходит День Победы. Все дошкольники согласны, что в городе должен быть памятник героям, но не демонстрируют свои знания о наличии памятников в своем городе. Знания о героях Великой Отечественной войны имеют только 3 человека, так как они имеют опыт непосредственного общения с ними в кругу семьи.

75% детей проявляют положительное отношение и к военнослужащим, и к армии, и к профессии военного. Остальные проявили нейтральное отношение и сказали, что «никогда не хотели бы быть военными», «но если будет нужно, то будут защищать». Задумались о защите отечества и девочки. Отрицательного отношения к военной профессии или защите отчества не высказал никто.

Наблюдение за деятельностью детей позволяет отметить отсутствие интереса дошкольников к военной теме и отсутствие в результатах детской деятельности данной темы у 80% мальчиков и у 100% девочек.

Причинами таких результатов могут быть отсутствие в семьях воспитанников родственников-военных, отсутствие общения с людьми данной профессии, отсутствие целостной системной работы в течение всего учебного года по данному направлению в детском саду и концентрация информации по данной теме непосредственно к дням празднования (в феврале и мае).

Полученные данные свидетельствуют о необходимости пересмотра содержания и организации образовательного процесса по данному направлению с учетом определения и распределения содержания информации, являющейся смысловой основой государственных праздников (на примере Дня защитника Отечества).

Все комплексные общеобразовательные программы дошкольного образования содержат информацию о гражданском празднике «День защитника Отечества» и необходимую информацию для ознакомления детей с российской армией (что выступает смысловой основой праздника) с целью формирования у детей осознанного отношения к данному празднику.

Смысловой основой праздника «День защитника Отечества» будет наличие у дошкольников: знаний о Российской армии, которая защищает страну, охраняет границы родины; знаний об основных видах войск: воздушных, сухопутных, водных (в соответствии с видами границ: воздух, суша, вода); представлений о том, что у каждого рода войск и военнослужащих есть знаки различия (погоны, форма, эмблемы, петлицы), военная техника и военное оборудование, свой праздник (День пограничника, День танкиста, День военно-воздушных войск, День военно-морского флота, День воздушно-десантных войск); понимания, что в армии служат военные и это – профессия, а также каждый мужчина нашей страны может исполнить свой долг и отслужить в рядах вооруженных сил, чтобы уметь защитить свой народ; представлений о защитниках отечества как храбрых, мужественных, сильных, отважных и закаленных людях, готовых к защите своего отечества; положительного отношения к армии, желания защищать Родину.

В определении стратегии работы по данному направлению мы основывались на исследования Л.И. Беляевой, О.В. Дыбиной, С.Г. Журат, Л.П. Ильченко, С.А. Козловой. С целью формирования смысловой основы государственных праздников (на примере Дня защитника Отечества) было составлено перспективное планирование работы на учебный год, определены формы, методы и приемы работы с детьми и их семьями. Содержание реализовывалось в разных видах деятельности, определенных ФГОС ДО.

Для определения содержания работы были обозначены макро- и микротемы (табл. 1).

***Таблица 1.***

| Макротема | Микротемы |
|---|---|
| 1. «Наша армия» | Тема 1. «Военные профессии»<br>Тема 2. «Форма военных»<br>Тема 3. «Военная техника»<br>Тема 4. «Кто служит в армии»<br>Тема 5. «Геральдика, знамена и военные ритуалы»<br>Тема 6. «День пограничника», «День военно-морского флота» и др. |
| 2. «Помним героев» | Тема 1. «Герои ВОВ»<br>Тема 2. «Военные праздники страны»<br>Тема 3. «Памятные места в моем городе» |

Каждая макротема раскрывалась через реализацию содержания микротем. Учитывая, что патриотизм включает интеграцию эмоционально-чувственной сферы, интеллекта и деятельности (А.Г. Ковалева, П.М. Якобсон, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева), образовательная деятельность решала задачи, направленные на формирование когнитивного, эмоционально-отношенческого и деятельностного компонентов.

Работа строилась на основе интеграции разных видов деятельности в ходе непосредственной образовательной деятельности и режима дня.

При ознакомлении с военными профессиями с детьми были организованы следующие виды деятельности:

– Беседы: «Рода войск», «Для чего в армии нужны погоны?», «История военной техники», «Какое значение имеет боевая техника в службе солдат?», «Праздники войск»;

– Дидактические игры: «Чья военная форма?», «Найди

свой род войск»;

– Подвижные игры: «Поймай нарушителей границы», «Мы – солдаты», «Преодолей полосу препятствий», «Парашютисты и летчики»;

– Рассматривание иллюстраций о службе в армии: «Солдаты тренируются»;

– Чтение художественной литературы: Б. Никольский «Что делают танкисты», О. Риза «Мы мужчины»;

– Пение: «Сегодня салют» (музыка М. Протасова, слова В. Степанова), «Ты не бойся, мама» (музыка М. Протасова, слова Е. Шкловского), «Капитаны» (музыка С. Бодренкова, слова З. Петровой) и др.

– Музыкальные развлечения: «Праздник воинов отважных», «Армия Российская – смелая, могучая»;

– Продуктивные виды деятельности: «Танки», «Самолеты», «Солдат», «Боевые машины», «Главные знамена Российской армии».

– Флешмоб «Я бы в армию пошел…».

Работа предполагала организацию самостоятельной деятельности детей. Для этого была оснащена предметно-пространственная среда группового помещения, в которой были представлены иллюстрированные книги, произведения художественной литературы (С. Баруздин «Шел по улице солдат», Л. Кассиль «Твои защитники», А. Маркуша «Я – солдат и ты – солдат», А. Беляев «Хочу быть военным моряком», Н. Никольский «Что умеют танкисты», В. Козлов «Пашкин самолет»), репродукции картин («Защитники мирного неба»), картинки-символы по теме «Виды войск», сюжетные картинки по теме «Армия России», атрибуты для сюжетно-ролевых игр с игровой оболочкой «Семья», «Больница» «Пограничники», «Танкисты», «Летчики», «Связисты», «Военные учения», «Военный парад», «Строим крепость» и др.

Содержание среды расширялась в соответствии с изучаемой темой.

Особое внимание уделяли теме «Помним своих героев». Обсуждали, что героями могут быть как мужчины, так и женщины. Рассматривали фотографии героев-земляков. Проводили встречу с участниками ВОВ. Данная работа осуществлялась концентрично в соответствии с календарем праздника.

Повторная диагностика показала положительную динамику в формировании у детей представлений о российской армии, защите отечества, военных профессиях и прочих категориях, которые являются смысловой основой государственного праздника «День защитника Отечества». Такая динамика говорит об осознанном отношении детей к данному празднику, понимании его смысла и формировании ценностного отношения к данному празднику на раннем дошкольном этапе развития личности, что может послужить хорошей основой для дальнейшего патриотического воспитания детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алгоритмы реализации регионального компонента «патриотическое воспитание» ООП ДО в ДОУ: учеб.-метод. пособие / под ред. О.В. Дыбиной. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Василевич, 2013. 214 с.
2. Беляева Л.И. Формирование у детей представлений о явлениях общественной жизни: на материале знакомства с Советской Армией: автореф. дисс. … канд. пед. наук. М., 1977. 23 с.
3. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Козлова А.Ю., Ошкина А.А., Сидякина Е.А. Диагностика основ патриотизма в старшем дошкольном возрасте. Тольятти, 2014.
4. Журат С.Г. Воспитание у детей среднего дошкольного возраста положительного отношения к явлениям общественной жизни: автореф. дисс. … канд. пед. наук. М., 1982. 18 с.
5. Ильченко Л.П. Взаимосвязь патриотического и эстетического в процессе воспитания младших школьников: автореф. дисс. … канд. пед. наук. М., 1992. 20 с.
6. Козлова С.А. Формирование общественной направленности дошкольников в процессе познания социальной действительности: автореф. дисс. … д-ра пед. наук. М., 1988. 39 с.

## FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS OF THE SENSE BASIS OF THE HOLIDAY OF THE DEFENDER OF THE FATHERLAND

© 2021

***O.A. Anikina,*** educator
***Yu.I. Karpukhina,*** educator
***O.V. Kuzmina,*** educator
***S.Yu. Kuzyakova,*** educator
*Kindergarten 184 of Childhood Planet "Lada", Togliatti (Russia)*

*Keywords:* preschool children; public holidays; patriotic education; preschool educational organization; knowledge about the Russian army.

*Abstract.* The article raises the problem of forming a conscious attitude towards public holidays in senior preschoolers, developing an understanding of the semantic basis of the holiday. The article reveals the theoretical provisions for the formation of the necessary knowledge among preschoolers to understand the essence of the holiday of Defender of the Fatherland Day, diagnostic data for identifying the ideas of preschoolers about the Russian army, the content of preliminary work on the formation of the semantic basis of public holidays.

УДК 373.21

# ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ

© 2021

***С.Е. Анфисова,*** старший преподаватель

*Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти (Россия)*

***С.И. Семкина,*** старший воспитатель

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 104 «Соловушка», г. Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни; электронный образовательный маршрут; форма обучения с использованием дистанционных образовательных технологий; дистанционный формат образования; мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, оценочно-рефлексивный этапы электронного образовательного маршрута.

*Аннотация.* В статье раскрывается актуальность предоставления детям качественного дошкольного образования в условиях дистанционного взаимодействия между педагогами дошкольной образовательной организации, воспитанниками и их родителями в ходе поэтапной реализации электронных образовательных маршрутов. На примере электронного образовательного маршрута по теме «Кто с закалкой дружит, никогда не тужит!», направленного на формирование у детей представлений о пользе, видах и средствах закаливания, воспитание привычки к закаливанию, рассмотрен комплекс разнообразных форм работы с детьми и родителями в сети Интернет на мотивационно-целевом, содержательно-деятельностном и оценочно-рефлексивном этапах.

Дошкольное образование, являясь начальным звеном общего образования, имеет важное значение в образовании и развитии детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте у детей закладываются все навыки и базовые знания, основы личности, определяющие характер будущего развития ребенка. Международные исследования нобелевского лауреата по экономике Д. Хекмана доказали, что инвестиции в раннее развитие детей являются наиболее эффективными из всех вложений в образование. Ученый уверен, что дошкольный возраст является наиболее эффективным с точки зрения развития человека, и «упущенное время дошкольника» имеет более серьезные последствия как для развития ребенка, так и для экономики в целом, чем недополученные знания ребенка-школьника [10].

В соответствии со статьей 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. А органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [8].

В настоящее время, наряду с очной формой дошкольного образования, все большую значимость приобретает форма обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [8].

Часто болеющие дети, неорганизованные дети, а также дети, находящиеся в условиях самоизоляции, оказались в ситуации необходимости освоения ими содержания основных образовательных программ дошкольного образования без возможности непосредственного взаимодействия с педагогом. Форма обучения с использованием дистанционных технологий гарантирует возможность закрепления или расширения представлений детей в рамках изучаемой предметной области в совместной деятельности детей и родителей в сети Интернет, а также своевременное овладение детей содержанием основной образовательной программы дошкольного образования.

Актуальность предоставления детям качественного дошкольного образования в условиях дистанционного взаимодействия между педагогами дошкольной образовательной организации, воспитанниками детского сада и их родителями диктует поиск средств дистанционного формата образования.

Одним из таких средств являются электронные образовательные маршруты для организации совместной образовательной и культурно-просветительской деятельности родителей с детьми в сети Интернет [9]. Электронный образовательный маршрут – это инструктивные материалы и методические рекомендации по организации целенаправленной образовательной или культурно-просветительской деятельности родителей с детьми в сети Интернет обучающего, воспитательного, развивающего или творческого характера; организации семейного досуга с использованием средств и сервисов ИКТ [5].

К сожалению, большая часть родителей организовы-

вает совместную деятельность с детьми в сети Интернет с целью досуга, у них нет опыта использования интернет-ресурсов для расширения кругозора и повышения культурного уровня детей. Электронные образовательные маршруты как средство дистанционного формата образования дошкольников содержат не столько описание познавательных и образовательных Интернет-ресурсов, сколько конкретные рекомендации по их использованию [7].

Известно, что здоровым быть хорошо. В дошкольных образовательных организациях придается большое значение воспитанию у детей привычек к здоровому образу жизни. Важность приобщения дошкольников к культуре здорового образа жизни обусловлена многими причинами. В дошкольном возрасте закладывается фундамент здоровья, именно в этом возрасте происходят усвоение основных объёмов информации, выработка фундаментальных жизненных стереотипов. Для достижения данной цели разработаны электронные образовательные маршруты по темам: «Кто с закалкой дружит, никогда не тужит!», «Делу время – потехе час», «Движение – спутник здоровья», «Чистота – залог здоровья», «Здоровое питание», «Медицинская активность».

Тема каждого электронного образовательного маршрута реализуется в течение нескольких дней через шаги. Каждый шаг представлен определенной формой работы с детьми и инструкциями для родителей по ее организации [4].

Содержание электронного образовательного маршрута разработано в соответствии с этапами: мотивационно-целевым, содержательно-деятельностным, оценочно-рефлексивным.

Целью мотивационно-целевого этапа является создание у ребенка эмоционального настроя и мотивации к предстоящей совместной деятельности с родителями в сети Интернет, формирование личного отношения к предмету обсуждения. Реализация данного содержания предусматривает использование таких форм работы с детьми, как разгадывание ребуса или загадки, просмотр познавательного мультфильма, решение проблемной ситуации, ситуативная беседа и другие.

На содержательно-деятельностном этапе у детей формируются определенные представления и умения по тематике образовательного маршрута. Реализация данного этапа предполагает использование таких форм работы с детьми, как познавательные видеоролики и беседы, компьютерные дидактические игры, разгадывание кроссворда или загадок, заучивание стихотворений по мнемотаблицам, составление памятки или алгоритма той или иной деятельности, динамические физминутки для снятия статического напряжения при работе за компьютером и так далее.

Оценочно-рефлексивный этап освоения содержания электронного образовательного маршрута направлен на закрепление у детей содержания мотивационно-целевого и содержательно-деятельностного этапов и может быть представлен разнообразными формами:

– «Тестирование»,
– «Квест-игра»,
– «Олимпиада»,
– Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?»,
– «Рассуждалки»,
– «Волшебные цепочки».

Рассмотрим подробнее представленные формы работы с детьми на оценочно-рефлексивном этапе.

Квест-игра – это увлекательная приключенческая игра. Идея игры заключается в том, что ребенок, перемещаясь по определенному маршруту, должен выполнить различные задания, объединенные единым сюжетом [6].

Приведем пример квест-игры «Приключения в стране Здоровия», направленной на закрепление у детей старшего дошкольного возраста представлений о здоровом образе жизни, понятия «здоровый человек», правил оказания первой медицинской помощи. Сюжет игры заключается в том, что злой волшебник Микробус заключил в темнице доброго волшебника Иммунелия, подвергнув тем самым здоровье жителей страны Здоровия опасности. Для того чтобы спасти короля, нужно открыть темницу ключом, собрав его части. В ходе квеста ребенку необходимо вместе с игровым персонажем Здоровейкой пройти определенный маршрут в соответствии с картой, выполнив разнообразные задания. За каждое правильно выполненное задание ребенок получит часть ключа. Соединив все части ключа, ребенок сможет открыть темницу и освободить короля Иммунелия.

В заданиях, разработанных в данной квест-игре, ребенку необходимо выполнять действия с картинками, распределяя их по тому или иному принципу. Например, выбрать из предложенных картинок те, на которых изображены действия людей, укрепляющие иммунитет. Или положить в аптечку изображения средств первой медицинской помощи для обработки раны. В процессе выполнения игровых заданий у ребенка имеется возможность проверить правильность своих действий с помощью компьютерной анимации.

Тестирование – стандартная форма проверки знаний ребенка, включающая вопрос и варианты ответа, один из которых является правильным [3]. Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, стандартную форму тестирования необходимо преобразовать в игровую – «Кто хочет стать здоровым на миллион?». Данная форма предполагает участие ведущего игры – доктора Айболита, который задает ребенку вопросы и с помощью компьютерной анимации проверяет правильность его ответа. За каждый правильный ответ Айболит, аналогично телевизионной программе, награждает ребенка определенным количеством «монет здоровья». В конце игры ребенок набирает один миллион «монет здоровья».

Еще одной формой работы с детьми старшего дошкольного возраста на оценочно-рефлексивном этапе электронного образовательного маршрута является «Олимпиада» [2]. В олимпиаде каждое задание определено временным регламентом. Ребенок за правильный ответ или правильно выполненное задание получает баллы, что дает возможность оценить успехи участника игры.

Рассмотрим фрагмент олимпиады по теме «Здорово быть здоровым!». В задании «Полезные и вредные продукты» ребенку необходимо рассмотреть картинки с изображением продуктов питания и сгруппировать их на полезные и вредные, обосновав свои действия. В задании «Найди пару» ребенку нужно рассмотреть и объединить в пары картинки с изображением ситуаций, отрицательно влияющих на здоровье человека, с их последствиями.

Например, прогулка под дождем без зонта – насморк; поедание шоколада – больные зубы и так далее.

Отличительной особенностью интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?» является то, что ребенок-игрок соревнуется с командой сказочных героев, которые задают ему вопросы. Игра состоит из четырех раундов: блиц, мультимедийные вопросы, вопрос с предметом, «черный ящик» [1].

Блиц состоит из пяти простых вопросов, ответить на каждый из которых игрок должен за 20 секунд, очко можно получить лишь при пяти правильных ответах. Мультимедийные вопросы – вопросы, заданные с помощью видео- или аудиозаписи, либо с использованием рисунков. Вопрос с предметом направлен на определенный предмет, его особенности, способы использования. Например, мультипликационный герой Маша предлагает рассмотреть игроку часть предмета (фонендоскоп), объяснив, что его используют врачи. Далее предлагает ребенку назвать представленный предмет, рассказать о целях его использования врачами и назвать, какая часть предмета отсутствует (дужка). Суть вопроса с «черным ящиком» заключается в том, что сказочный герой описывает предмет, спрятанный в черном ящике, и предлагает игроку назвать его. Например, Дим Димыч описывает перекись водорода как антисептическое средство, не имеющее цвета, и предлагает игроку узнать и назвать этот предмет. В случае правильного ответа при нажиме на «черный ящик» появляется загаданный предмет – флакон с перекисью водорода.

Следующей формой работы с детьми на оценочно-рефлексивном этапе электронного образовательного маршрута являются «Рассуждалки». Данная форма также организована от лица сказочного героя, который в видеоформате рассказывает о проблемной ситуации, в которую он попал и просит ребенка объяснить причину ситуации и найти выход из нее. Например, мультипликационный герой Лосяш рассказал ребенку о том, что он в жаркую погоду долго гулял без панамки, а к вечеру у него поднялась температура и заболела голова. Далее предлагает игроку объяснить причину заболевания и предложить выход из ситуации.

«Волшебные цепочки» – форма работы с детьми, представляющая собой игровые задания, направленные на установление ассоциативных и причинно-следственных связей. В предложенных игровых заданиях ребенку предлагается рассмотреть изображения на слайде, определить логические цепочки между различными объектами и расположить изображения в определенной логической последовательности.

Например, ребенку предлагается рассмотреть картинки с изображением ситуаций, положительно или отрицательно влияющих на здоровье зубов, и расположить на игровом поле картинки с изображением ситуаций, полезных для здоровья зубов (чистка зубов зубной пастой, употребление полезных продуктов питания, посещение стоматолога). Или расположить на игровом поле картинки с изображением действий человека, пагубно влияющих на зрение (маленькое расстояние при просмотре телевизора, чтение книги в движущемся транспорте, отсутствие достаточного количества света при рисовании).

Рассмотрим пример электронного образовательного маршрута по теме «Кто с закалкой дружит, никогда не тужит!», направленного на формирование у детей представлений о пользе, видах и средствах закаливания, воспитание привычки к закаливанию.

На мотивационно-целевом этапе первым шагом ребенку предлагается разгадать ребус со словом «закаливание», объяснить значение этого слова и назвать известные ему способы закаливания. Таким образом, выясняются имеющиеся у ребенка представления о пользе и способах закаливания. Следующим шагом с целью выявления у ребенка представлений о возможных причинах заболевания организма, значении и правилах закаливания ребенку предлагается посмотреть фрагмент мультфильма «Лунтик и его друзья. Закаливание». После просмотра мультфильма родителям предлагается в соответствии с инструкцией задать ребенку вопросы сначала на обсуждение содержания мультфильма, а затем на обобщение ответов ребенка о понятии «закаливание» и его значении для здоровья человека. Данное обобщение очень важно для создания у ребенка усиления мотивации к воспитанию привычки к закаливанию.

На содержательно-деятельностном этапе с целью ознакомления ребенка с основными видами и средствами закаливания ребенку предлагается посмотреть видеоролики на темы: «Беседы о здоровье», «Закаливание – веселая школа здоровья». А родителям предлагается задать ребенку вопросы на обсуждение содержания видеороликов в соответствии с инструкцией. Следующим шагом образовательного маршрута «Кто с закалкой дружит, никогда не тужит!» является выполнение ребенком комплексов физических упражнений, способствующих закаливанию организма. Для этого ребенку необходимо повторить движения за ведущим видеоролика.

Эффективными формами работы с ребенком на закрепление представлений о закаливании являются компьютерная дидактическая игра и разгадывание загадок, в ходе которых ребенку предоставляется возможность проверить результативность своих действий.

Также на содержательно-деятельностном этапе ребенку предлагается совместно с родителями разработать памятку «Правила закаливания» и алгоритм «Последовательность обтирания водой» как инструктивные материалы для дальнейшего использования дома с целью воспитания привычки к закаливанию организма.

Следующим шагом электронного образовательного маршрута в качестве динамической физминутки детям и родителям рекомендуется организовать игру-этюд «Где мы были – мы не скажем, а что делали – покажем». В процессе игры ребенку нужно с помощью выразительных движений и мимики показать разные действия человека, способствующие закаливанию организма (выполнение утренней гимнастики, обтирание или обливание водой, прогулка на свежем воздухе и так далее), а родителю – отгадать показанное действие. Затем ребенок и мама (папа) меняются игровыми ролями.

Содержательно-деятельностный этап электронного образовательного маршрута «Кто с закалкой дружит, никогда не тужит!» целесообразно завершить дидактическим упражнением «Закончи пословицу». Ребенку необходимо назвать окончание пословиц и объяснить их смысл:

– Если хочешь быть здоров … закаляйся;

– Закалишься от болезни … отстранишься;

– Закаляй своё тело с пользой … для дела;

– Солнце, воздух и вода … наши лучшие друзья;

– В здоровом теле … здоровый дух.

Оценочно-рефлексивный этап электронного образовательного маршрута по теме «Кто с закалкой дружит, никогда не тужит!» представлен в формате компьютерной дидактической игры, включающей серию игровых заданий по теме маршрута:

– в задании «Средства закаливания» ребенку предлагается рассмотреть картинки на слайде с изображением средств закаливания (солнце, воздух, вода) и расположить в ячейках таблицы только те, на которых изображены водные процедуры, обосновав свои действия;

– в задании «Найди и исключи лишнюю картинку» ребенку предлагается рассмотреть и назвать изображения на слайде. Далее предлагается удалить лишнее изображение со слайда, нажав на него кнопкой мыши, при этом объяснив свои действия. Результат своих действий ребенок сможет определить с помощью анимации, сопровождающей игровые действия ребенка.

Таким образом, электронные образовательные маршруты являются эффективным средством воспитания у детей привычки к здоровому образу жизни, так как включают комплекс разнообразных форм работы с детьми в сети Интернет. Электронные образовательные маршруты могут быть использованы наряду с традиционной (очной) формой обучения с целью формирования или расширения представлений детей о здоровом образе жизни, а также могут использоваться родителями и детьми, по тем или иным причинам не посещающими дошкольную образовательную организацию.

Освоить электронный образовательный маршрут дети и родители могут в удобное для них время, с определенной скоростью в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина О.В., Сидякина Е.А., Горбунова Л.П. и др. Культурная практика «Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?» : учебно-методическое пособие / под редакцией Е.А. Сидякиной. Ульяновск : Качалин Александр Васильевич, 2017. 75 с.
2. Еник О.А., Игнатьева Н.А., Илларионова О.В. Олимпиада: учебно-методическое пособие. Ульяновск: Качалин Александр Васильевич, 2015. 161 с.
3. Клочко О. Методы изучения дошкольников. Тестирование. URL : https://www.maam.ru/detskijsad/metody-izuchenija-doshkolnikov.html (дата обращения: 10.03.2021).
4. Корнилова М.В. Образовательный маршрут как способ совместной деятельности родителей с детьми (дошкольного и младшего школьного возраста) в сети Интернет // Наука и образование: новое время. 2017. № 4. С. 56–61.
5. Николаева О.К., Ситникова Е.В. Использование образовательного маршрута для организации совместной деятельности детей и родителей в сети Интернет // Вестник научных конференций. 2020. № 9–3 (61). С. 85–86.
6. Ошкина А.А. Квест-игра как культурная практика: содержание и технология организации в дошкольном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Том 7. № 1 (22). С. 279–282.
7. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М. : Академия, 2006. 400 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.03.2021).
9. Федина Н., Бурмыкина И. Практика реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании РФ // Дошкольное воспитание : ежемесячный научно-методический журнал / под ред. Т.И. Гризик. 2017. № 10. С. 4–13.
10. Хекман Д.Д. Равные условия для всех детей: стратегия, которая работает / перевод Э.Л. Емельянова. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 88 с.

## FOSTERING HEALTHY LIFESTYLE HABITS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL ROUTES

© 2021

***S.Ye. Anfisova,*** senior lecturer

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

***S.I. Semkina,*** senior educator

*Kindergarten 104 «Nightingale», Togliatti (Russia)*

*Keywords:* a healthy lifestyle; an electronic educational route; a form of education using distance educational technologies; a distance education format; motivational-target; content-activity; evaluative-reflexive stages of the electronic educational route.

*Abstract.* The article reveals the relevance of providing children with high-quality preschool education in the context of distance interaction between teachers of the preschool educational organization, pupils and their parents in the course of the phased implementation of electronic educational routes. On the example of an electronic educational route on the topic «Who is friends with tempering, never grieve!», aimed at the forming children's ideas about the benefits, types and means of hardening, fostering the habit of hardening, a complex of various forms of work with children and parents on the Internet at the motivational-target, content-activity and evaluative-reflective stages is considered.

УДК 373.24

# ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ СЕВЕРА И ЛЕСОСТЕПИ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

© 2021

***Е.Ю. Ёлшина,*** воспитатель

***Т.Г. Колесникова,*** воспитатель

***Е.Г. Черенкова,*** воспитатель

***В.С. Кучева,*** воспитатель

*Структурное подразделение МБУ СОШ № 89 детский сад «Радужка», г. Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* эколого-географические представления детей старшего дошкольного возраста; климатические зоны; моделирование.

*Аннотация.* В статье раскрывается опыт работы по формированию у детей 6–7 лет представлений о животных севера и лесостепи посредством моделирования. Для формирования у детей 6–7 лет представлений о животных севера и лесостепи посредством моделирования была разработана и апробирована соответствующая совместная деятельность.

В настоящее время экологическое образование дошкольников стало приоритетным направлением в деятельности многих дошкольных образовательных учреждений. Как отмечает В.А. Зебзеева, продолжает совершенствоваться программно-методическое обеспечение системы дошкольного образования. Педагоги России работают в условиях свободного выбора образовательных программ, что позволяет творчески подойти к организации работы с детьми, максимально учесть запросы родителей и возможности детей [1]. Взаимодействие человека с природой не может остаться в стороне от познания ребенком окружающего мира. Конкретные примеры использования человеком природных ресурсов, последствия этого воздействия на природу и на здоровье людей могут быть взяты на вооружение дошкольной педагогикой с целью формирования у детей начальной позиции по этому вопросу.

А.И. Иванова подчеркивает необходимость формирования эколого-географических представлений в дошкольном возрасте. Формирование эколого-педагогических представлений обусловлено темпами развития современных детей – объемом информации, вызывающей интерес, готовность к восприятию знаний об окружающем их мире [2].

Наше исследование было посвящено реализации следующих задач:

1) формирование у дошкольников 6–7 лет представлений о животных севера посредством моделирования через совместную деятельность педагога и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов дошкольного учреждения;

2) формирование у дошкольников 6–7 лет представлений о животных тайги посредством моделирования через совместную деятельность педагога и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов дошкольного учреждения.

Первым шагом нашей работы стало изготовление двух картонных коробок с крышками. Крышки были приклеены к коробкам. Педагог подобрала цветные иллюстрации с изображением ландшафта Арктики и Тундры [3]. Были приготовлены картинки с изображением животных и растений Крайнего Севера, кусочки пенопласта, косточки от персиков, клей, ножницы.

В начале конструктивно-модельной деятельности педагог предложила детям создать своими руками «Островок Крайнего Севера». Так как территория Крайнего Севера включает арктическую зону и тундру, можно изготовить две ландшафтные модели. Для этого дошкольники самостоятельно разделились на две группы.

Первой группе ребят педагог предложила изготовить модель Арктики. Дети оклеили дно коробки и дно крышки цветными иллюстрациями с изображением ландшафта Арктики. Педагог обратила внимание на то, что природный пейзаж Арктики состоит из холодного океана, снега и льдин. Для изготовления льдин были использованы кусочки пенопласта, которые приклеены ко дну коробки.

По заданию педагога дети вырезали из картона животных, птиц и рыб Арктики, а потом приклеивали их на дно коробки и крышки. Педагог обратила внимание детей на то, что белые медведи хорошо приспособились к суровым северным природным условиям. Этому активно способствует наличие двух слоев меха: водоотталкивающего внешнего слоя и потного подшерстка. Кроме того, хорошо переносить сложные северные условия помогает толстый слой подкожного жира. Белый цвет меха у этих северных хищников по праву можно считать одним из лучших видов камуфляжа, который помогает хорошо маскироваться на снегу и на льду. Такой окрас помогает незаметно подкрадываться к добыче, что помогает во время охоты. Белые медведи довольно хорошо плавают. В этом им помогают наличие перепонок на лапах и водоотталкивающий слой меха. При необходимости педагог помогала детям располагать на ландшафтной модели фигуры животных и элементы пейзажа Арктики.

Второй группе ребят педагог предложила изготовить модель Тундры. Ребята также получили картонную коробку с приклеенной к ней крышкой. Педагог обратила внимание детей всей группы, что рацион питания северного оленя состоит в основном из растений.

Дети с энтузиазмом вырезали и приклеили фигурки таких животных, как полярный заяц и лемминг, фигурки редких растений, которые растут в тундре.

В целом конструктивно-модельная совместная деятельность длилась более часа. Хорошо с заданием справились практически все дети. Но не все приняли активное участи в изготовлении ландшафтной модели Крайнего Севера.

После проделанной работы дети высказали желание оставить изготовленные модели «Арктика» и «Тундра» в группе и обещали использовать их в своей игровой деятельности.

Педагог совместно с детьми организовала имитационные игры. Задачи: развивать умение имитировать поведение белого медведя и северного оленя, песца и моржа, полярного волка и полярной совы; обобщать знания детей о белом медведе и северном олене, о песце и морже, о полярном волке и полярной сове.

*Ход игр.* Педагог предложила детям представить себя животными, проживающими в условиях Крайнего Севера. Таким образом, игровыми ролями для ребят стали: белый медведь, северный олень, песец, морж, полярный волк, полярная сова. В случае необходимости педагог оказывал минимальную помощь в организации игрового процесса.

Развитие игр происходило следующим образом. Во время проведения игры «Жители Крайнего Севера: белый медведь, северный олень» дети разделилась на две группы. Первая группа ребят изображали белых медведей, медведиц и медвежат. Вторая группа – стадо северных оленей, куда вошли самцы оленя, самки оленя, оленята. Каждая группа детей должна была имитировать повадки животных: как животные охотились, заботились о своем потомстве. Дети с большим энтузиазмом стали выполнять условия игры.

Образовательная деятельность была познавательной, оригинальной и очень понравилась детям. Изготовленные ландшафтные модели «Арктика» и «Тундра» остались в игровой зоне группы ДОО, и дети постоянно возвращались к ним во время режимных моментов.

Охарактеризуем блок образовательной деятельности педагога и детей 6–7 лет по формированию у дошкольников представлений о животных тайги.

Цель образовательной деятельности – обогатить и систематизировать наличие представлений у дошкольников о животных тайги посредством моделирования.

Задачи:

1) развивать знания детей о природе тайги;

2) обобщить знания детей о животных тайги;

3) развивать у детей познавательный интерес к жизни животных тайги;

4) воспитать любовь к природе;

5) воспитать бережное отношение к животным тайги.

В таежном лесу по сравнению с Крайним Севером условия для жизни животных более благоприятны. Нигде в мире, кроме тайги, не водится столько пушных зверей. Далее педагог помогла путешественникам встретиться с дикими таежными животными. Она загадывала детям загадки, а дошкольники отгадывали зверей, для которых тайга стала их домом. Педагог рассказала о внешнем виде тигра, медведя, рыси, зайца, пятнистого оленя и волка. Кроме того, она рассказала об образе жизни этих животных, о том, как они приспособились жить в тайге.

В заключение образовательной деятельности педагог предложила ребятам поиграть в игру «Узнай по контуру». Дошкольники быстро узнали таежных животных по их контурам, изображенным на плакате.

Образовательная деятельность очень понравилась детям. В заключение они получили в подарок корзину с кедровыми шишками.

В соответствии с планом образовательной деятельности мы организовали конструктивно-модельную деятельность «Уголок таежного леса» [4].

Цель – обогатить и систематизировать наличие представлений у дошкольников о животных тайги посредством моделирования.

Задачи:

1) совместно создать ландшафтную модель тайги;

2) обобщить знания детей о среде обитания животных тайги;

3) обобщить знания детей об умении животных приспосабливаться к условиям тайги.

Были подготовлены две картонные коробки с крышками. Крышки были приклеены к коробкам. Педагог подобрала цветные иллюстрации с изображением ландшафта зимней тайги и летней тайги. Были приготовлены картинки с изображением таежных животных, птиц и растений в летний и зимний период, кусочки мха, клей, ножницы.

В начале конструктивно-модельной деятельности педагог предложила детям создать «Уголок таежного леса» своими руками. Так как животные вынуждены приспосабливаться к смене времен года, педагог предложила изготовить две ландшафтные модели: «Таежный лес летом» и «Таежный лес зимой», а затем сравнить их. Поэтому дошкольники самостоятельно разделились на две группы.

Первая группа дошкольников стали активно создавать модель летней тайги. Дети быстро стали оклеивать дно коробки и дно крышки цветными иллюстрациями с изображением летней тайги, вырезали из картона сосны и ели и приклеивали их на дно коробки. Педагог предложила аккуратно прикрепить кусочки мха. Дети начали работу без энтузиазма, но потом им понравилось. Педагог обратила внимание, что природный пейзаж тайги состоит в основном из хвойных деревьев, так как они более приспособлены к холодным условиям.

Одна из девочек вырезала из картона и прикрепила на дно коробки изображение бурого медведя. Педагог обратила внимание всей группы на то, что в пище бурый медведь не особенно разборчив. Он довольствуется зеленью сочных растений, корневищами, ягодами, кедровыми орешками. Очень любит мёд. С приближением зимы медведь готовит себе берлогу. Во время зимней спячки медведь ничего не ест. У него на ступнях линяет кожа, поэтому медведь лижет лапы, при этом громко ворчит и чмокает.

Дети вырезали и приклеили фигурки рыси, зайца, амурского тигра. При необходимости педагог помогала детям располагать на ландшафтной модели фигуры животных и элементы пейзажа летней тайги.

Второй группе детей педагог предложила изготовить модель зимней тайги. Дошкольники также получили картонную коробку с приклеенной к ней крышкой. Дети с энтузиазмом приклеивали ко дну коробки и крышки иллюстрации с пейзажами зимней тайги.

Один из мальчиков вырезал из картона и приклеил фигурку зайца. Педагог рассказала всем детям, что заяц-беляк ночует под снегом, а в сильные морозы остается там и на день. Зимой беляк чисто-белый, за исключением чёрных кончиков ушей; окраска летнего меха бывает рыжевато-се-

рой. Зайцы питаются в основном мягкими, сочными частями растений, но не щадят и твердые части.

Далее дети вырезали из картона и приклеили ко дну коробки элементы зимнего пейзажа. Они дополнили зимний ландшафт такими фигурками таежных зверей и птиц, как кабан, лиса, волк, лось, белка, снегирь, клест, сорока.

Завершая конструктивно-модельную деятельность, педагог предложила сравнить две получившиеся модели. Дети отметили, что заяц поменял окрас шубки.

Далее были организованы имитационные игры для детей.

Цель – обогатить и систематизировать наличие представлений у дошкольников о животных тайги посредством моделирования.

Задачи:

1) развивать умение имитировать поведение пятнистого оленя и волка, медведя и рыси, зайца и тигра;

2) обобщать знания детей о пятнистом олене, волке, медведе, рыси, зайце и тигре.

Педагог предложила детям представить себя животными, проживающими в условиях тайги. Таким образом, игровыми ролями для них стали пятнистый олень, волк, медведь, рысь, заяц и тигр. В случае необходимости педагог оказывал минимальную помощь в организации игрового процесса [5].

Развитие игр происходило следующим образом. В начале игры «Жители тайги: пятнистый олень, волк» педагог разделила детей на две группы. Первая группа ребят изображала стаю волков, которую возглавил вожак. Вторая группа – стадо пятнистых оленей, которое состояло из самцов оленей, самок оленей и оленят [6,7]. Каждая группа детей должна была имитировать повадки животных: как животные питались, заботились о своем потомстве. Дети с интересом стали выполнять условия игры. Педагог старалась не вмешиваться, но иногда игра детей сводились к малоупорядоченной двигательной активности и предметным действиям, лишь формально связанным с сюжетом. Тогда педагог помогла детям вернуться к сюжету и продолжить игру.

В результате нами была разработана и апробирована система работы по формированию у детей 6–7 лет представлений о животных севера и лесостепи посредством моделирования. Дети овладели навыками создания ландшафтной модели тайги и лесостепи; узнали о среде обитания животных тайги и лесостепи, о механизмах животных приспосабливаться к условиям тайги и лесостепи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зебзеева В.А. Развитие элементарных естественно-научных представлений и экологической культуры детей: обзор программ дошкольного образования. М.: Сфера, 2009
2. Иванова А.И. Живая экология: Программа экологического образования дошкольников. М., 2006.
3. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Национальный книжный центр. 2015. 304.
4. Линкова Н.М., Зябкина О.В., Сидякина Е.А. Путешествуем по Самарской области: конспекты непрерывной образовательной деятельности для детей старшего дошкольного возраста. Тольятти: Полиар. 96 с.
5. Эколого-туристические маршруты по Самарской области для всей семьи: методические рекомендации/ под ред. Е.А. Сидякиной, Н.М. Линковой, Е.С. Ямпольской. Тольятти: Полиар, 2019. 63 с.
6. Линкова Н.М., Головатюк Л.В., Гурина Е.М. Сказки и рассказы об охраняемых животных Самарской области: для детей дошкольного возраста. Тольятти: Полиар, 2018. 84 с.
7. Сидякина Е.А. Формирование эколого-географических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством эколого-туристической гостиной // Научное отражение. № 3 (21) 2020. С. 27–29.

## FORMATION OF IDEAS ABOUT THE ANIMALS OF THE NORTH AND FOREST-STEPPE IN CHILDREN AGED 6–7 YEARS BY MEANS OF MODELING

© 2021

***E.Yu. Yelshina,*** educator

***T.G. Kolesnikova,*** educator

***E.G. Cherenkova,*** educator

***V.S. Kucheva,*** educator

*Structural division of Secondary School 89 Kindergarten "Rainbow", Tolyatti (Russia)*

*Keywords:* ecological and geographical representations of children of senior preschool age; climatic zones; modeling.

*Abstract.* The article reveals the experience of working on the formation of children 6–7 years old ideas about the animals of the north and the forest-steppe through modeling. For the formation of children aged 6–7 years of ideas about the animals of the north and the forest-steppe through modeling, the corresponding joint activities were developed and tested.

УДК 378.14

# НАВЫКИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОСОЗНАННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКА ДЕТЬМИ 5–6 ЛЕТ

© 2021

***Г.М. Клочкова,*** кандидат педагогических наук, доцент

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* речевое развитие; психолого-педагогические условия; выразительность речи; интонация; высота и сила голоса; темп речи; смысловые и логическое ударение в тексте.

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены современные подходы к навыкам выразительного чтения как показателям самостоятельного и осознанного использования языка детьми 5–6 лет.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования особое место отводится речевому развитию ребенка дошкольного возраста, способствующему осуществлению успешной коммуникации в кругу сверстников и взрослых.

Речь ребенка активно развивается с трех до семи лет. К десяти годам складывается стабильный речевой механизм. Его уже нельзя будет в корне переделать, можно будет лишь его обогащать и совершенствовать. Таким образом, выразительность и правильность речи полностью зависят от дошкольного детства, от того, какие психолого-педагогические условия были созданы для их формирования.

Выразительность речи довольно подробно и обширно изучалась в области педагогики и психологии. Выразительность речи – понятие, трактуемое в специальной литературе исследователями как способность текста привлекать внимание слушателей речевой организацией (Б.Н. Головин, Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина, И.В. Пекарская).

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил нам определиться с такими понятиями, как: «навык», «выразительность речи». «Навык – способность деятельности ребенка, сформированная путём повторения и доведения до автоматизма». «Выразительность – это качественная характеристика речи, показатель высокой степени самостоятельного, осознанного использования языка» [1].

Н.С. Рождественский считал, что «выразительность речи – умение внятно, убедительно и в тоже время по возможности сжато выражать свои мысли и чувства; умение интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя и читателя. Выразительностью речи называют такое ее качество, в котором выраженное суждение связано с отношением к нему говорящего. Выразительность речи основывается на осознанной передаче мысли» [2].

В своих работах известный психолог С.Л. Рубинштейн высказывает предположение «о влиянии эмоциональной впечатлительности ребенка на возможности дальнейшего развития у детей сознательных форм выразительности речи» [3, с. 219].

«Выразительность речи обеспечивает эффективность коммуникации, способствует донесению смысла высказывания до слушателей. Уместное использование средств речевой выразительности делает старшего дошкольника интересным собеседником и желаемым участником разных видов деятельности.

Таким образом, выразительность, оказывая широкое влияние на коммуникативную культуру личности ребенка, на его взаимоотношение с людьми, его окружающими, на его психическое развитие, требует выделения условий, факторов, способствующих данному процессу.

Подводя итог анализу психолого-педагогической литературы по данной проблеме, можно сделать вывод об интегрированном характере понятия «выразительность речи». Речь только тогда выразительна, только тогда может полно передать содержание мыслей, когда говорящий адекватно использует как вербальные (коммуникационный, эмоциональный, аккумулятивный, этнический и др.), так и невербальные (интонация, прикосновения, мимика, жесты и др.) средства в общении.

Более подробно рассмотрим такие невербальные средства общения, которые чаще всего используют дети 5–6 лет: интонация, громкость, тембр, пауза, дикция, артикуляция, речевое дыхание, кашель и др.

В.Р. Воеводолский-Гернгросс под интонацией понимает сложный комплекс фонетических средств, с помощью которых говорящий передает не только смысловое отношение к высказываемому, но и эмоциональные оттенки речи, основными компонентами которого являются тон речи, интенсивность звучания, темп и паузы [4, с. 89].

Немаловажное значение выразительности речи придают дикция и артикуляция. Дикция связана с четким, ясным произношением звуков, слов и фраз, а артикуляция – с правильным положением и движением органов речи при произнесении звука.

Такие стороны речи, как темп и качество голоса, позволяют детям согласовывать их силу с окружающими условиями.

Нельзя не сказать и о речевом дыхании, ведь дети, не умеющие владеть дыханием, могут терять звучность голоса, комкать слова, что в итоге ведет к преждевременному окончанию фразы, к разговору

на вдохе, «захлебыванию». Тембр – «эмоционально-экспрессивная окраска речи; с его помощью можно выражать радость, досаду, печаль и т.д.» [5, с. 19].

Можно сказать, что совершенствование звуковой стороны речи: четкости произношения, звучности и подвижности голоса, умения пользоваться темпом и ритмом речи, правильного дыхания – является необходимым этапом подготовки к выразительной речи. Чем богаче и выразительнее речь ребенка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи.

Практика образования дошкольников связана с поиском наиболее рациональных и эффективных путей обучения детей выразительной речи. Среди них работы педагога Н.В. Гавриш, посвященные методикам обучения детей выразительной речи.

В последние годы значительно возросло внимание к использованию в воспитательном процессе театрализованной деятельности. Поэтому введение театрализованной деятельности в воспитательно-образовательный процесс предоставляет обширные возможности для развития всех характеристик выразительной речи.

По мнению исследователей «театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся целостной картины мира, включающей в себя формирование выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания» [6].

Работа по формированию выразительности речи у старших дошкольников должна пронизывать всю жизнь детей в детском саду, вестись на занятиях, включаться во все режимные моменты, начиная с момента прихода ребенка в детский сад. На всех этапах работы могут использоваться разнообразные методы формирования выразительности речи (наглядные, словесные и практические), начиная с рассматривания картин, с описания детьми картинок и игрушек, с придуманных сюжетных рассказов до дидактических игр и инсценировок, в которых ребенок перевоплощается в различные образы.

К приемам формирования выразительности речи ученые относят использование речевого образца, повторения, указаний, словесных упражнений, звукоподражания, артикуляционной гимнастики и др.

Наиболее эффективному формированию выразительности чтения у детей 5–6 лет способствует непрерывное взаимодействие педагогов с семьями воспитанников. Родители в домашних условиях должны продолжать работу по развитию выразительности чтения у детей, для этого воспитатель обязан знакомить родителей с разными видами гимнастик (артикуляционная, дыхательная, пальчиковая), пантомимами, театральными этюдами, речевыми играми, играми-драматизациями, играми-упражнениями, логоритмическими упражнениями, заучиванием стихов и прозы для театрализованных постановок.

Также немаловажную роль в развитии выразительности чтения у детей старшего дошкольного возраста играет развивающая предметно-пространственная среда. Для этого педагогам необходимо постоянно обогащать ее. В старшей возрастной группе обязательно должны быть разнообразные центры: литературный центр, центр «Познавай-ка», театральный центр, центры сюжетно-ролевых игр.

Особую роль в развитии выразительности чтения играет театральный центр, поэтому воспитателям необходимо уделить ему особое внимание. В данном центре должны быть широко представлены разнообразные виды театра, театральные ширмы, аудио- и видеозаписи с речевыми образцами, коллекции масок, костюмов, музыкальных инструментов.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что специфика театрализованной деятельности и возрастные особенности детей сказываются на содержании и формах работы с детьми по овладению ими средствами выразительного чтения.

Исследовательская работа проводилась на базе структурного подразделения детский сад «Зорька» ГБОУ СОШ (ОЦ) с. Челно-Вершины.

Для изучения уровня развития навыков выразительного чтения мы подобрали методики, позволяющие определить навыки выразительного чтения у детей 5–6 лет.

Исследование проводилось на основе диагностики О.И. Лазаренко, позволяющей оценить различные факторы, влияющие на выразительность речи:

– умение изменять темп и ритм речи;

– умение использовать силу и высоту голоса;

– умение использовать смысловые и логические ударения в тексте;

– умение определять и передавать нужную интонацию [7].

В среднем на диагностику каждого параметра отводится по несколько заданий, например на умение изменять темп и ритм речи – 6 заданий.

Задание 1

Цель первой методики – выявить уровень умения ребенка изменять темп речи.

Процедура исследования. Воспитатель проводит игру индивидуально с каждым ребенком. Взрослый предлагает ребенку изобразить с помощью слов «Топ-топ-топ», как малыш шагает по дорожке. Слова воспитателя: «Сначала малыш идет медленно-медленно, затем – нормально и затем – бежит, а потом – наоборот».

Задание 2. Указать темп стихотворения

Процедура исследования. Воспитатель читает 2 стихотворения (В. Талызин «Ходит кот по лавке», О. и К. Соловьевы «С горки мчится паровоз») и просит детей, сказать, какое (в соответствии с текстом) стихотворение надо читать в нормальном, а какое – в медленном темпе.

Задание 3. Чтение потешки с разным темпом речи

Процедура исследования. Воспитатель просит детей вспомнить русскую народную потешку «Карусели» и прочитать ее в медленном, среднем и быстром темпе.

Задание 4. С помощью простукивания узнать ритмический рисунок фразы

Процедура исследования. Воспитатель проводит игру индивидуально с каждым ребенком. Взрослый

произносит две фразы: поговорку «Зима – без снега, лето – без хлеба» и скороговорку «От топота копыт пыль по полю летит». Затем произносит их же, но без слов, используя слоги та-та-та. Далее просит детей угадать, какая фраза первая, а какая – вторая.

Задание 5. Угадать ритмический рисунок двух стихотворений

Процедура исследования. Игра проводится индивидуально с каждым ребенком. Взрослый читает два четверостишья (Ф. Тютчев «Зима недаром злится», С.Я Маршак «Чернеет снег»), затем одно из стихотворений прочитывает с помощью слогов «Та-та-та» и просит определить, какое это стихотворение.

Задание 6. Самостоятельно подобрать ритмоинтонационный рисунок текста

Процедура исследования. Игра проводится индивидуально с каждым ребенком. Взрослый просит прослушать стихотворный текст А.С. Пушкина «Буря мглою небо кроет», определить его ритм и прочесть его без слов с помощью слогов «Та-та-та».

Результаты диагностики показали, что никому из детей не удалось изменять темп и ритм речи самостоятельно. Больше половины детей имеют средний уровень, дети выполняли задание с интересом, но допускали ошибки.

Целью второй диагностической методики было выявление уровня умений изменять высоту и силу голоса у детей. Методика осуществлялась по трем заданиям: произнести автоматизированные ряды слов с разной высотой голоса по инструкции; с разной силой голоса (тихий, средний, громкий и наоборот) и чтение сказки, с использованием разной высоты и силы голоса. В методике использовался отрывок из русской народной сказки «Теремок».

Цель третьей методики заключалась в выявлении уровня сформированных умений использовать смысловые и логические ударения в тексте у детей 5–6 лет. Методика включала четыре задания.

Задание 1. Выделять громким хлопком ударный слог, а негромкий – безударный слог в предложенных словах (Маша, ручка, стол, Саша).

Задание 2. Подобрать слова, картинки, предметы по схемам: z-Z; Z-z; z-z-Z.

Задание 3. Прослушать предложение и выделить голосом главное слово.

Задание 4. Выделить логическим ударением одно из слов в предложении.

Цель четвертой диагностической методики – определение уровня умений определять и передавать нужную интонацию у детей 5–6 лет.

Методика была представлена двумя заданиями: произнести предложенные предложения с разной интонационной выразительностью и изобразить графически воспринимаемое на слух предложение с повествовательной, восклицательной и вопросительной интонациями.

Диагностика осуществлялась в течение недели. Всего каждым ребенком было выполнено по 18 заданий из 4 методик. Каждая методика оценивалась в баллах (0–3 баллов). Общая сумма балов определяла уровень навыка выразительного чтения.

Для наглядности процентное соотношение уровней сформированного навыка выразительного чтения у детей 5–6 лет на констатирующем этапе эксперимента представлено в виде диаграммы на рисунке.

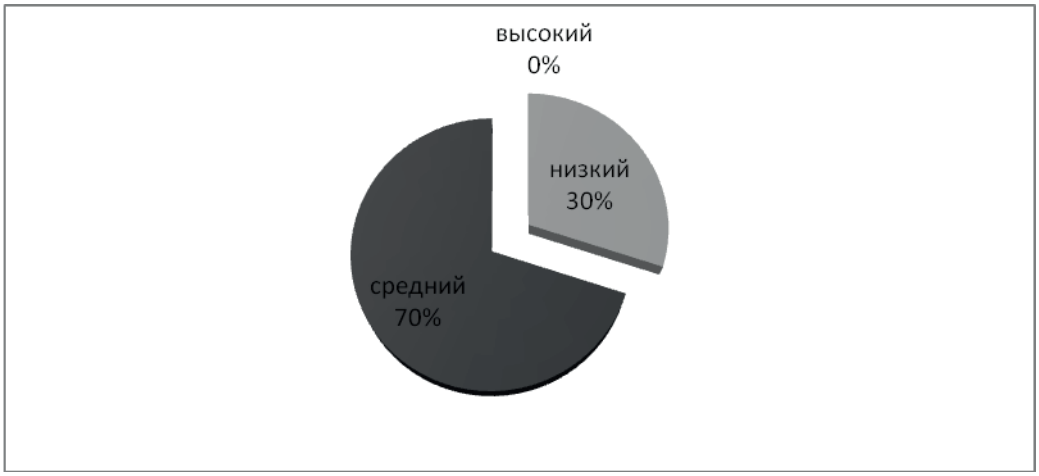


***Рис.*** *Процентное соотношение уровней сформированного навыка выразительного чтения у детей 5–6 лет на констатирующем этапе эксперимента*

Диаграмма наглядно показывает, что у детей 5–6 лет на констатирующем этапе эксперимента преобладает средний и низкий уровни сформированного навыка выразительного чтения, поэтому необходима дальнейшая работа с детьми в данном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2005. 376 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. 720 с.

4. Воеводский-Гернгросс В.Р. Теория русской речевой интонации. М.: Совершенство, 2011. 66 с.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Академия, 2010. 64 с.
6. Ушакова О.В. Программа развития речи дошкольников в детском саду. М.: Центр педагогического образования, 2013. 62 с.
7. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. М.: Сфера, 2009. 64 с.

## EXPRESSIVE READING SKILLS AS AN INDICATOR OF CONSCIOUS LANGUAGE USE BY CHILDREN AGED 5–6 YEARS

© 2021

***G.M. Klochkova,*** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* speech development; psychological and pedagogical conditions; expressiveness of speech; intonation; pitch and strength of voice; tempo of speech; semantic and logical accents in the text.

*Abstract.* This article examines modern approaches to expressive reading skills as indicators of independent and conscious use of language by children aged 5-6 years.

УДК 373.2

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕСЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

© 2021

***А.Ю. Козлова,*** кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

***О.И. Пожидаева,*** студент

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* психолого-педагогические условия; творческое развитие; песенное творчество; дошкольный возраст.

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты исследования развития песенного творчества детей 6–7 лет. Песенная деятельность занимает особое место в музыкальной деятельности, наиболее полно раскрывает потребности детей в самопроявлении. Однако развивающий потенциал песенного творчества недооценивается в дошкольных образовательных организациях. В статье раскрыты апробированные психолого-педагогические условия развития песенного творчества детей 6–7 лет: учет песенных предпочтений, интересов и уровня развития песенного творчества детей; создание эмоционально положительного фона в группе ДОО посредством использования специально отобранного песенного материала в образовательном процессе; организация музыкально-развивающей среды в группах ДОО; интеграция песенной деятельности с другими видами детской деятельности (театрализованной игрой, изобразительной деятельностью).

Ориентация современного образования на идеи гуманизации, индивидуализации и персонализации предполагает создание условий успешности развития каждого ребенка, реализации его способностей, творческого самовыражения в различных видах деятельности. Поэтому перед педагогами стоит проблема поиска способов развития индивидуальных возможностей каждого ребенка. Реализация индивидуальности возможна в процессе развития детского творчества.

В дошкольной педагогике накоплен достаточный опыт развития творчества детей в разных видах деятельности: игровой (Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, О.В. Солнцева, Я.С. Фурмина, Д.Б. Эльконин и др.), изобразительной (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Р.М. Чумичева и др.), конструировании (И.Н. Била, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова и др.), преобразовательной (О.В. Дыбина [1]), художественно-речевой деятельности (Н.С. Карпинская, Л.А. Пеньевская, Л.В. Танина, О.С. Ушакова), музыкальной (Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, Е.А. Дубровская, О.П. Радынова).

Достаточно рано (в младенческом раннем возрасте) дети начинают проявлять интерес к музыке и могут быть вовлечены в посильную для их возраста музыкальную деятельность, целями которой являются поддержание интереса к музыке, правильное восприятие ее содержания, структуры, формы, а также стимулирование потребности общения с музыкой и желания активно проявить себя в этой сфере.

В исследованиях Ю.Б. Алиева [2], Н.А. Ветлугиной [3], А.Н. Зиминой [4] подчеркивается, что особое место в музыкальной деятельности занимает исполнительская, в частности песенная деятельность, которая наиболее полно раскрывает потребности детей в самопроявлении.

Исследованию песенного творчества детей посвящены работы Н.А. Ветлугиной [3], А.И. Катинене [5], А.И. Ходьковой [6] и др. В теории и методике музыкального воспитания дошкольников разработаны: методический материал для воспитателей (Н.А. Дубровская [7]); песенный репертуар для детей (О.П. Новоскольцева); музыкально-творческие задания и упражнения (М.А. Михайлова [8]); раскрыто содержание педагогического сопровождения ребенка старшего дошкольного возраста в развитии песенного творчества (О.Е. Люблинская [9]).

Однако развивающий потенциал песенного творчества недооценивается в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО), что также отмечала в своем исследовании О.Е. Люблинская. Это связано с трудностями, которые испытывает педагог из-за неопределенности особенностей развития детского песенного творчества, отсутствия научно обоснованных рекомендаций по созданию наиболее благоприятных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала современных дошкольников в песенной деятельности [9].

Поэтому цель нашего исследования состояла в теоретическом обосновании и апробации психолого-педагогических условий развития песенного творчества детей 6–7 лет. Исследование осуществлялось на базе двух муниципальных детских садов г.о. Тольятти. В нем принимали участие 44 ребенка в возрасте от 6 до 7 лет.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа (табл. 1).

***Таблица 1.*** *Этапы констатирующего эксперимента*

| Этап | Диагностическая задача | Метод исследования |
|---|---|---|
| I этап | – изучение песенных предпочтений детей 6–7 лет;<br>– определение частоты использования песен в течение дня в ДОО, их разнообразия, частоты употребления песен детьми в свободной деятельности, наличия интереса к музыкальной деятельности | – индивидуальная беседа «Твои любимые песни»;<br>– стороннее наблюдение свободной деятельности детей |
| II этап | – выявление уровня песенного творчества детей 6–7 лет в процессе:<br>восприятия песни,<br>исполнения песни,<br>сочинения песни | – наблюдение за детьми в процессе восприятия и исполнения песни;<br>– беседа «Герои песни»;<br>– диагностическая ситуация «Песня ко дню рождения друга» |

При определенных условиях песенная деятельность может обеспечить раскрытие внутреннего творческого потенциала ребенка. Одним из таких условий, на наш взгляд, является изучение песенных предпочтений детей 6–7 лет, так как дальнейшая работа по развитию песенного творчества должна опираться на знание педагогами особенностей песенной субкультуры современного дошкольника. Поэтому на первом этапе констатирующего эксперимента мы изучали песенные предпочтения детей 6–7 лет с помощью методов индивидуальной беседы и наблюдения свободной деятельности детей.

Содержание беседы «Твои любимые песни» составили следующие вопросы.

Ты любишь петь?

Какие детские песни ты знаешь?

Какие песни тебе больше всего нравятся и почему?

Назови исполнителей, которые тебе нравятся?

Какая твоя любимая песня?

Если бы ты оказался в чужой стране, какую песню ты бы спел, чтобы все поняли, что ты из России?

В твоей семье любят слушать музыку?

Поют ли взрослые песни?

32 (73%) из 44 детей, принявших участие в беседе, ответили, что они любят петь и у них есть определенные любимые песни. Даже те дети, которые на первый вопрос беседы отвечали отрицательно, называли любимые песни. Особый интерес для нас представлял шестой вопрос, так как предполагаемый ответ на него отражает некий синтез музыкального развития ребенка и результата его социализации. Большинство детей (68%) отвечали, что если они попадут в другую страну, то, для того чтобы все узнали, что они из России, нужно спеть гимн РФ. Некоторые (5%) говорили, что любая песня на русском языке даст понять, откуда приехал ребенок. И лишь 6 детей (17%) из 44 опрошенных не смогли ответить на этот вопрос.

В целом результаты беседы свидетельствуют о сформированности у детей 6–7 лет песенных предпочтений. Каждый ребенок указывал на наличие любимой песни. Принимая во внимание результаты исследования О.Е. Люблинской [9], мы предполагаем, что выбор песенных произведений обусловлен частотой их восприятия, то есть зависит от того, насколько часто ребенок их слышит в повседневной жизни из различных источников (телевидение, радио, аудиозаписи, специальные занятия в ДОО и др.).

Большинство участвовавших в исследовании детей предпочитают песни из детских мультфильмов, песни из детского репертуара, разученные на музыкальных занятиях в ДОО, и песни современной молодежной музыкальной субкультуры с простой музыкальной композицией.

Песни из детских мультипликационных фильмов привлекают детей мажорным звучанием, возможностью использовать их мелодию в качестве основы для танцев. Содержание этих песен понятно детям, они могут передать отражаемый в них смысл. Песни, специально созданные для детей, разучиваемые в ДОО, соответствуют возрастным возможностям дошкольников и наиболее доступны им по исполнению и воспроизведению.

Однако следует отметить, что среди любимых детьми песен определенное место занимают заимствованные из молодежной музыкальной субкультуры. Дети слышат их вне детского сада: телевидение (музыкальные каналы), радио (в автомобиле, общественном транспорте), интернет-сервисы (YouTube, TikTok). Интерес дошкольников к ним обусловлен тем, что сила звука, простота ритма, стереотипность многих современных музыкальных текстов облегчают ее распространение среди детей (О.Е. Люблинская) [9].

Вместе с тем все названные детьми песни объединяет простое строение, периодически повторяющийся текст и легко воспроизводимая музыкальная конструкция. Эти песни легко использовать не только как материал для песенного творчества, но и как основу для построения танца.

Далее на первом этапе констатирующего эксперимента мы провели наблюдения с целью определения частоты использования песен в образовательном процессе в течение дня, их разнообразия, частоты употребления песен детьми в свободной деятельности. Также мы отмечали, проявляют ли дети интерес к музыкальной деятельности.

Анализ результатов наблюдения позволил нам сделать следующие выводы.

1. Музыкальное сопровождение используется в образовательном процессе ДОО, однако оно недостаточно разнообразно: в основном это ритмичная музыка во время утренней гимнастики и релаксационные мелодии (перед дневным сном).

2. В образовательном процессе активно используются интегрированные занятия. Так, например, на одном из подобных занятий музыка использовалась с целью развития эмоций дошкольников. Детям предлагалось прослушать музыкальную композицию, после чего им предлагалось изобразить в цвете эмоции, вызванные музыкой. Дошкольники проявили интерес к данному заданию, а также выражали эмоции и с помощью пластики, выполняя в зависимости от музыкальной

композиции, ритмичные танцевальные, или наоборот, медленные плавные движения.

3. В свободной самостоятельной деятельности дети предпочитают исполнять легкие в мелодическом построении современные популярные песни взрослого репертуара (MIA BOYKA & ЕГОР ШИП «Пикачу», Клава Кока & NILETTO «Краш», «Покинула чат» Клава Кока, «Если тебе будет грустно» Rauf & Faik, NILETTO, «Ягода малинка» ХАБИБ и др.).

4. Также мы отметили, что дети 6–7 лет (особенно мальчики) проявляют устойчивый интерес к шумовым инструментам в музыкальном уголке группы: барабанам и дудкам. Они используют их в играх для создания музыкального сопровождения *(*Егор З.: *«А давайте у нас были гонки, Саша их выиграл, его награждают, дают кубок, а мы играем в честь этого!»).*

Таким образом, в результате наблюдения было выявлено, что большинство детей 6–7 лет проявляют положительное отношение и интерес к музыкальной деятельности, в частности, к исполнительской. Они исполняют песни не только на музыкальных занятиях, но и в свободной деятельности. Также старшие дошкольники используют доступные им музыкальные инструменты, обыгрывая их, договариваются, стараясь достигнуть наилучшего музыкального звучания, создавая свои «музыкальные коллективы».

Лишь некоторые дети, несмотря на общее положительное отношение к музыкальным занятиям, к исполнительской деятельности в свободное от занятий время не обращаются, в музыкальных играх не участвуют, мотивируя это отсутствием интереса.

На втором этапе констатирующего эксперимента мы выявляли уровень развития песенного творчества детей 6–7 лет в процессе восприятия, исполнения и сочинения песни по следующим критериям, предложенным в исследовании О.Е. Люблинской:

– «отношение детей к восприятию песни (адекватность эмоциональных реакций на характер услышанного песенного произведения);

– понимание смысла услышанной песни, осознание песенного образа;

– выразительность исполнения песенного образа (использование средств выразительности);

– новизна и оригинальность созданного песенного образа (создание элементарных оригинальных мелодий, придумывание рифмованных текстов, сочетание слов и мелодии)» [9].

Стоит отметить, что все дети, участвовавшие в эксперименте, проявляли достаточный интерес к музыкальному материалу. При восприятии предложенных песенных произведений (известной детской песни «Водяного» из мультфильма «Летучий Корабль», детской народной песни «Как на тоненький ледок» и детской песни группы «Барбарики» «Что такое доброта?») дети следили за мелодией, выделяя отношения звуков по высоте, улавливая ритмический рисунок.

Большинству детей понравилась песня «Что такое доброта?», она оказалась им знакома, под данную музыку в группе был поставлен танец. Поэтому многие дети отреагировали на нее ярче, чем на 2 другие песни: начали подпевать, выполнять ритмические движения. Также следует учесть, что песня исполняется детьми, то есть сверстниками испытуемых, поэтому ее музыкальный образ им более понятен.

Характерно, что более эмоционально песню «Водяного» воспринимали мальчики, в ней представлен соответствующий их полу художественный образ и произведение исполняется мужским голосом (голос Анатолия Папанова).

По результатам второго этапа констатирующего эксперимента в зависимости от особенностей восприятия, исполнения и сочинения песенного образа мы выявили и описали 3 уровня песенного творчества детей 6–7 лет.

Песенное творчество на уровне восприятия (16 детей ≈ 36%). Данный уровень характеризуется интересом к слушанию вокальных произведений, у ребенка имеются песенные предпочтения (любимые песни), он просит воспитателя включить магнитофон, чтобы их послушать. Эмоциональные реакции на характер услышанного песенного произведения адекватные. Восприимчивость и чувствительность к песенному образу ребенок выражает внешне в позе, мимике, движениях, реакциях (может в процессе слушания вскочить, что-то воскликнуть, засмеяться, расстроиться, совершать в зависимости от характера музыки покачивания, движения руками, ногами, головой в такт и т.п.), а также в слове, игре, рисунке, мимической импровизации после прослушивания песни (стремится поделиться впечатлениями со сверстниками, взрослыми, может рассказать о настроении, которое вызвала песня, нарисовать его, перенести в игру).

Песенное творчество на уровне исполнения (20 детей ≈ 46%). Данный уровень характеризуется эмоциональным восприятием песенного образа. Эмоциональные реакции на характер услышанного песенного произведения адекватные. Ребенок иногда уже в процессе звучания песни начинает подпевать, даже еще не зная слов, после прослушивания активно стремится перейти к исполнению услышанного; понимает смысл услышанной песни, осознает песенный образ и выразительно его исполняет (выделяет интонационно, силой, тембром голоса, сопровождает исполнение выразительными мимическими движениями, движениями рук, головы, туловища, игрой на музыкальных инструментах).

Песенное творчество на уровне сочинения (8 детей ≈ 18%). Данный уровень характеризуется интересом ребенка к сочинительству. Ребенок часто напевает, импровизирует с мелодией и текстами знакомых песен (дополняет, комбинирует), а также может создать экспромтом новый песенный образ, характеризующийся элементарной оригинальной мелодией, рифмованным текстом, сочетанием слов и мелодии. При этом ребенок владеет умениями передавать созданный песенный образ средствами эмоциональной и художественной выразительности.

Полученные результаты изучения песенных предпочтений современных дошкольников и уровней песенного творчества необходимы для проектирования психолого-педагогических условий развития песенного творчества детей 6–7 лет. Работа по развитию песенного творчества должна опираться на знание педагогами песенных предпочтений современного дошкольника, интересов и уровня развития песенного творчества де-

тей, что является одним из психолого-педагогических условий развития песенного творчества детей 6–7 лет.

Данное условие психологического характера реализовывалось в комплексе с рядом других выделенных нами психолого-педагогических условий, таких как:

– создание эмоционально положительного фона в группе детей посредством использования в образовательном процессе специально отобранного песенного материала;

– организация музыкально-развивающей среды;

– интеграция песенной деятельности с другими видами детской деятельности (театрализованной игрой, изобразительной деятельностью).

На основе выявленных особенностей песенных предпочтений детей было определено содержание песенного репертуара, предназначенного для использования в образовательном процессе вне музыкальных занятий.

При подборе репертуара мы учитывали критерии, представленные в исследовании О.Е. Люблинской: «доступность содержания песни, образный характер, оригинальная манера исполнения, яркость и контрастность музыкального сопровождения, особенность ритмического рисунка песни, богатство тематики песенного репертуара» [9].

Песенный репертуар был оформлен в фонотеку («Праздники», «Волшебный танец», «Страна отдыха», «Путешествие в мультфильм»), использовался с целью создания эмоционально положительного фона в группе для сопровождения режимных моментов и различных видов деятельности детей, что в свою очередь способствовало обогащению детского музыкального опыта, который дети использовали для создания собственных песенных образов.

Педагогическое условие организации музыкально-развивающей среды осуществлялось за счет обогащения предметной среды музыкальными инструментами (народными, классическими), организации «Музыкальной мастерской Сочинялкина», способствующей проявлению самостоятельного песенного творчества детей.

Деятельность детей в «Мастерской Сочинялкина» организовывалась поэтапно.

1 этап – определение темы сочинения. На данном этапе мы в роли «хозяина» мастерской проводили с детьми беседы о праздниках (День рождения друга, 23 Февраля, 8 Марта, Масленица, День смеха, Именины). При этом вопросы мы задавали в «музыкальной» форме и поощряли «музыкальные» ответы детей.

2 этап – сочинение песни. Сначала мы предлагали вспомнить, какие песни из известных детям могут быть музыкальным сопровождением праздника, прослушивали их или исполняли. Затем давали задание закончить незнакомую или сочиненную взрослым (хозяином «Мастерской» – Сочинялкиным) песню. Далее, когда дети стали справляться с подобными заданиями, мы предлагали сочинить собственную небольшую песню в подарок другу или близкому человеку на конкретный праздник, также дети могли выполнять задания дома совместно с родителями.

3 этап – представление собственных сочинений. Это завершающий этап работы в «Мастерской», на котором дети представляли друг другу и родителям свои песни. На основе наших наблюдений можно сделать вывод, что именно этот этап был наиболее важен для детей. Все стремились представить свое произведение как можно лучше, и с нетерпением ждали аплодисментов со стороны педагогов, родителей и сверстников.

В таблице 2 представлены темы, на которые дети 6–7 лет сочиняли песни.

***Таблица 2.*** *Примеры текстов песен, сочиненных детьми*

| Тематика | Примеры сочиненных текстов песен |
|---|---|
| День рождения друга | У Димы День Рождения! И очень счастлив я!<br>Ведь праздник, без сомнения, сегодня у меня!<br>И солнышко нас радует, и птички нам поют<br>И празднует рождение мой самый лучший друг! (Саша Н.) |
| 23 февраля | Папа сильный, папа смелый<br>Папа ловкий и умелый<br>Папа в армии служил!<br>Всех врагов он победил!<br>И теперь за это мы, Дарим все ему цветы! (Динар Д.) |
| 8 марта | Сегодня праздник солнечный!<br>Сегодня мамин день!<br>И все лучи от солнышка<br>Дарю сегодня ей! (Диана З.) |
| Масленица | Солнышко пригрело, тает снег кругом,<br>И блинами с кухни пахнет на весь дом.<br>И зима уходит! За окном тепло!<br>Масленица – это хорошо! (Соня Ч.) |
| День смеха | Пошути, посмейся, удиви друзей!<br>Первое апреля – самый лучший день! (Юра В.) |
| Считалочка | Раз и – два и – три:<br>На меня смотри!<br>А не будешь ты смотреть,<br>Будешь в стороне сидеть. (Даша Ф.) |

Интеграция песенной деятельности с другими видами детской деятельности (театрализованной игрой, изобразительной деятельностью) позволяла детям с помощью различных средств выразительности найти собственный вариант исполнения, интерпретации и создания песенного образа.

***Таблица 3.*** *Песенный материал для театрализованных игр*

| Театрализованная игра | Песенный репертуар |
|---|---|
| Инсценировка с куклами бибабо песни | «На лесной поляне» (муз. Б.Кравченко, сл. П. Кагановой) |
| «В гостях у рыбки» | Любимые песни детей, выбранные ими самостоятельно. |
| Игра-драматизация русской народной сказки «Заюшкина избушка» | «Песня лисы», «Про дружбу» (м/ф «Маша и медведь») |
| «Кошкин дом» (С.Я.Маршак) | Песни из одноименного мультфильма |
| «Красная шапочка» | Песни из кинофильма «Про красную шапочку». |
| «День друзей» | «Ничего на свете лучше нету» (м/ф «Бременские музыканты»), «Дружба» (м/ф «Тимка и Димка»), «Ты да я, да мы с тобой » (Сл.: М. Пляцковский; Муз.: В. Шаинский). |

В процессе нашей экспериментальной работы мы старались наполнить театрализованную игру детей не только литературным, но и песенным содержанием. В процессе руководства театрализованной игрой мы предлагали детям использовать песенный материал из репертуара фонотеки.

Также мы интегрировали песенную деятельностью детей с изобразительной (рисованием, лепкой, аппликацией). В процессе занятий мы использовали различный музыкальный материал в зависимости от темы рисования. Такие занятия дети стали называть «рисование с песней». Перед их проведением, мы предлагали прослушать песенные произведения, смысл которых соответствовал теме рисования. Благодаря простому понятному образу, переданному в песне, детям 6–7 лет было легче выразить свое отношение к теме и ее понимание в рисунке.

Результативность проведенного нами формирующего эксперимента подтвердили данные контрольного среза, в котором было выявлено, что в экспериментальной группе произошло качественное изменение уровней развития песенного творчества детей. У них сформировался устойчивый интерес к сочинительству, умение создавать импровизационно-новое песенное сочинение, характеризующееся элементарной оригинальной мелодией, рифмованным текстом, сочетанием слов и мелодии. При этом дети овладели умениями передавать созданный песенный образ средствами эмоциональной и художественной выразительности.

Процентное соотношение уровней песенного творчества детей экспериментальной и контрольной групп представлено на рис. 1.

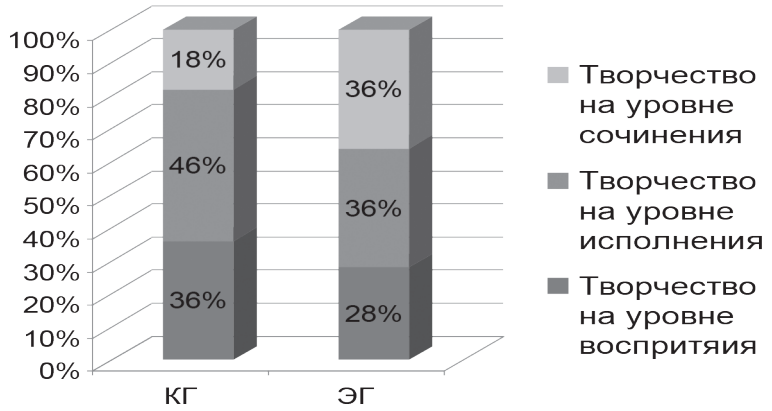


***Рис. 1.*** *Соотношение уровней развития песенного творчества детей экспериментальной и контрольной групп (контрольный срез)*

Таким образом, можно констатировать, что выделенные нами психолого-педагогические условия при их комплексной реализации являются эффективными в решении задач развития песенного творчества детей 6–7 лет.

Однако изучение проблемы не ограничивается проведенным исследованием: вопрос организации работы с родителями по развитию песенного творчества детей 6–7 лет остался за рамками исследования и нуждается в дополнительном изучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2002.
2. Алиев Ю. Методика музыкального воспитания детей от детского сада – к начальной школе. Воронеж: МОДЭК, 1998. 350 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 414 с.
4. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и

развития детей младшего возраста: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
5. Катинене А.И. Педагогические условия формирования певческой деятельности детей 5–7 лет. М., 1974.
6. Ходькова А.И. Формирование песенного творческого процесса у детей 6–7 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 18 с.
7. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.А. Дубровская [и др.]; под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 179 с.
8. Михайлова М.А. Игры и упражнения для музыкального развития ребенка. Ярославль: Академия развития, 2008. 240 с.
9. Люблинская О.Е. Педагогическое сопровождение ребенка старшего дошкольного возраста в развитии песенного творчества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: ЛЕМА, 2008. 22 с.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SONG CREATIVITY OF CHILDREN 6–7 YEARS OLD

© 2021

***A.Y. Kozlova,*** candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Social Preschool pedagogy, applied psychology

***O.I. Pozhidaeva,*** student

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* psychological and pedagogical conditions; creative development; songwriting; preschool age.

*Abstract.* This article presents the results of a study of the development of songwriting in children aged 6-7 years. Song activity takes a special place in musical activity, it most fully reveals the needs of children in self-manifestation. However, the developmental potential of songwriting is underestimated in preschool educational organizations. The article reveals the approved psychological and pedagogical conditions for the development of songwriting in children of 6-7 years old: taking into account song preferences, interests and the level of development of children's songwriting; creating an emotionally positive background in kindergarten through the use of specially selected song material in the educational process; organization of musical developmental environment in kindergarten; integration of song activities with other types of children's activities (theatrical play, visual activity).

УДК 37.08

# ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЦЕНТРА ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

© 2021

***С.М. Лященко,*** кандидат педагогических наук, директор
*ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют для детей и подростков «Дельфин», Тольятти (Россия)*
***Ю.В. Петренко,*** студент магистратуры кафедры педагогики и методик преподавания
*Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* коммуникативно-управленческая компетентность специалиста; педагогическая рефлексия; коммуникабельность; креативность; стрессоустойчивость; эмпатия.

*Аннотация.* В данной статье описывается опыт диагностики сформированности компонентов коммуникативно-управленческой компетентности у студентов центра подготовки и повышения квалификации кадров. Коммуникативно-управленческая компетентность рассмотрена с точки зрения требований современного рынка труда. Результаты изучения уровней сформированности знаний, навыков, умений и качеств личности доказывает необходимость поиска новых эффективных методов развития коммуникативно-управленческой компетентности современного специалиста.

К одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности относят коммуникативно-управленческую компетенцию, которая позволяет специалисту осуществлять педагогически целесообразное управление учебно-воспитательным процессом через привлечение средств коммуникативного взаимодействия. Современные исследователи отмечают возросшую актуальность развития компонентов коммуникативно-управленческой компетентности в связи с изменениями на рынке труда. Социологические исследования показывают, что для эффективной командной работы важны не только профессиональные навыки, но и так называемые «soft skills» – гибкость мышления, целеполагание, умение анализировать и принимать решения [1].

Р.С. Сеитова отмечает, что данная составляющая профессиональной компетентности не образуется самостоятельно и требует целенаправленных действий по её формированию, а также подчеркивает: «Коммуникативная и управленческая деятельности в настоящее время являются: сквозными (проявляются и реализуются на любом этапе деятельности); универсальными (независимо от должностной позиции требуются в работе и рядового сотрудника, и руководителя); приоритетными (от степени их сформированности напрямую зависит качество решения любых профессиональных задач)» [2].

В структуре коммуникативно-управленческой компетентности исследователи выделяют различные компоненты. Так, А.Р. Хутаков считает, что к ней относятся мотивы общения, а также стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникабельность, адаптивность, типологические особенности мышления, организаторские и коммуникативные способности, умения и навыки как способы общения [3].

И.В. Андросова предлагает несколько иную точку зрения. По мнению автора, в структуре коммуникативно-управленческой компетентности присутствуют профессиональная рефлексия, межкультурная и социальная перцепция. Первая необходима для формирования представлений о профессии, вторая обеспечивает восприятие субъектов взаимодействия на уровне разных культур, а третья отвечает за оценивание и изменение поведенческих характеристик субъектов [4].

Н. Гез предлагает разделить коммуникативно-управленческую компетентность на четыре компетенции: вербально-коммуникативную, лингвистическую, вербально-когнитивную и метакоммуникативную. В вербально-коммуникативной выражается умение группировать, обрабатывать, запоминать и воспроизводить знания. Лингвистическая отвечает за понимание и воспроизведение ранее усвоенных языковых знаков и правил. Вербально-когнитивная заключается в процессе оценивания контекстуальной уместности употребления языковых единиц, а метакоммуникативная необходима для оперирования понятийным аппаратом [5].

Р.С. Сеитова также выделяет в коммуникативно-управленческой компетентности такие составляющие, как знания, навыки и качества личности. Необходимые компетентному специалисту знания, по мнению исследователя, касаются следующих аспектов: «Содержание и особенности управленческой деятельности; основная терминология; специфика и содержание процессов, для которых организуется работа коллектива; процедуры и техники эффективной коммуникации; способы преодоления конфликтов; представления о требованиях к личностным качествам учителя» [6]. К навыкам автор причисляет следующие умения: «Проводить как отдельные процедуры, так и полный цикл управленческой деятельности; систематизацию и трансляцию необходимой информации; взаимодействовать в коллективе; оценивать результаты собственной деятельности и других студентов; планирование и определение перспектив решения проблемы» [6]. К профессионально значимым личностным качествам как наиболее важным для специалиста отнесены коммуникабельность, активность, креативность и самостоятельность.

На основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы представляется целесообразным определить компоненты коммуникативно-управленческой компетентности следующим образом: знания (о способах организации эффективной коммуникации; о способах преодоления конфликтов; о содержании и особенностях управленческой деятельности), навыки и умения (способность осуществлять профессиональную рефлексию; организаторские и коммуникативные способности; способность к самоконтролю), личностные качества (коммуникабельность; креативность; стрессоустойчивость; эмпатия).

С целью измерения начального уровня сформированности коммуникативно-управленческой компетентности студентов центра подготовки и повышения квалификации кадров была проведена диагностика сформированности коммуникативно-управленческой компетентности у студентов. Для компонента «знания» использовались авторские анкеты. Навыки и умения, а также личностные качества измерялись при помощи существующих диагностических методик.

42 % испытуемых показали низкий уровень знаний о способах организации эффективной коммуникации по результатам проведения анкетирования. Наибольшие затруднения вызвали вопросы о приёмах эффективной коммуникации и характеристиках эффективной коммуникации, что говорит о недостаточной систематизации и актуализации имеющихся знаний.

Почти половина студентов находятся на низком уровне знаний о способах преодоления конфликтов (46%). К среднему уровню при этом отнесены 31%, а к низкому – 23%. Выявленное качество знаний для специалистов, постоянно находящихся в коммуникации с людьми, представляется крайне недостаточным.

Уровень знаний о содержании и особенностях управленческой деятельности также невысок: на низком и среднем уровнях находится примерно равное количество студентов – 38% и 42% соответственно. При этом на высоком – всего 20% (5 человек). Наибольшие затруднения у участников эксперимента вызвали вопросы, касающиеся творческого характера управленческой деятельности и методов управления. Большинство признались, что в процессах коммуникации предпочитают занимать пассивную позицию, поэтому не видят смысла брать на себя ответственность и выстраивать диалог в соответствии с существующими приемами и правилами.

На достаточно высоком уровне развития находятся самоконтроль и эмпатия. В целом студенты умеют гибко реагировать на изменение ситуации в общении и хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления. 53% участников опроса свойственна уступчивость, готовности прощать других и выполнять рутинную работу. В то же время почти половина (46%) опрошенных демонстрируют низкий уровень стрессоустойчивости, а 48% не склонны прибегать к профессиональной рефлексии. Студенты не считают необходимым анализировать своё поведение, успехи и неудачи, тем самым совершенствуясь как специалисты.

Недостаточными оказались также уровни креативности и коммуникабельности. Менее трети студентов можно отнести к высокому уровню сформированности этих компонентов. Большинство опрошенных подтверждает, что их поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей, а такое качество, как креативность, не считается обязательным в повседневной работе.

Таким образом, проведенная диагностика выявила недостаточный уровень сформированности коммуникативно-управленческой компетентности у студентов, что говорит о несоответствии специалистов требованиям современного рынка труда и потребности в поиске новых эффективных методов работы по данному направлению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уварина Н.В., Савченков А.В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. № 3 (45).
2. Сеитова Р.С. Теоретические аспекты формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов // Стратегии безопасности и устойчивого развития ЕврАзЭС начала XXI века: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2011. С. 510–514.
3. Хутаков А.Р. Влияние коммуникативных качеств на управленческую деятельность // Менеджмент в России и за рубежом. 2008. № 7. С. 35–41.
4. Андросова И.В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 498–500.
5. Гез Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
6. Сеитова Р.С. Основы формирования коммуникативно-управленческой компетентности, 2013. 100 с.

## STUDY OF THE LEVEL OF COMMUNICATIVE AND MANAGERIAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF THE CENTER FOR TRAINING AND ADVANCED TRAINING OF PERSONNEL

© 2021

***S.M. Lyashchenko,*** Candidate of Pedagogic Sciences, Director
*Togliatti social shelter for children and adolescents "Dolphin", Togliatti (Russia)*
***Y.V. Petrenko,*** graduate student of Pedagogy and Teaching Methods Department
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* communicative and managerial competence of a specialist; pedagogical reflection; sociability; creativity; stress resistance; empathy.

*Abstract.* This article describes the experience of diagnosing the formation of the components of communicative and managerial competence among students of the center for training and advanced training of personnel. Communicative and managerial competence is considered from the point of view of the requirements of the modern labor market. The results of studying the levels of formation of knowledge, skills, abilities and personality traits prove the need to search for new effective methods of developing the communicative and managerial competence of a modern specialist.

УДК 373.2

# ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2021

***И.В. Миронова,*** руководитель
***Е.Ф. Калугина,*** воспитатель
***О.Б. Алиева,*** воспитатель
***Е.Н. Фошина,*** воспитатель
*Структурное подразделение ГБОУ СОШ с. Русская Борковка детский сад «Кораблик», с. Русская Борковка (Россия)*

*Ключевые слова:* старшие дошкольники; представления о себе; социальное развитие; изучение представлений о себе у дошкольников.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития у дошкольников представлений о себе и анализу актуального уровня представлений о себе у современных детей. Описываются полученные результаты диагностики представлений о себе: раскрываются критерии, диагностическое содержание и констатируются получение факты.

Одним из направлений социального развития дошкольников является формирование представлений о себе. Эта задача являлась основополагающей по мнению многих исследователей дошкольного периода как в зарубежной, так и в отечественной педагогике. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования образа «Я» находит отражение в работах отечественных и зарубежных психологов (Т.А. Березина, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А. Маслоу, Ж. Пиаже, К. Роджерс, З. Фрейд). Конкретное содержание раздела, посвященного представлению о себе, раскрывается через наличие знаний и отношений к собственному Я в каждой возрастной группе. Целью нашего исследования стало выявление состояния представлений о себе у старших дошкольников. Для определения актуального уровня представлений о себе были выделены критерии и подобранные диагностические методики (авторы – Н.Л. Белопольская, И.Е. Валитова, А.В. Шевченко, И.П. Шахова, А.М. Щетинина), которые позволили выявить уровень сформированности у детей когнитивного и эмоционального компонентов.

Изучение уровня сформированности когнитивного компонента у детей осуществлялось с помощью диагностических заданий, проводимых в форме беседы, цель которых – определение уровня сформированности следующих показателей: знание своего имени, отчества, фамилии, национальности, возраста, даты рождения; наличие представлений ролевой принадлежности; знание особенностей своего физического я (особенностей внешнего вида, здоровья и т.д.); знание своих качеств и стремление к их совершенствованию; знание своих способностей и возможностей; осознанность своих желаний; знание своего прошлого, настоящего и наличие представлений о будущем.

Беседа показала, что все дети знают не только свое имя, но и фамилию, возраст, и только 66% детей знают отчество. Знание национальности отмечается у 66% детей, у 64% – даты рождения. Это свидетельствует о том, что дети владеют элементарными знаниями о себе не в полном объеме.

В ходе нашего экспериментального исследования знание о своем поле показали все дети. Они, не задумываясь, называют пол, основные внешние признаки своего пола, особенности поведения и отношения к противоположному полу. К внешним признакам дети относили особенности прически, наличие или отсутствие заколок, бантиков, украшений, особенности одежды. 54% детей дали подробное описание признаков пола, выделяя особенности внешности, одежды, поведения и взаимоотношений. 46% детей не всегда могли выделить характерные признаки поведения своего пола. При описании особенностей своей половой принадлежности 52% детей затрагивали взаимоотношения полов, в соответствии с представлениями о мужском (женском) поведении, и отмечали женские и мужские поступки. Вместе с тем, в ходе диагностики дети показали осознание себя не только в половой роли, но и других социальных ролях, а именно в роли сына, дочери, внука, внучки, будущего ученика. Вместе с тем, дети выделяли особенности взаимоотношений между ролями, и также отмечали свойственные им качества.

Следующий показатель, который нами оценивался, это знание ребенком особенностей своего физического Я: внешнего облика (цвета глаз, формы лица, носа, роста, цвета и длины волос) и особенностей здоровья. Как показала беседа, дети правильно называют характеристики своей внешности. Вместе с тем, дети не отмечают на самом деле отличающие их особенности внешнего облика, такие как родинка на лице, ямочки на щеках, длинные ресницы, родимые пятна и т. д. Назвать свои отличительные признаки смогли лишь 38% детей. Тем не менее, общее представление о своем внешнем облике сформировано у всех детей. Оценивая уровень представлений детей о физическом Я, нельзя не затронуть вопрос здоровья. Анализ результатов беседы показал, что 86% детей имеют представление о своем здоровье. Часть детей с уверенностью утверждали, что болеют редко, другие – часто, могли назвать наиболее частые заболевания и особенности реакций организма на определенные условия (аллергии, заикание). Вместе с тем, 14%

детей не смогли правильно оценить степень своего здоровья. Осознание ребенком наличия тех или иных качеств является условием его личностного развития. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает самостоятельно оценивать свои качества, сравнивая себя с другими детьми. В результате беседы с детьми мы отметили, что 43% детей достаточно полно смогли назвать свои качества, при этом приводят аргумент, почему они так считают. Также мы смогли определить качества, которые для детей значимы. В первую очередь, дети называют личностные качества: красивый(ая) – 86% детей, хороший(ая) – 77% детей, милый(ая) – 16% детей, добрый(ая) –87% детей, аккуратный(ая) – 27% детей, спокойный(ая) – 14% детей; затем интеллектуальные: умный(ая) – 82% детей, нравственные: заботливый (ая) – 9% детей, послушный(ая) – 11% детей, «бываю плохим(ой)» – 16% детей. Вместе с тем, было выявлено, что дети признают тот факт, что не всегда они проявляют только хорошие качества. 50% отметили наличие у них таких качеств, как лень, непослушание, грубость. Кроме того, в ходе исследования мы попытались выявить те качества, которыми дети хотели бы обладать в будущем. Нами были получены следующие результаты. Преимущественно, дети хотят обладать интеллектуальными качествами (быть умными, хорошо учиться), физическими качествами (быть сильными, красивыми). Желание обладать такими качествами дети связывают с тем, что скоро они пойдут в школу и там надо хорошо учиться и быть сильными. Девочки дополняют к этим качествам еще и аккуратность, которая необходима для того, чтобы в тетрадях хорошо писать и получать пятерки. Мальчики стремятся стать сильными, считая это качество чисто мужским и необходимым для защиты девочек. В свою очередь, девочки выделяют красоту, обосновывая это тем, что им надо понравиться мальчикам и выйти замуж. Таким образом, мы видим, что у детей достаточно хорошо сформированы представления о тех качествах, которыми они обладают и к развитию которых они стремятся.

Следующим, не менее важным показателем когнитивного компонента представлений о себе у детей, является знание ребенком своих умений и способностей. Анализ результатов беседы показал, что 43% детей выделяют достаточно широкий спектр умений, могут оценить степень их развития.

Старшие дошкольники начинают осознавать не только свои качества и действия, умения, но и свои желания, стремления, переживания. Не являясь особым предметом оценки, данные представления объединяют представления о себе ребенка в целом (Я люблю, Я стремлюсь, Я надеюсь, Я стараюсь и т.д.). Осознание ребенком своих желаний и стремлений позволяет переключиться с фиксации ребенка на своих качествах и умениях и устремиться в будущее (И.С. Кон). Именно поэтому одним из показателей когнитивного компонента представлений о себе является осознание детьми своих желаний, предпочтений. Анализ результатов диагностики позволил сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста выходят за пределы осознания своих качеств, умений, их представления начинают выходить за границы реального времени и устремляются в будущее. Мы получили ответы детей, которые отнесли к нескольким категориям: стремление к самосовершенствованию или изменению (качества, умения) (40%); стремление к освоению профессии (16%); стремление к материальным ценностям (14%); стремление к взаимоотношениям (16%); стремление к благополучию близких (14%). Вместе с тем, желания, предпочтения, мечты детей носят преимущественно отдаленный характер (75%), предполагают развитие качеств, умений, развитие, совершенствование и благополучие близких. 14% детей предпочитают получить материальные ценности в данный момент, не выделяя перспективы на будущее.

Исследование показало, что дети имеют представление о жизненном цикле, осознают наличие прошлого и неизбежность будущего. Рассказывая о себе в детстве, дети называли качества, умения, которыми они обладали, приводили интересные истории, при этом испытывали чувство радости. Также дети осознают неизбежность их взросления, но становиться старше хотят не все (61%). Как было сказано выше, одним из показателей когнитивного компонента представлений о себе является представление ребенка себя в будущем. В исследовании мы сделали попытку выявить основные особенности представлений о себе в будущем детей старшего дошкольного возраста. Проанализировав полученные ответы, мы отметили следующие тенденции у детей. 63% детей при описании себя как будущего мужчины (женщины) выделяют качества, которыми они хотели бы обладать, и новую социальную роль. Можно сделать вывод, что у детей есть представление о том, когда они были маленькими, осознают себя в настоящем и имеют представление о будущем.

Таким образом, изучение состояния представлений о себе у старших дошкольников показало, что высокий уровень сформированности когнитивного компонента представлений о себе определен у 44 % детей, средний уровень – у 39%, низкий уровень – у 17%. Следующий изучаемый структурный компонент представлений о себе – эмоциональный. Он предполагает две составляющих: самопринятие (отношение к себе) и самооценку. Зачастую два этих показателя расходятся. Наряду с безусловным принятием себя, своей внешности, дети иногда критично могут оценивать свои действия или поступки. С детьми были проведены диагностические методики, цель которых выявить степень самопринятия ребенком себя и уровень его самооценки. Первое задание на определение уровня сформированности эмоционального компонента предполагало рассматривание ребенком себя в зеркале, называние особенностей внешности. Особое внимание обращалось на то, какие эмоции выражает ребенок в процессе рассматривания себя в зеркале, что о себе говорит. Все дети без исключения улыбались, рассматривая себя в зеркале, называли как основные, так и второстепенные части тела, любовались своим отражением. Единственное, чем отличались реакции детей на свое отражение, это степень эмоциональности. У 43% детей отмечалась

бурная положительная реакция на отражение, они не только называли части тела, лица, но и прихорашивались перед зеркалом. У 34% детей также реакция была положительной, но более сдержанной. 23% детей были более спокойными, сдержанными, но проявили положительное отношение к своему облику и внешности. В то время как ребенок рассматривал себя в зеркале, ему задавались дополнительные вопросы. Результаты беседы показали, что все дети принимают себя такими, какие они есть, несмотря на то, что у них есть отрицательные качества и у них не все получается. Кроме того, самопринятие касалось и внешности детей, которая их устраивала. Исключение составляли лишь ответы девочек, которые очень хотели стать похожими на маму и перекрасить волосы, сделать макияж. Таким образом, мы видим, что дети относятся к себе положительно, принимают себя такими, какие есть. Изучение самооценки осуществлялось в двух аспектах – это самооценка качеств ребенка и его умений. Ребенку было предложено оценить следующие группы качеств: хороший-плохой, добрый-злой, умный-глупый, трудолюбивый-лентяй, веселый-грустный, аккуратный-небрежный, вежливый-грубый, здоровый-больной, красивый-страшный. У 57% детей отмечается завышенная самооценка, что является возрастной нормой, у 43% детей – адекватная. Детей с низким уровнем самооценки выявлено не было. Никто из детей не назвал себя глупым, лентяем, небрежным, больным и страшным. 13% детей отметили, что иногда бывают плохими, когда не слушаются маму. 11% детей отметили, что злыми они становятся, когда им мешают играть. 23% детей заявили, что, когда мама уходит на работу, им становится очень грустно. 9% детей сказали, что грубыми их вынуждают быть сверстники, когда не понимают, что баловаться нельзя.

Нами было также выявлено отношение ребенка к своей деятельности. Ребенку предлагалось оценить, насколько у него развито то или иное умение (рисование, пение, конструирование и т.д.). У 45% детей отмечалась очень высокая оценка своих умений, они не признавали того, что у них что-то может не получаться. 45% детей оценили свои умения адекватно, отмечали то, что у них иногда что-то не получается. У 10% детей оценка работы была заниженной. Дети отмечали, что они ничего не умеют делать.

Таким образом, мы видим, что особенность детских оценок и самооценок состоит в том, что она носит эмоциональный характер. Дети легко оценивают себя положительно и трудно оценивают себя отрицательно. На прямо поставленные вопросы: «а ты какой? Хороший, умный, плохой? Почему ты так считаешь?» – дети обычно отвечают так: «Я тоже слушаюсь». «Я не всегда балуюсь …». Вместе с тем, очень важно отметить тот момент, что дети принимают себя такими, какие они есть, осознают уровень сформированности своих умений.

В результате проведения исследования уровня сформированности у детей 6–7 лет представлений о себе мы выявили ряд проблем, связанных, прежде всего, с разрозненностью и разобщенностью знаний о себе. В свободных рассказах детей о себе отражаются не все знания, а только небольшая их часть. В большей степени дети рассказывают о своих качествах и умениях.

Как показало исследование, когнитивный компонент у детей 6–7 лет имеет достаточно высокий уровень сформированности. Охарактеризуем некоторые особенности сформированности когнитивного компонента представлений о себе: все дети знают фамилию, имя, возраст, но испытывают трудности в назывании отчества, национальности; имеют представления о своей ролевой принадлежности; знают специфику поведения согласно полу, особенности взаимоотношений; описывают свой внешний вид, отмечают общие особенности, связанные с половой принадлежностью, в то время как истинные индивидуальные особенности указывают не всегда; выделяют особенности своего здоровья, но не всегда верно; осознают свои желания; осознают свои качества – как положительные, так и отрицательные, отдавая предпочтение; осознают наличие у них умений и способностей; имеют представление о своем прошлом, настоящем и будущем.

Эмоциональный компонент представлений о себе является очень важным, поскольку отношение ребенка к себе, своим умениям и качествам определяет особенности поведения и взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. В результате исследования нами были выявлены следующие особенности эмоционального компонента представлений о себе: все дети положительно относятся к своей внешности, с интересом рассматривают себя в зеркале, называют отличительные особенности, не желают изменить свою внешность, то есть принимают себя такими, какие они есть; достаточно критично оценивают свои качества, признают и наличие отрицательных качеств; также критично оценивают уровень развития тех или иных качеств. Вместе с тем, в целом у детей преобладает завышенная самооценка, что в принципе является возрастной нормой. Следовательно, на высоком уровне эмоциональный компонент сформирован у 45% детей, на среднем – у 55% детей.

Полученные результаты свидетельствует о необходимости проведения работы по формированию у старших дошкольников представлений о себе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева Н.Н. Развитие представления о самом себе у ребенка от рождения до семи лет // Воспитание, обучение и психическое развитие. В 2-х частях. М. : Просвещение, 1996. С. 11–15.
2. Архиреева Т.В. Самосознание и Я-концепция ребенка. НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 192 с.
3. Березина Т.А. Организация педагогического мониторинга представлений дошкольников о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе // Детский сад: теория и практика. 2013. №.4. С. 47–61.
4. Бернс Р. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. 1994. № 8. С. 43–47.
5. Кончаловская М.М. Факторы, влияющие на формирование личностной идентичности у детей 5–7 лет // Психолог в детском саду. 2005. № 3. С. 32–45.
6. Литвинова Т.В., Менщикова А.В. Развитие

рефлексии и формирование образа Я» у детей в период их подготовки к обучению в школе // Психолог в детском саду. 2005. № 2. С. 35–70.
7. Мураева Т.Н. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта // Дефектология. 2002. № 1. С. 8–14.
8. Овчинникова Т.Н. Особенности осознания себя детьми 6-летнего возраста // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 43–49.

## STUDY OF THE STATE OF SELF-IMAGE IN OLDER PRESCHOOLERS

© 2021

***I.V. Mironova,*** head

***E.F. Kalugina,*** educator

***O.B. Alieva,*** educator

***E.N. Foshina,*** educator

*Structural division of Russian Borkovka village Secondary School Kindergarten "Little ship", Russian Borkovka village (Russia)*

*Keywords:* senior preschoolers; self-image; social development; study of self-image in preschoolers.

*Abstract.* The article is devoted to the problem of the development of preschool children's self-image and the analysis of the current level of self-image in modern children. The results of self-image diagnostics are described: the criteria, diagnostic content are revealed, and the relevant facts are stated.

УДК 37.05

# ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ МИССИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2021

***Л.А. Муравьева,*** кандидат педагогических наук, директор

***В.В. Бурмистрова,*** педагог-организатор

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Диалог» городского округа Тольятти, г. Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* современный педагог; воспитание; дополнительное образование; социальные проекты; общественные объединения; инновационные формы.

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность инновационной деятельности в области дополнительного образования детей. Рассматриваются некоторые инновационные формы в пространстве работы педагога учреждения дополнительного образования.

Новое время делает нам новые вызовы, мир сегодня стал намного динамичнее. Люди должны больше знать и уметь, быстрее ориентироваться, быть мобильнее, делать выбор в условиях современной действительности.

К современному педагогу сегодня предъявляется ряд требований. Он должен владеть на высоком уровне профессиональными навыками и навыками работы с информационно-коммуникационными источниками, чтобы, сориентировавшись в их многообразии, педагог сумел найти, обработать и донести до обучающихся и родителей самую актуальную, интересную, имеющую практическую значимость информацию. Педагог должен постоянно совершенствовать, повышать уровень своей квалификации, быть эрудированным и целеустремленным, обладать как дивергентным, так и конвергентным мышлением, и самое главное – суметь передать весь этот багаж своим воспитанникам.

На сегодняшний день одной их важных составляющих образовательного пространства современного российского общества по праву является дополнительное образование детей [7]. Формирование гармоничной разносторонней личности – одна из основных задач дополнительного образования. У современных детей по-другому работают чувственные и познавательные каналы. Они воспринимают окружающую действительность под призмой своих ощущений, чувств и мыслей. Отсюда следует, что образование таких детей должно быть организовано в новом формате согласно требованиям времени. Современные дети «не заточены» на получение готовых знаний от педагога. Поэтому сегодня современный педагог – это менеджер, фандрайзер, методист, тьютор, наставник, оратор, имеющий чувствительность к изменениям в образовательном и социальном пространстве как педагог нового типа [3]. Современный педагог – это личность, имеющая свою позицию.

В эпоху социально-экономических трендов (нормативно-подушевое финансирование, внедрение модели персонального финансирования (ПФДОД), введение сертификатов, новые технологии, применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий) с учетом специфики местного сообщества педагогу необходимо следить за обновлением общеразвивающих образовательных программ с целью повышения их доступности, качества и вариативности.

Сегодня Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Диалог» городского округа Тольятти (далее – МБОУ ДО «Диалог»), представляет собой многопрофильное учреждение, имеющее свои особенности и специфику. Учреждение реализует и внедряет как программы дополнительного образования, так и сетевые проекты, решая муниципальные задачи по формированию и внедрению общественной составляющей в систему образования городского округа Тольятти; является ресурсным центром по поддержке и сопровождению детского движения, формированию экологической культуры детей и подростков.

МБОУ ДО «Диалог» является учредителем одной взрослой организации – АНО ЦСП «Будущие поколения» и трех детских общественных организаций, выполняющих социальный заказ детей и местного сообщества:

– Тольяттинское городское детско-молодёжное общественное объединение «Эко-содружество»;

– Тольяттинское городское детско-молодёжное общественное объединение «Пионеры Тольятти»;

– Городское общественное объединение «Ассоциация учащейся молодежи».

Вовлечение детей, педагогов, родителей в социальную, творческую, проектную деятельность представляется сегодня очень важным сегментом в системе дополнительного образования и является интересным опытом внедрения в практику воспитания социально значимых реальных проектов, которые можно разработать, внедрить и увидеть их результаты [4].

В большей степени данный формат участия детей и педагогов в жизни общества имеет положительные результаты в области воспитания, изменения сознания молодых граждан и помощи в изменении социокультурного пространства местного сообщества.

С 1 сентября 2020 года вступил в силу Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Теперь в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ представлено следующее определение воспитания. Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [9]. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин считает, что «патриотизм – это национальная идея России. Мы должны строить будущее на прочном фундаменте – патриотизме. Это уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей культуре» [2].

В рамках современных реалий идея патриотизма является объединяющей идеей, в рамках которой реализуется деятельность по дополнительному образованию в МБОУ ДО «Диалог» [5].

В нашем учреждении используются следующие инновационные формы работы:

– организация проектной деятельности и форсайт--сессий;

– создание хакатонов и временных детско-взрослых групп;

– проведение квестов, загородных пампингов с участием детей и молодежи из общественных объединений.

Форсайт-сессия является технологией, которая позволяет участникам договориться по поводу образа и действий своего и совместного будущего.

Хакатоны представляют собой уникальную возможность для людей, объединенных общей идеей, показать свои знания и умения в ходе разработки образовательного или социального проекта. По результатам хакатона появляется реальный продукт – проект, который можно запустить и протестировать на его жизнеспособность. Хакатоны помогают обучающимся развивать научный потенциал. Уникальность хакатона заключается в том, что новый проект появляется за достаточно короткий срок. При использовании других форм работы для получения первого пилотного варианта такого проекта понадобилось бы намного больше времени.

Квест – это увлекательная приключенческая игра с определенным сюжетом, которая требует от игроков сформированных умений последовательно решать задачи разной направленности, в том числе интеллектуальные задачи. Это является залогом успешного продвижения согласно сюжетной линии. Сюжет может быть «жестко» разработан заранее, а может варьироваться в зависимости от действий игроков и иметь несколько вариантов сменяемости заданий. При подготовке и в ходе проведения квеста у обучающихся есть возможность проявить себя в творческой познавательной и поисковой деятельности, получить навыки индивидуальной и коллективной работы. Участие в квестах способствует самовыражению обучающихся. Педагог-организатор определяет образовательные цели квеста, вместе с детьми определяет сюжетные линии, продумывает критерии и параметры оценки выполнения всех заданий квеста [6].

В сентябре 2020 года МБОУ ДО «Диалог» был организован пампинг, посвященный формированию социальных компетенций, социальному проектированию и even-способностей среди молодежи, в рамках проекта «Ступени социального успеха», подержанного Фондом президентских грантов.

Реализация этих мероприятий осуществляется силами педагогов «Диалога» с целью «общественного воспитания юных граждан» [1]. А данный вид работы позволяет обучающимся не только развиваться личностно, но и работать в команде; способствует формированию у подрастающего поколения гибких коммуникативных навыков. Разрабатывая и внедряя «собственные» социальные проекты под руководством педагогов, прошедших курсовую подготовку в области новых технологий и социального проектирования, ребята учатся сотрудничать и заинтересовывать своими идеями представителей власти, привлекая при этом и участников взрослого некоммерческого сектора. Например, 28 февраля 2020 года была проведена презентация идей проектов на «Детском парламентском часе» в Думе городского округа Тольятти.

Проекты были разнообразны по своей тематике и реализации.

«Вливайся». Цель – организация службы медиации в школе – реальной, настоящей, без формализма.

«Мы за чистую планету». Цель – уменьшение использования пластиковых пакетов, утилизация мусора.

«Мост». Цель – создание творческого пространства для молодежи, общедоступного места – АРТ-клуба творческой молодежи.

Создание онлайн-карты досуговых мест города Тольятти.

«Великий и могучий Русский язык». Цель – формирование у людей ответственности за чистоту речи, за речь без сокращенных слов, ненормативной лексики.

«НеОграниченные возможности». Цель – привлечение внимания людей к трудностям, возникающим у людей с ОВЗ.

Используя проектный метод, обучающиеся совместно с педагогами активизируют новые гражданские инициативы для города и становятся активными их участниками.

При этом каждый из обучающихся в нашем учреждении имеет возможность сделать свой выбор в тех направлениях деятельности, которые ему близки по духу и интересам. Задачей педагога является психолого-педагогическое сопровождение, оказание необходимой поддержки и помощи в формировании у молодежи ценностных позиций [8].

Такая деятельность:

– способствует воспитанию гражданственности и ответственности среди молодежи;

– привлекает внимание жителей, социальных партнеров, представителей бизнеса к различным проблемам, имеющимся в современном обществе;

– показывает способы решения этих проблем силами «коллаборационных» групп из числа представителей образовательных учреждений и местного сообщества.

В XXI веке, который знаменуется всеобщей информатизацией, подрастающему поколению предоставлены все возможности для поиска ответов на интересующие их вопросы. Сегодня наше учреждение дополнительного образования должно и делает все возможное для того, чтобы заинтересовать ребят своей деятельностью, привлечь их и предложить им такие формы работы и технологии, чтобы они отошли от привычки проводить большую часть свободного времени в социальных сетях и с радостью и желанием посещали мероприятия, проводимы на базе МБОУ ДО «Диалог».

Практика педагогов МБОУ ДО «Диалог» в области воспитания молодых граждан России основывается на следующих постулатах:

– уметь слушать и слышать, понять каждого ребенка, найти в любом ребенке, а не в качестве исключения, скрытые способности, талант;

– помогать детям взрослеть и становиться настоящими людьми;

– показать детям единую картину мира, расти вместе с ними и помогать делать Свой правильный выбор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Л.В., Озерская О.В., Трухачева М.Е. Инновационная деятельность учреждения дополнительного образования – база формирования педагога нового типа: сборник из опыта работы. М.: Ритм, 2008. 124 с.
2. Иванова Е.К., Николова А.С., Маюрова Л.В. Патриотизм – национальная идея России // Юный ученый. 2017. № 1 (10). С. 5–14.
3. Концепция развития дополнительного образования детей: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726–р). URL: http://base.garant.ru/70733280/
4. Круглов В.В., Левицкая Е.С., Монахов С.В. и др. На полпути к вершине: Методические материалы о жизни и работе детских разновозрастных самоуправляемых сообществ / под общей ред. В.В. Круглова. М.: Педагогический поиск, 2017. 160 с.
5. Монахов С.В., Круглов В.В. Патриотизм истинный и ложный // Народное образование. 2015. № 2. С. 130–136.
6. Сокол И.Н. Квест: метод или технология? // Компьютер в школе и семье. 2014. № 2. С. 28–32.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL : http://www.dop–obrazovanie.com (дата обращения: 02.03.2021).
8. Руденко И.В. Общественное воспитание как ценностный блок школьного образования. Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 1 (36). С. 83–90.
9. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31 июля 2020 № 304-ФЗ. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 02.03.2021).

## INNOVATIVE FORMS OF WORK AS A FACTOR OF THE MISSION IMPLEMENTATION OF THE SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM IN MODERN SOCIETY

© 2021

***L.A. Muravyova,*** candidate of pedagogic Sciences, Director

***V.V. Burmistrova,*** organizer teacher

*Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Education "Dialog" of the Togliatti city district, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* modern teacher; education; additional education; social projects; public associations; innovative forms.

*Abstract.* The article reveals the essence of innovative activity in the field of additional education of children. Some innovative forms in the work space of the teacher of the institution of additional education are considered.

УДК 372.851

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ

© 2021

***А.А. Польшакова,*** студент
***К.А. Киричек,*** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий
*Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь (Россия)*

*Ключевые слова:* начальная школа; математика; информационные технологии; текстовая задача; методические принципы.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются положительные стороны, принципы эффективного использования информационных технологий, а также психолого-педагогические особенности их применения в процессе формирования умения решать текстовые задачи в начальной школе.

Анализ литературы [1; 2] показал, что современные педагоги и психологи выделяют положительные аспекты использования информационных технологий (ИТ) в процессе формирования умения решать текстовые задачи:

– активная работа с графической информацией в процессе решения задачи позволяет мобилизовать ресурсы образного мышления;

– происходит ускорение материализации задуманного плана решения задачи в виде схемы (чертежа) или рисунка;

– появляется возможность вернуться к промежуточным этапам в процессе решения задачи (используя память персонального компьютера (ПК));

– появляется возможность рассмотреть один объект с разных точек зрения, сравнить варианты преобразования объекта и выбрать подходящий;

– происходит значительная экономия урочного времени, прослеживается динамичность урока.

Детальный анализ психолого-педагогической литературы [1–3] позволил выделить принципы эффективного использования ИТ в процессе формирования умения решать текстовые задачи: принцип педагогической целесообразности; принцип методической эффективности; принцип дидактической значимости; принцип когнитивной сообразности. Рассмотрим их более детально.

Принцип педагогической целесообразности – заключается в том, что выбранная информационная технология является целесообразной в своем применении, позволяет получить такие результаты, которые невозможно получить в процессе традиционного образования [3; 4].

Принцип методической эффективности – означает эффективность приемов и методов, применяемых в процессе решения образовательных или развивающих задач: рациональное сочетание парных, групповых и индивидуальных форм работы с обучающимися, создание благоприятных условий для осуществления контроля и самоконтроля деятельности, создание оптимального содержания и структуры занятий, подбор рациональных методов и приемов (внесение необходимых коррективов) [3].

Принцип дидактической значимости – определяется возможностью построения оптимальных дидактических путей развития знаний, умений, способностей каждого обучающегося, а также прослеживается индивидуализация в формировании необходимых компетенций [3].

Принцип когнитивной сообразности – активное использование ИТ осуществляется в соответствии с психологическими особенностями обучающихся, особое внимание уделяется уровню развития памяти, внимания, мышления, воображения, восприятии и т.д. [3].

На основе исследований Е.И. Машбиц представляется возможным сформулировать основные особенности использования ИТ в процессе формирования умения решать текстовые задачи в начальной школе:

– ИТ позволяют значительно расширить возможности представления текстовой задачи (основное условие и этапы решения), применение средств видеотехники позволяет реально воссоздать условие задачи;

– специализированные программы позволяют строить и анализировать модели различных текстовых задач;

– ПК существенно повышает мотивацию к изучению текстовых задач;

– ИТ вовлекают обучающихся в образовательный процесс, способствуют наиболее широкому раскрытию их математических способностей, а также активизации мыслительной деятельности (формирование алгоритмического стиля мышления);

– ИТ позволяют осуществлять контроль в ходе решения задач, а также корректировать ошибочные решения;

– ИТ являются средством развития рефлексии (контроля и самоконтроля) в ходе решения текстовых задач.

Важно подчеркнуть, что к основным условиям использования ИТ в процессе формирования умения решать текстовые задачи в начальной школе относится соблюдение педагогом требований временных ограничений по использованию компьютера на уроке обучающимися:

– время просмотра статических изображений на интерактивных досках и мониторах не должно превышать для 1–2 классов – 10 минут, для 3–4 классов – 15 минут;

– период просмотра динамических изображений на интерактивных досках и мониторах для 1–2 классов

составляет 15 минут, для 3–4 классов – 20 минут;

– индивидуальная работа за ПК в начальной школе не должна превышать 15 минут, прослушивание аудиозаписей должно длиться в наушниках не более 10–15 минут и не более 20 минут без них [5].

К основным психолого-педагогическим особенностям использования ИТ в процессе формирования умения решать текстовые задачи в начальной школе относятся:

– знание психолого-педагогических особенностей: возрастные и психологические особенности младших школьников, психологические особенности восприятия аудиовизуальной информации, психолого-педагогические требования к созданию учебных материалов на основе информационных технологий;

– грамотная методическая подготовка педагога: владение методическими приемами по использованию ИТ в образовательном процессе, умение разработать разнообразные дидактические и методические пособия с использованием средств ИТ;

– техническая подготовка: знание технических средств обучения, основных возможностей видеоаппаратуры и правил (условий) ее эксплуатации [1].

Важно отметить, что к основным особенностям использования ИТ в процессе формирования умения решать текстовые задачи в начальной школе относятся следующие аспекты:

– мотивационный аспект: максимальный учет индивидуальных образовательных возможностей и потребностей младших школьников, широкий выбор содержания, форм, темпов и уровней проведения учебных занятий;

– содержательный аспект: использование ИТ в образовательном процессе при решении текстовых задач (построение интерактивных таблиц, создание индивидуальных тестовых мини-уроков, создание интерактивных домашних заданий и тренажеров для самостоятельного решения комплекса текстовых задач);

– учебно-методический аспект: ИТ могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения в процессе формирования умения решать текстовые задачи, педагог начального общего образования может на каждом этапе урока использовать дополнительные цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) для объяснения учебного материала и составления внеурочных курсов по закреплению умений решать текстовые задачи;

– организационный аспект: активное использование ИТ и ЦОР для создания различных форм обучения;

– контрольно-оценочный аспект: создание и проведение тестов по закреплению умения решать текстовые задачи; обучающие тесты могут проводиться online (результат оценивается автоматически системой) и offline (результаты тестирования оценивает сам педагог с дополнительными комментариями, при необходимости проводится работа над ошибками) [2].

Знание особенностей использования ИТ в процессе формирования умения решать текстовые задачи в начальной школе дает положительный эффект на каждой стадии психолого-педагогического процесса, а именно на этапе представления учебного материала младшим школьникам, на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с использованием разнообразных ИТ, на этапе повторения (закрепления) полученных знаний (навыков и умений), на этапе промежуточного и итогового контроля, на этапе коррекции самого образовательного процесса. В то же время педагог начального общего образования обязан соблюдать эргономические нормы эксплуатации компьютеров в ходе всего образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. В 2-х книгах. Книга 1. Челябинск, ЧГПУ, 2012. 411 с.
2. Пащенко О.И. Информационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. 227 с.
3. Колганова П.Е. Условия использования информационных технологий при обучении детей младшего школьного возраста решению задач. Екатеринбург, 2018.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.
5. СанПиН 2.4.2.2821-10. URL: https://rg.ru/2019/05/30/rospotrebnadzor-post8-site-dok.html (дата обращения: 29.12.2020).

## ON THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING THE ABILITY TO SOLVE PROBLEMS

© 2021

***A.A. Polshakova,*** student

***K.A. Kirichek,*** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Digital Educational Technologies

*Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia)*

*Keywords:* primary school; mathematics; information technologies; text problem; methodological principles.

*Abstract.* This article discusses the positive aspects, the principles of effective use of information technologies, as well as the psychological and pedagogical features of their application in the process of forming the ability to solve word problems in primary school.

УДК 373.24

# ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

© 2021

***В.А. Романова,*** воспитатель

***Т.И. Ольховая,*** воспитатель высшей категории

***А.О. Хохлова,*** воспитатель

***А.М. Личаева,*** воспитатель

*Детский сад № 146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* познавательное развитие ребенка; старший дошкольный возраст; пространственно-временные представления.

*Аннотация.* В статье раскрывается анализ психолого-педагогических исследований по формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На сегодняшний день в связи с новыми задачами, выдвинутыми обществом перед системой образования, особую актуальность приобретает проблема познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. В рамках проблемы познавательного развития дошкольников рассматривается вопрос о формировании пространственно-временных представлений. Пространственно-временные знания являются не самоцелью, а средством формирования саморазвивающейся личности. Важны не только усвоенные знания о пространственно-временных представлениях, но и возможности их использования в разрешении разнообразных задач [1].

Важно, чтобы дети старшего дошкольного возраста умели ориентироваться в пространственно-временных представлениях, которые дают им возможность реализовать себя в окружающем мире. Процесс формирования пространственно-временных представлений достаточно сложный. Практика показывает, что работа по формированию пространственно-временных представлений в ДОО может быть эффективной лишь при создании определенных специально организованных психолого-педагогических условий. Воздействие должно быть многоаспектным и прямым образом направлено на формирование пространственно-временных представлений. Для этого необходима системообразующая и педагогически правильная подборка и разработка средств, форм и методов работы по формированию пространственно-временных представлений.

Т.Д. Рихтерман были определены теоретические положения, методические рекомендации и реализован опыт работы по формированию у детей временных ориентировок [2]. Т.Д. Рихтерман предлагала формировать «чувство времени» у детей старшего дошкольного возраста, опираясь на чувственный опыт ребенка, на поведение и деятельность ребенка в течение дня. Что имело большое значение для усвоения детьми временных эталонов и экономичного расходования времени на бытовые процессы.

На современном этапе дошкольного образования актуальной проблемой остается формирование у детей 6–7 лет пространственно-временных представлений. Проблема связана с современными целями образования, которые направлены на развитие самостоятельной и творческой личности как деятеля и активного субъекта собственной жизни, на успешную адаптацию ребенка в социуме.

Для дошкольника 6–7 лет необходимым условием успешной адаптации к школьной жизни и дальнейшей учебы является сформированность на достаточном уровне пространственно-временных представлений. Ребенок должен уметь ориентироваться в окружающем его пространстве, взаимодействовать с окружающей средой, действовать во времени и в рамках определенного времени. В процессе воспитания, обучения дошкольников и организации любой детской деятельности ориентировка в пространстве имеет большое значение. Умение ребенка планировать и организовывать свою деятельность во времени является первостепенным условием для усвоения и приобретения знаний, умений и навыков в школе, для общего интеллектуального развития и организации дальнейшей жизни. Несформированность пространственно-временных представлений у детей к 6–7 годам влияет на развитие умственных способностей, на общий уровень его актуального развития и в дальнейшем отражается на качестве обучаемости.

Во многих психолого-педагогических исследованиях описано мнение ученых об общем понимании пространства и времени, которое опирается на усвоение общепринятых эталонов данных категорий, оценки их свойств и признаков, а также на чувственную основу восприятия ребенка (Т.А. Мусейибова [3], Б.Г. Ананьев, Т.Д. Рихтерман [1],С.Д. Луцковская [4] и другие).

Понятие пространства и о пространстве мы извлекаем из характеристик отдельного конкретно взятого объекта, всегда имеющего протяженность, или множества объектов, находящихся в разных пространственных положениях или вне положенности. Поэтому пространство можно считать формой бытия материи, имеющей характерные свойства и признаки, такие как форма, объем, протяженность, отношение, местоположение, направление и др.

Но разные по характеристикам оба понятия соотносительны и могут интегрироваться. Например, в понятии пространства отражается координация различных неположенных друг к другу объектов в один и тот же момент времени, а в понятии времени отражается координация сменяющих друг друга объектов в одном и том же месте пространства.

Проблема формирования пространственных и временных представлений рассматривалась во многих исследованиях ученых-педагогов.

Л.С. Выготский, П.Г. Гальперин, Л.А. Венгер, С.Л. Рубинштейн исследовали генезис развития представлений детей о пространстве и времени, особенности восприятия пространства и времени детьми на возрастных этапах, развитие психических функций, обусловливающие восприятие данных представлений, а также роль сенсорного опыта в восприятии [5].

Многими исследованиями было доказано, что формирование пространственно-временных представлений связано с развитием произвольности психических процессов и эмоционально-волевой сферы детей, которое осуществляется системно, в последовательности овладения представлениями в онтогенезе. Каждый этап овладения представлениями основывается на усвоении ребенком содержания представлений (об общепринятых эталонах, системы отсчета, свойств объектов и ориентировки временной и пространственной) на предыдущем этапе [6].

Педагогами были исследованы разные виды деятельности дошкольников в условиях детского сада: в процессе образовательной деятельности, совместной деятельности детей и взрослого, игровой деятельности. Была выявлена взаимосвязь освоения детьми предметной действительности с помощью конкретных видов деятельности и образованием системы пространственной и временной ориентировки (А. Нечаева, Л. Бондарева).

Многоаспектная проблема формирования пространственной ориентировки у детей 6–7 лет включает обучение детей пространственному различению и восприятию пространства, развитие представлений о пространстве и понимание различных пространственных отношений. Пространственные представления – это представления об отношениях между предметами и объектами, отношения между их пространственными свойствами и признаками [7].

Восприятие пространства и времени дошкольниками имеет ряд особенностей.

Рассмотрим особенности восприятия пространства дошкольниками старшего и предшкольного возраста. До пяти лет дети воспринимают предметы как отдельные, не выделяя их отношений и взаимосвязи в пространстве. К шести годам ребенок может определить дальность расположения объектов от принятой точки отсчета, но находящиеся на близком расстоянии предметы ребенок может воспринимать как «непрерывность». С появлением в речи точного обозначения, усвоение детьми пространственных предлогов и наречий облегчает зрительную ориентировку в пространстве, позволяет осмысливать и более точно оценивать расположение объектов в пространстве.

Предпосылкой формирования пространственных представлений и ориентировка в пространстве должно быть специальное обучение, в основе которого лежит накопление чувственного опыта и знания о предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах и признаках.

К 6–7 годам ребенок стремится выразить пространственные отношения в численном выражении. Это говорит о том, что накопленный сенсорный опыт ребенка позволяет воспринимать пространственные отношения посредством измерения и правильно обозначать их речью, что связано с развитием мышления и речи от наглядно-образного к словесно-логическому к 7–8 годам. Но даже к этому возрасту некоторым дошкольникам трудно дифференцировать пространственные направления направо-налево, слева от, справа от. Не все дошкольники овладевают «схемой собственного тела» и уровнем ориентации.

Таким образом, развитие ориентировки в пространстве начинается с ориентировки на собственном теле, позже на нее накладывается словесная система отсчета расположений, отношений между предметами, удаленность, определение местонахождения объекта относительно ребенка, местонахождение ребенка по отношению к окружающим предметам, расположение предметов относительно друг друга [8].

С развитием пространственных отношений и направлений развивается глазомер. Сложные глазомерные задачи ребенок 6–7 лет способен решить при условии существенных различий между предметами из-за низкого уровня глазомерных действий, которые можно развить посредством определенных упражнений в условиях обучения. Глазомер также совершенствуется в практической и конструктивной деятельности. Возрастные особенности, непроизвольность и несовершенство психических процессов дошкольников влияют на восприятие времени как объективную реальность. Основными проблемами в восприятии времени являются: отсутствие наглядных форм, опосредованность, смещение временных понятий, отсутствие обозначения категории в речи дошкольника, подчинение собственных действий времени. В силу еще развивающихся психических процессов у ребенка процесс формирования временных представлений происходит очень медленно, под воздействием целенаправленного обучения, накопления сенсорного и чувственного опыта, а также в процессе изучения других величин.

Непроизвольность психических процессов памяти, внимания, мышления, воображения, а также гибкость эмоционально-волевой сферы дошкольников напрямую влияют на эффективность формирования и развития временных представлений. При воспроизведении временной последовательности на первый план у дошкольников всегда выступают эмоционально более сильные и значимые для ребенка раздражители, тормозя остальные. Последовательность явления определяется их эмоциональной значимостью для ребенка, а не заданным временным интервалом. По мере возрастного развития, обучения и тренировок эмоциональная значимость восприятия постепенно сменяется смысловой значимостью. В результате ребенком осмысливается последовательность

моментов, явлений. Поэтому необходимо выстраивать работу с дошкольниками на основе познавательной активности и практической деятельности, сделать изучаемое явление или объект предметом специального внимания ребенка для обеспечения условий успешного формирования временных представлений.

Дошкольники к шести-семи годам, имея некоторое представление о времени и небольшой жизненный опыт, определенный дневным режимом, могут достаточно точно определить небольшой промежуток времени. В силу относительного характера смысловых единиц, обозначающих временные категории и отношения, их понимание составляет большую сложность для понимания дошкольников. Детям легче дается практическая ориентировка во времени, чем осмысливание временных понятий. Данное явление объясняется недостаточным уровнем развитием речи детей дошкольного возраста, ограниченным объемом индивидуального словарного запаса ребенка и бедностью грамматического строя речи, а также наличием определенных индивидуальных дефектов речи. Поэтому необходимо при организации целенаправленного обучения особое внимание уделять освоению детьми специальной терминологии, обозначающей временные категории. Старшие дошкольники уже правильно используют временные наречия. Продолжать формирование навыка владения временной терминологией у детей следует, опираясь на уже сформированные у них временные представления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Национальный книжный центр, 2015. 304 с.
2. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: учебное пособие. М., 1991.
3. Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1971. № 5.
4. Луцковская С.Д. Представление о времени в опыте дошкольников // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 19–28.
5. Семинарские, практические и лабораторные занятия по теме «Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников»: учебно-методическое пособие / под ред. О.А. Еник, Е.А. Сидякиной. Тольятти, 2000.
6. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974.
7. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
8. Еник О.А. Теоретические основы формирования элементарных математических представлений у дошкольников: учебно-методические пособие для преподавателей и студентов факультетов дошкольного воспитания. Тольятти: Фонд «Развитие через образование», 2000.

## FORMATION OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN AGED 6–7 YEARS

© 2021

***V.A. Romanova,*** educator

***T.I. Olkhovaya,*** educator of the highest category

***A.O. Khokhlova,*** educator

***A.M. Lichaeva,*** educator

*Kindergarten 146 of Childhood Planet "Lada", Togliatti (Russia)*

*Keywords:* cognitive development of a child; senior preschool age; spatial and temporal representations.

*Abstract*. The article reveals the analysis of psychological and pedagogical research on the formation of spatial and temporal representations in children of older preschool age.

УДК 378.016

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2021

***Н.В. Сидоркина,*** старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур

***К.А. Сидоркин,*** старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* современные информационные технологии; иностранный язык; дистанционное обучение (ДО).

*Аннотация.* В данной статье рассматривается понятие и педагогические условия формирования готовности педагогов иностранного языка к использованию дистанционных образовательных технологий.

Важность появления нового понятия «цифровое поколение» поднимает вопрос разработки и подбора механизмов, принципов, образовательных технологий, а также разнообразных методов обучения [1]. Возникает вопрос готовности педагогов к их использованию, ведь их применение напрямую связано с решением ряда задач. Одна из них – переподготовка преподавательских кадров. Известно, что педагогу необходимо обладать набором профессиональных компетенций, комбинацией актуальных знаний и умений, а также навыком их практического применения [2].

Проблема отсутствия у педагогов необходимых навыков в работе с IT мешает полноценному и всеобъемлющему использованию их как в учебном процессе, так и в работе с разнообразными инструментами информационно-коммуникативных технологий [3]. Глобализация, всеобщая цифровизация общества, а также современные тенденции внесли коррективы в набор необходимых профессиональных компетенций преподавателей иностранного языка в высшей школе.

Сегодня в системе образования используются следующие *модели дистанционного обучения*.

*Сетевое обучение* (автономный курс дистанционного обучения, информационно-образовательная среда). В этой модели применяются интернет-технологии, информационные (виртуальные) образовательные среды. Она получила широкое распространение из-за своей доступности.

*Кейс-технологии.* Используется отправка учащимся комплектов текстовых и мультимедийных учебно-методических материалов для самостоятельного изучения.

*Видеоконференции и интерактивное телевидение.* В основе – использование систем телевидения для предоставления учащемуся учебно-методических материалов.

Комбинированное использование перечисленных дистанционных образовательных технологий позволит расширить спектр возможностей в профессиональной деятельности (в частности преподавателю иностранного языка), профессиональных навыков и компетенций, повысить уровень компьютерной грамотности. Иностранный язык одновременно сочетает в себе как цель, так и средство обучения, что в свою очередь влияет на структуру содержания обучения иностранным языкам с применением дистанционных образовательных технологий. Многие исследователи выделяют несколько компонентов содержания обучения иностранным языкам: лингвистический, психологический и методологический. «Содержание обучения составляют те знания, навыки, умения, компетенции, овладение которыми обеспечивает способность пользоваться языком как средством общения, формирование и развитие личности» [4]. Способ деятельности является основным компонентом содержания обучения иностранным языкам, а именно видам речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение). «Практическое овладение языком, то есть некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива, составляет цель преподавания лингвистических предметов» [3].

Таким образом, учитывая специфику предмета «Иностранный язык», содержание обучения может выглядеть следующим образом [4]. На рисунке 1 представлена структура содержания обучения иностранным языкам.

В любой форме обучения основной целью является формирование коммуникативной компетенции. Данная структура позволяет определить содержание, состоящее из языковых единиц и речи, а также педагогических технологий. Вместе все это определяет информационно-образовательную среду, способствующую овладению основными видами речевой деятельности.

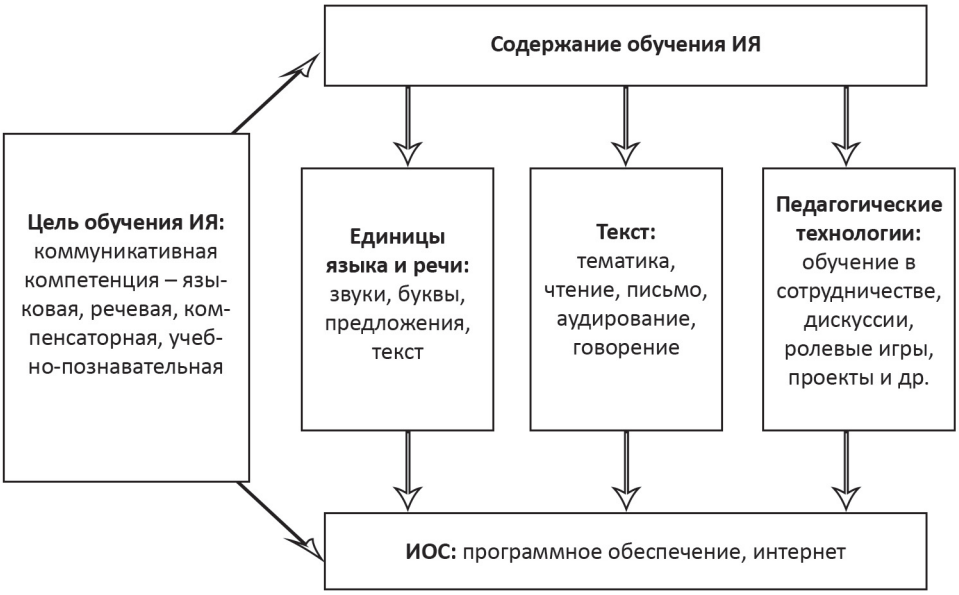


***Рис. 1.*** *Структура содержания обучения иностранным языкам*

Ситуация с COVID-19 заставила педагогов обратиться к работе в системе дистанционного обучения (ДО). Учитывая то, что цели деятельности определяют ее содержание, предмет, средства и способы достижения, можно выявить требования к действиям преподавателя иностранных языков для эффективной работы в системе ДО. Из-за значительных отличий очного обучения иностранным языкам от обучения с применением дистанционных образовательных технологий должно возникать понимание необходимости активного использования информационно-коммуникативных технологий преподавателем иностранного языка. В этих реалиях роль педагога меняется: он отходит от функции передачи учебной информации, начиная выступать в роли модератора. Формат работы с учащимися меняется от фронтальной (педагог – группа обучающихся) к фасилитационной форме. Педагог стимулирует учащегося к выполнению не только предусмотренных программой, но и различного рода творческих заданий; выступает в роли партнера по коммуникативным заданиям, становится активным участником диалогов и полилогов, при этом консультирует учащихся в плане правильности использования языкового материала (грамматики, лексики и т.п.), выборе как вспомогательного учебного материала, так и образовательных платформ для самостоятельных практик. Данные изменения характерны для групповой работы. В силу своей специфики индивидуальное обучение менее подвержено подобным изменениям. В рамках аудиторных занятий система e-learning успешно сочетается с уже привычными формами обучения, расширяя круг возможностей языковой тренировки при переводе или формировании собственной мысли [5]. Современные информационные технологии оказывают положительное влияние как на уровень знаний обучающихся, так и на формирование профессионально важных компетенций, в целом делая образовательный процесс продуктивным [6].

Дистанционное обучение предполагает большую самоорганизованность со стороны учащихся. Несмотря на отсутствие личного контакта с педагогом и другими участниками образовательного процесса, само общение не пропадает. Оно переходит на иной уровень – уровень цифровой коммуникации посредством чатов, форумов или видеоконференций. Это, в свою очередь, требует совершенно иных подходов к общению. Во многом успешность дистанционного обучения имеет прямую взаимосвязь с умением соблюдать нормы и правила речевого, педагогического и делового этикета всеми участниками процесса.

По этим причинам педагогам, применяющим дистанционные образовательные технологии в обучении иностранным языкам, следует учитывать следующие факторы: следует наладить контакт с учащимися, применяя актуальный инструментарий информационно-коммуникативных технологий; разработать индивидуальную дорожную карту освоения содержания иностранного языка, принимая во внимание выраженные индивидуальные особенности учащегося; создать условия сетевого взаимодействия; наладить систему обратной связи, необходимой для анализа и оценки динамики прогресса учащегося, возможной корректировки его деятельности; координировать самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность учащегося [2].

Вариативность и сложность дистанционного курса иностранного языка требует от преподавателя высокого уровня профессиональной компетентности. Он должен быть не только профессионалом в области методики преподавания иностранных языков, но и обладать развитыми предметными знаниями и навыками в сфере информационно-коммуникативных технологий [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова Н.В. Цифровые трансформации в образовании. Современная научная мысль. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2021 С. 63–87.
2. Резникина Е.М. Формирование готовности будущих учителей к использованию компьютерных инфор-

мационных технологий в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. 200 с.
3. Чакликова А.Т. Информатизация профессиональной подготовки страноведов-международников в системе университетского образования. автореф. дис ... канд. пед. наук. Алматы, 2002. 28 с.
4. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: LAP LAMBERT Academic Publihing Deutschland, 2017. 57 с.
5. Попова Т.Н. Перевод с иностранного языка как объект авторского права в цифровом обществе // Управление интеллектуальной собственностью в цифровом обществе: Всероссийская научно-практическая конференция. Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана. М., 2018. С. 20–21.
6. Тукшумская А.В., Попова Т.Н., Тиханова Н.Е. Применение современных информационных систем в рамках образовательного курса «Самоопределение и профессиональная ориентация личности обучающегося» // Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения: Сборник трудов Международного форума, 2020. С. 437–439.
7. Попова Т.Н. Профессиональная мобильность педагога в условиях высшей школы // Слагаемые качества современного гуманитарного образования: сборник XVII Международной научно-методической конференции. Тольятти, 2020. С. 221–225.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR USE DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

© 2021

***N.V. Sidorkina,*** Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures

***K.A. Sidorkin,*** Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* modern information technologies; foreign language; distance learning (DL).

*Abstract.* This article examines the concept and pedagogical readiness of teachers of a foreign language to use distance learning technologies.

УДК 373.24

# КЛУБ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ – РЕБЕНОК – РОДИТЕЛЬ»

© 2021

***Е.А. Сидякина,*** кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, прикладной психологии

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова*: клуб; интегрированная форма работы; система «педагог – ребенок – родитель».

*Аннотация.* В статье раскрывается методика организации клуба как интегрированной формы организации совместной деятельности в системе «педагог – ребенок – родитель».

Вопросы по организации клуба, специфику и методику некоторых видов клубной работы с детьми рассматривали А.С. Макаренко, М.Д. Виноградова, В.С. Владимирова, В.А. Караковский, И.Н. Ерошенков, Л.Л. Белая, Л.Н. Попова, В.Е. Триодин [1] и другие. Данные авторы определяют клуб как одну из форм досуговой деятельности и характеризуют его как своеобразное детское объединение, решающее целый комплекс педагогических задач: образовательных, воспитательных, досуговых. Ряд авторов (Л.Н. Попова, М.О. Киселева, Н.А. Каракозова [2] и др.) рассматривают клуб как эффективное средство социализации ребенка и укрепления сотрудничества детского сада и семьи.

Исследования многих современных авторов свидетельствуют о том, что клубные объединения имеют свои специфические черты. Клуб – это объединение особого рода.

«Клуб – форма организации работы с детьми, основанная на добровольности при выборе рода деятельности и степени активности, при реализации партнерской позиции и конкретизации интересов в процессе заседания клуба» [2].

Важными признаками клубной деятельности М.Н. Гонтаревская, М.О. Киселева, Л.Н. Попова [3], В.А. Караковский называют:

– добровольность вхождения в объединение;

– общедоступность для любого члена коллектива (отсутствие условий и препятствий);

– любительский характер.

В клубных объединениях дошкольники участвуют в различных видах совместной интегрированной деятельности. Клуб – уникальная форма организации досуга и общения. Иногда клубную деятельность путают с кружковой. В кружковой работе не используется символика, традиции, ритуалы, что в клубе является обязательным.

Данная интегрированная форма организации совместной деятельности [4] может быть представлена следующими видами клуба (таблица 1).

***Таблица 1.*** *Виды клуба*

| По видам детской деятельности | По тематике | По интересам | По половому признаку | По составу участников |
|---|---|---|---|---|
| познавательно-исследовательский | тематический – все клубные встречи объединены одной темой | клуб «Знатоки этикета» | клуб для мальчиков | детский (одновозрастной, разновозрастной) |
| практико-ориентированный | смешанный – клубные встречи имеют разную тематику | клуб «Ладушка» | клуб для девочек | детско-родительский |
| игровой | | клуб «Мастерица» | | |
| дискуссионный | | клуб «Почемучки» | | |
| творческий | | | | |
| досуговый | | | | |

Приведем пример порядка создания и организация деятельности детско-родительского клуба из Положения о детско-родительском клубе «Знатоки этикета» [5].

– Детско-родительский клуб создается приказом заведующего ДОО.

– Руководитель детско-родительского клуба разрабатывает и утверждает Положение о детско-родительском клубе.

– Специалисты ДОО (участники клуба) разрабатывают перспективный план работы детско-родительского клуба на один год в соответствии с Положением о детско-родительском клубе, годовым планом работы ДОО и программой развития ДОО.

– Организация деятельности детско-родительского клуба осуществляется участниками клуба (специалистами ДОО).

– Заседания детско-родительского клуба проводятся не реже одного раза в месяц, а также по мере необходимости.

– Заседания организует руководитель детско-родительского клуба.

– Участники детско-родительского клуба (специалисты ДОО) организуют мероприятия согласно перспективному плану работы детско-родительского клуба, оформляют необходимую документацию: план заседания, протокол заседания, приложения (консультации, рекомендации, результаты анкетирования), отчет о работе детско-родительского клуба.

Специфика клуба как формы организации совместной деятельности в системе «педагог – ребенок – родитель» проявляется в следующих особенностях реализации этапов [6].

На подготовительном этапе педагог включает музыкальные позывные клуба, размещает стимульный материал, обеспечивает его восприятие и осмысление детьми и родителями, предлагает участникам заседания украсить свой внешний вид соответствующей символикой клуба, организует традиционно-ритуальные моменты клуба, проводит беседу, ставит цель заседания, создает у детей и родителей позитивный настрой на участие в предстоящей деятельности и информирует о том, что предстоит делать каждому участнику клуба.

На подготовительном этапе дети слушают позывные клуба, знакомятся со стимульным материалом (рассматривают, читают, слушают), прикрепляют символику клуба к своей одежде, участвуют в традиционно-ритуальных моментах клуба, участвуют в беседе, осознают особенности предстоящей деятельности, принимают решение об участии, эмоционально откликаются на действия педагога.

На подготовительном этапе родители вместе с педагогом и детьми слушают музыкальные позывные клуба, знакомятся со стимульным материалом, прикрепляют символику клуба на свою одежду и помогают закрепить ее детям, участвуют в традиционно-ритуальных моментах клуба, советуются с детьми, обсуждают предстоящую деятельность, организуются с детьми в подгруппы для предстоящей деятельности.

На основном этапе педагог приветствует участников клуба, организует ритуально-традиционные мероприятия, осуществляет техническое обеспечение клубной деятельности, обеспечивает детей необходимыми материалами, выполняет роль организатора, привлекает детей к совместной деятельности, организует взаимодействие детей и родителей, побуждает их к обсуждению и принятию совместного решения, обеспечивает соблюдение правил безопасности и последовательности действий.

На основном этапе дети приветствуют друг друга, участвуют в ритуально-традиционных мероприятиях, включаются непосредственно в процесс клубной деятельности вместе с родителями, взаимодействуют друг с другом и родителями в ходе деятельности.

На основном этапе родители приветствуют друг друга и детей, участвуют в ритуально-традиционных мероприятиях, следят за соблюдением детьми правил безопасности деятельности, взаимодействуют с детьми и друг другом в ходе выполнения заданий.

На заключительном этапе педагог предлагает полюбоваться результатами коллективной деятельности, предлагает оценить результаты деятельности, организует презентацию выполненной деятельности, оформляет рекламно-информационный фото-стенд по результатам клубной деятельности.

На заключительном этапе дети участвуют в презентации выполненной деятельности, приводят игровое пространство совместно с родителями в порядок, благодарят родителей за участие, договариваются о следующей встрече.

На заключительном этапе родители вместе с детьми решают, кто будет рассказывать о проделанной работе, организуют презентацию выполненной деятельности, помогают привести помещение в порядок, благодарят педагога и детей за интересную деятельность.

Рассмотрим специфические материалы и оборудование для создания клуба как формы организации совместной деятельности в системе «педагог – ребенок – родитель» [7]:

– музыкальные позывные клуба: музыка используется в качестве музыкального позывного к началу заседания клуба;

– эмблема клуба (например, в виде круга с изображением детей);

– индивидуальные эмблемы с таким же изображением, как на большой эмблеме, для каждого участника клуба;

– цветные галстуки: используются как символика клуба; красиво завязываются каждым участником клуба себе на шею в начале заседания;

– техническое обеспечение, различное оборудование;

– материалы для практической деятельности: дети принимают участие в оформлении центра с материалами для практической деятельности, рассматривают иллюстрации и фотоальбомы, играют в предложенные дидактические игры, принимают участие в совместной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Триодин В.Е. Педагогика клубной работы. М.: Просвещение, 1984. С. 29–31.
2. Каракозова Н.Ю. Семейные клубы в дошкольном учреждении как форма социализации ребенка: учебно-методическое пособие. Тольятти: Кассандра, 2012. 116 с.
3. Попова Л.Н., Гонтаревская М.Н., Киселева М.О. Детско-родительский клуб «Веселая семейка. Практические материалы». М.: Сфера, 2012. 128 с.
4. Дыбина О.В., Щетинина В.В., Еник О.А., Анфисова С.Е. Интегрированные формы взаимодействия педагога и детей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27).
5. Сидякина Е.А., Беляева О.М., Белокурова Г.В. Клуб: учебно-методическое пособие / под. ред. О.В. Дыбиной. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич. 114 с.
6. Сидякина Е.А., Беляева О.М. Клуб как интегрированная форма работы с детьми старшего дошкольного возраста // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. статей. Вып. 11 / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. С. 119–121.
7. Сидякина Е.А. Реализация технологии клубной деятельности в процессе формирования у ребенка

направленности на мир семьи // Реализация технологий формирования у ребенка направленности на мир семьи: сб. науч. работ / под ред. О.В. Дыбиной, Л.А. Пеньковой. Тольятти: ТГУ, 2010. 60 с. С. 51–57.

## CLUB AS AN INTEGRATED FORM OF JOINT ORGANIZATION IN THE "TEACHER-CHILD-PARENT" SYSTEM

© 2021

***E.A. Sidyakina,*** candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,
Department of Preschool Pedagogy, Applied Psychology

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* club; integrated form of work; "teacher – child – parent" system.

*Abstract.* The article reveals the methodology of organizing a club as an integrated form of organizing joint activities in the "teacher – child – parent" system.

УДК 373.2

# ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ В АСПЕКТЕ ЗНАКОМСТВА С РОДНЫМ КРАЕМ

© 2021

***Ю.А. Софинская,*** воспитатель
***Е.В. Фролова,*** воспитатель
*Детский сад № 150 «Брусничка» АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* старший дошкольный возраст; экологическое воспитание дошкольников; формирование у детей представлений о животных; знакомство дошкольников с природой родного края.

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы по решению задач регионального компонента образовательной программы дошкольного образования. Раскрывается содержание и логика образовательного процесса по формированию у старших дошкольников представлений о животных родного края на примере Самарской луки. Представлены результаты выявления уровня сформированности у старших дошкольников представлений о животных родного края.

В соответствии с ФГОС ДО основная образовательная программа дошкольного образования включает часть, формируемую участниками образовательных отношений. В соответствии с требованиями стандарта данная часть может формироваться с учетом региональных (национальной, социокультурной) особенностей. Во многих регионах нашей страны разработаны парциальные программы, имеющие краеведческий характер («Волжская земля – Родина моя», «Я живу на Самарской земле», «Северячок», «Белгородоведение», «Пермячок» и др.). Одно из центральных мест в этих программах занимает блок о животном мире родного края – о животном мире, который характерен для региона и рассматривается как особенность природной зоны, в которой проживает ребенок. Работа по формированию представлений о животных родного края строится на основе данных таким исследователей, как Н.Ф. Виноградова [1], С.А. Веретенникова [2], С.А. Козлова [3] (об учете возрастных особенностей ребенка, ознакомлении с миром ближнего окружения), Н.Н. Кондратьева [4], С.Н. Николаева [5], Н.А. Рыжова [6], О.А. Соломенникова [7] (методика экологического воспитания дошкольников).

В методике экологического воспитания разработана логика работы по формированию у дошкольников представлений о животных. Однако рассматривание животных в аспекте ознакомления с родным краем как источника информации о крае предполагает включение дополнительных образовательных ресурсов (экскурсии в заповедники, чтение художественной литературы и т.д.) и расширение (конкретизацию) содержания блока о животных.

Каким образом необходимо включать информацию о животных в рамках ознакомления дошкольников с родным краем? – данный вопрос и является проблемой нашего исследования.

На первом этапе важно определить начальный уровень представлений о животном мире родного края у дошкольников 6–7 лет. Для этого нами были определены показатели и диагностические задания.

| Показатели | Диагностическое задание |
|---|---|
| Название животных родного края | Диагностическое задание 1. Беседа «Ты кто?» |
| Особенности питания животных родного края | Диагностическое задание 2. Беседа «Накорми друзей природы» |
| Особенности поведения животных в соответствии с климатической зоной и природными особенностями | Диагностическое задание 3. Беседа «Кто как живет» |
| Детеныши животных родного края | Диагностическое задание 4. Беседа «Дети животных» |
| Определение наличия животных в краю | Диагностическое задание 5. Беседа «Кто у нас живет?» |

Диагностика проводилась индивидуально с учетом психофизиологических особенностей дошкольников старшего дошкольного возраста. Содержанием диагностических заданий были животные Самарской луки.

Были получены следующие количественные и качественные результаты.

В определении знаний названий животных было определено, что только один ребенок знает всех представленных животных родного края (были представлены карточки), низкий уровень показали 8 человек, остальные – средний уровень (не назвали 2–3 названия животных). У дошкольников отсутствуют в активном словаре названия: кабан, крот, рысь. В пассивном словаре (по речевому обозначению педагога) данные названия присутствуют. Но характерные черты животных дети назвать не могут.

При соотнесении животных и кормов 98% детей допустили ошибки. Дети затрудняются назвать средства питания в зимний период. И многие не осознавали сменяемость корма в зависимости от сезона. В продолжение данного задания мы выявляли наличие представлений у дошкольников об особенностях поведения в соответствии с природной зоной, климатическими

условиями, об изменении поведения в изменяющихся условиях. У детей вызывают затруднения вопросы такого характера. У 5 детей зафиксирован низкий уровень по данному показателю.

В ходе определения детенышей животных с помощью картинок не возникало проблемных ситуаций у детей. Возникали затруднения в названии детенышей.

На вопрос о способах обнаружения животных дети отвечали, что посмотреть в лесу или по следам. Однако следы соотнести с картинками животных дошкольники затрудняются.

На основе количественных результатов всех диагностических заданий у каждого ребенка был определен уровень сформированности представлений о животных родного края: 85% детей с низким и средним уровнем, 15% – с высоким уровнем. Данные результаты свидетельствуют о необходимости уделять внимание реализации блока про животный мир парциальной программы по краеведению.

Учитывая методы и приемы работы по экологическому воспитанию, время, отводимое на данный процесс и на процесс реализации парциальной программы регионального характера, мы предположили, что эффективным средством может стать художественная литература. Использование художественной литературы позволяет объединить разные виды деятельности: коммуникативную, игровую, восприятие художественной литературы и т.д.

Для эффективности организации данного процесса важно отобрать произведения художественны литературы в соответствии с возрастом и субъектами животного мира региона; разместить художественную литературу в центре групповой комнаты; включить произведения художественной литературы в образовательный процесс и в режимные моменты.

Мы взяли рекомендованный примерный перечень художественной литературы.

Дмитриев Ю. «Кто без крыльев летает?».

Бианки В. «Птичьи разговоры», «Что делали рыбы зимой?», «Кто где живет?», «Замечательные дома», «Кто из чего строил себе дом?», «Готовятся к зиме», «Лес зимой», «Весны приметы», «Как Муравьишка домой спешил», «Кто чем поет?», «Теремок», «Лесной Колобок – Колючий Бок», «Лис и мышонок», «Чей нос лучше?», «Теремок», «Снежная книга».

Воронин С. «Трусишка», «Полосатая спинка».

Павлова Н. «Мать-и-мачеха», «На козьей иве», «Ищи ягоды!», «Под кустом».

Пришвин М. «Этажи леса», «Еж», «Недовольная лягушка», «Золотой луг», «Желтый и белый одуванчики», «Лесной доктор», «Ребята и утята», «Журка», «Дуб и Ель», «Гости».

Паустовский К. «Кот-ворюга», «Растрепанный воробей», «Заячьи лапы», «Квакша», «Золотой луг», «Заботливый цветок».

Онегов А. «На лесной полянке».

Сладков Н. «Неслух», «Синичий запас», «Синичкин календарь», «Как медведя переворачивали?», «Суд над декабрем», «Берлога», «Журавль», «Шмель», «Уж», «Мухомор», «Муравьи», «Шишка», «Имена зверей и птиц», «Кукушка», «Замор», «Целебные травы», «Санитар», «Медведь и Солнце». Диалоги-миниатюры: «Выдра и Ворон», «Барсук и Медведь», «Сорока и Оляпка», «Дрозд и Сова», «Кто в моем доме живет?», «Кто такой?».

Снегирев Г. «Кто сажает лес?», «Скворец», «Хитрый бурундук», «Про оленей», «Про пингвинов», «Про птиц», «Как птицы и звери готовятся к зиме», «Дикий зверь», «В пустыне», «Кедр», «Загадочный зверь».

Соколов – Микитов И. «Весна, «Белки», «Еж».

Тамбиев А. «Сорока – белобока», «Кто в кустарниках живет?», «Кто просыпается к вечеру?», «Про кустарники».

Чаплина В. «Лесные жители».

Шим Э. «Камень, Ручей, Сосулька, и Солнце».

Ушинский К.Д. «Ветер и Солнце», «Ручей», «Спор деревьев», «Дятел».

Чарушин Е. «На нашем дворе», «Томка», «Рябчонок», «Волчишко», «Медвежата».

Чарушина – Капустина Н. «Лесная сказка»» [8].

С целью первоначального знакомства с названием животного и его образом использовались иллюстрации разных художников, фотографии и чтение художественной литературы. По их содержанию проведена беседа об особенностях животных в разные сезоны, питании, детенышах. Дополнительно к чтению были подобраны и продемонстрированы иллюстрации. Организовали детальное рассматривание изображений животных и составление описательных рассказов на наглядной основе.

Для закрепления полученной информации организовали игровую деятельность. Для этого изготовили дидактические игры («Чей детеныш?», «Назови детеныша», «Что для кого» и т.д.), которые включили в разные формы образовательного процесса.

С целью систематизации информации из разных источников мы заполняли «дело на животного». Это папки для каждого животного, с которым мы знакомились. В каждую папку вкладывались листы, на которых дети фиксировали полученную информацию. Помогали в оформлении информации родители. Часть материала закреплялась с родителями и оформлялась в домашних условиях.

После учебного года была проведена повторная диагностика. Была отмечена положительная динамика в качестве знаний о животных родного края, что свидетельствует об эффективности использования художественной литературы и форм работы по произведениям с целью решения задач региональных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова Н.Ф. Теоретические и научно-методическое основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром: дисс. д-ра пед. наук. М., 1994. 50 с.
2. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой. М.: Просвещение, 2012. 272 с.
3. Козлова С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром: монография. М.: Педагогика, 1988.
4. Кондратьева Н.Н. Мы : программа экологического образования детей. СПб : Детство-пресс, 2013. 240 с.

5. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду : работа с детьми средней и старшей групп детского сада: книга для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 2004. 134 с.
6. Николаева С.Н., Рыжова Н.А. Экологическая культура в дошкольном детстве // Образовательная политика. 2017. № 1 (75). С. 87–93.
7. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации. М.: Сфера, 2012. 112 с.
8. Саморукова Г. Г. Как знакомить дошкольников с природой. М.: Просвещение, 2011. – 207 с.
9. Белова И.В. Формирование у детей 6–7 лет представлений о животных Самарской Луки посредством художественной литературы. URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/8542/1/%d0%91%d0%b5%d0%bb%d0%be%d0%b2%d0%b0%20%d0%98.%d0%92._%d0%9f%d0%9f%d0%9e%d0%b1%d0%b7_1301.pdf

## FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS OF ANIMALS OF THE NATIVE LAND IN THE ASPECT OF DATING WITH THE NATIVE LAND

© 2021

***Yu.A. Sofinskaya,*** educator

***E.V. Frolova,*** educator

*Kindergarten 146 of Childhood Planet "Lada", Togliatti (Russia)*

*Keywords:* senior preschool age; ecological education of preschool children; formation of children's ideas about animals; acquaintance of preschool children with the nature of their native land.

*Abstract.* The article presents the experience in solving the problems of the regional component of the educational program of preschool education. The content and logic of the educational process on the formation of older preschoolers' ideas about the animals of their native land on the example of the Samara bow is revealed. The results of identifying the level of formation of older preschoolers' ideas about the animals of their native land are presented.

УДК 373.2

# РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2021

***М.А. Ценёва,*** старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* творческие способности дошкольников; изобразительная деятельность; детское творчество; нетрадиционные техники рисования; творческая личность.

*Аннотация.* Современные социально-экономические процессы, происходящие в России, оказывают существенное влияние на формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед образовательной системой встает задача развития у подрастающего поколения творческих способностей.

В статье представлено обоснование того, что изобразительная деятельность, в частности детское рисование, заключает в себе большой потенциал для развития у дошкольников творческих способностей.

Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, в значительной мере влияют на систему образования, в том числе дошкольного (введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования). Основным принципом дошкольного образования является полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение детского развития, что нашло свое отражение в одной из задач образовательного стандарта: «… создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [1].

На современном этапе особенно актуальна проблема развития творческой личности, способствующая эффективному и нестандартному мышлению, решению жизненных проблем. Выживание в ситуации постоянных изменений, адекватное реагирование на них зависят от наличия у человека творческого потенциала.

Проблемой развития детского творчества, творческого потенциала занимались А.В. Бакушинский, Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.В. Рождественская, Б.М. Теплов и другие. Российские ученые, такие как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Ветлугина утверждают, что наличие творческого потенциала фиксируется у детей в довольно раннем возрасте.

«Творческое начало рождает в ребенке фантазию и живое воображение. Еще В.А. Сухомлинский утверждал, что «истоки развития творчества детей – на кончиках их пальцев» [2]. «Творчество непосредственно основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше» [3].

Творческие проявления у дошкольников особенно заметны в изобразительной деятельности. Изобразительная деятельность затрагивает познавательную и эмоционально-волевую сферы личности ребёнка, способствуя его всестороннему развитию. Такие особенности мышления детей дошкольного возраста, как конкретность и образность, также находят непосредственное отражение в их изобразительной деятельности.

В своей работе для развития творческого потенциала детей дошкольного возраста мы будем использовать нетрадиционное рисование как вид изобразительной деятельности, как один из самых популярных видов творческой деятельности в жизни многих детей.

Свое стремление к познанию ребенок проявляет через рисование, и по его рисунку можно определить уровень этого познания. Чем полнее и точнее отражают дети действительность в своем творчестве, тем богаче и выразительнее их рисунки, тем сильнее развиты у детей восприятие и наблюдательность и шире запас их представлений. «В изобразительной деятельности проявляются не только интересы ребенка, его темперамент, но данный вид деятельности тесно связан с развитием личности в целом» [4].

Под нетрадиционным рисованием понимается такое творчество, которое не придерживается классических традиций художественного изображения. Рисование в нетрадиционных техниках является более упрощенным и доступным для детского восприятия, так как оно свободно от канонов академического рисования и способствует развитию творческих проявлений у детей 5–6 лет.

В нетрадиционном рисовании можно изображать, «что хочешь, как хочешь и чем хочешь» [5], поэтому используются самые необычные материалы. Рисунки, выполненные с использованием нетрадиционных техник, получаются не только интересными, но и сказочными.

Охарактеризуем нетрадиционные техники рисования:

– первая группа – кляксография, граттаж, монотипия, пуантилизм;

– вторая группа – восковыми мелками, свечой, ватными палочками, нитью;

– третья группа – по мокрой бумаге, тычок полусухой кистью, набрызг, оттиск, печатание.

Занимаясь изобразительной деятельностью в нетрадиционной технике, дети узнают различные мате-

риалы (бумагу, краски, мелки и др.), знакомятся с их свойствами, выразительными возможностями и приобретают навыки работы с ними. У детей расширяется запас представлений. Дети знакомятся с орудиями человеческой деятельности – карандашами и кистью, они усваивают способы действия с ними, а следовательно, усваивают общественно-исторический опыт человечества, что является важным и для интеллектуального развития детей.

«Необходимо предоставить ребёнку возможность самостоятельно выбирать изобразительный материал, тему, вид деятельности и место работы. Необходимо дать ему свободу эксперимента с материалами, возможность собственных открытий и проверки идей» [6].

Грамотная организация предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, целенаправленная работа по обогащению жизни ребенка яркими впечатлениями и событиями позволяют развивать у детей 5–6 лет творческие способности.

Применение разнообразных форм организации изобразительной деятельности (рисования) позволяет решать следующие задачи:

– формирование у детей алгоритма действий (на примере изобразительной деятельности);

– развитие эмоциональной сферы детей, основных психических процессов (творческое воображение, восприятие и др.);

– развитие у детей интереса к творческой деятельности;

– формирование и совершенствование технических умений и навыков детей;

– развитие у детей способностей применять различные средства выразительности.

На основе теоретического анализа проблемы развития у дошкольников творческих способностей в процессе изобразительной деятельности было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие дети 5–6 лет (24 человека). Констатирующий этап позволил выявить уровень развития у детей творческих способностей на основе следующих показателей:

– оригинальность (способность генерировать новые нестандартные, неординарные идеи);

– беглость (способность генерировать большое количество идей за единицу времени);

– целостность (способность корректировать свои действия на основе оценки результативности выполнения рисунка);

– абстрактность (способность генерировать общие сложные идеи на основе частных простых элементов);

– детальность (способность детализировать рисунок до понятности каждого его элемента) [6].

В соответствии с показателями были подобраны диагностические методики (Э.П. Торренса, Т.С. Комаровой, И.В. Козловой, Е.Л. Губенко, Т.Г. Казаковой), направленные на выявление уровня развития у детей творческих способностей.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили констатировать, что большую часть группы составили дети 5–6 лет, условно отнесенные к низкому и среднему уровням развития творческих проявлений. Исходя из результатов констатирующей части исследования, был сделан вывод, что необходимо организовать работу по развитию у детей 5–6 лет творческих проявлений.

Следующий этап работы был связан с организацией формирующего эксперимента, который заключался в отборе материала для обогащения центра художественно-эстетического развития и знакомства детей с нетрадиционными техниками рисования.

Для повышения уровня развития творческих способностей детей 5–6 лет посредством нетрадиционных техник рисования был разработан перспективно-тематический план в рамках совместной деятельности педагога и детей, включающий двенадцать занятий.

Организация творческих занятий по развитию у детей 5–6 лет творческих способностей была направлена на решение следующих задач:

– развитие у детей интереса к рисованию с использованием нетрадиционных техник;

– развитие у детей творческих проявлений, воображения, самостоятельности;

– формирование у детей умения проявлять самостоятельность при выборе способа, нетрадиционной техники рисования, выбора композиции, цвета и темы рисования [7].

Дети выполняли упражнения, в точности копируя образец выполнения техники. При выполнении упражнений педагог контролировал и корректировал действия детей. В дальнейшем ребенок мог уже сам комбинировать различные способы изображения.

На заключительном этапе был проведён контрольный срез по выявлению динамики уровня развития у детей 5–6 лет творческих способностей по результатам работы на формирующем этапе эксперимента.

Исходя из результатов, полученных на контрольном этапе исследования, можно сделать вывод, что организация работы по развитию у детей 5–6 лет творческих способностей в процессе изобразительной деятельности (нетрадиционного рисования) оказалась эффективной. Значительно снизилось количество детей с низким уровнем и повысилось количество детей с высоким уровнем развития творческих способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что рисование как разновидность изобразительной деятельности, в частности нетрадиционное рисование, оказалось действенным средством развития у детей 5–6 лет творческих способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. URL: http://base.garant.ru/70512244/ (дата обращения: 11.03.2021).
2. Брыкина Е.К. Методика развития детского изобразительного творчества в опорных схемах и таблицах: учебно-методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2016. 93 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2016. 448 с.
4. Комарова Т.С. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет. М.: Педагогическое

общество России, 2019. 187 с.
5. Рибо Т.А. Творческое воображение. СПб: Эрлих, 2016. 327 с. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=228207 (дата обращения: 20.01.2021).
6. Ясева Н.Ю. Теория и методика руководства изобразительной деятельности детей дошкольного возраста: учебно-методический комплекс для студентов высшего учебного заведения. М.: Московский гуманитарный университет имени А.А. Кулешова, 2018. 88 с.
7. Ценёва М.А. Педагогическое сопровождение художественно-творческого творческого развития детей 6–7 лет // Научное отражение. 2020. № 4 (22). С. 16–19.

## DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF IMAGING ACTIVITIES

© 2021

***M.A. Tseneva,*** senior lecturer of the Department of Preschool pedagogy, applied psychology

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* creative abilities of preschoolers; visual activity; children's creativity; non-traditional drawing techniques; creative personality.

*Abstract.* Modern socio-economic processes taking place both in Russia and around the world have a significant impact on the formation of a creatively active person who has the ability to effectively and unconventionally solve new life problems. In this regard, the educational system faces the task of developing the creative abilities of the younger generation.

The article provides a justification for the fact that visual activity, in particular children's drawing, contains a great potential for the development of creative abilities in preschoolers.

УДК 378.372.854

# ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

© 2021

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

*Ключевые слова:* военный вуз; обучение химии; визуализация; информационные технологии.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема визуализации и структурирования учебного материала в процессе обучения химии в военном вузе с использованием современных средств информационных технологий. Обоснована актуальность использования разнообразных средств визуализации учебной информации в процессе обучения химии в условиях образовательной среды военного вуза. Описаны методические и психолого-педагогические аспекты применения различных способов визуализации, разработанных посредством современных информационных технологий. Сделан акцент на приоритетных формах организации учебно-познавательной деятельности обучающихся военных вузов при освоении химической науки, в рамках которых средства визуализации учебной информации максимально эффективно способствуют формированию устойчивой системы знаний, показана возможность интеграции визуализации учебной информации как элемента информационно-коммуникативных технологий и традиционных методов обучения в образовательном процессе военного вуза в соответствии с дидактическими задачами курса химии.

Процесс обучения в высшей школе строится на передаче больших объемов учебной информации. Образовательная среда военного вуза имеет ряд особенностей. Обучающиеся осуществляют учебную деятельность одновременно с несением воинской службы, поэтому процесс обучения весьма насыщен, интенсивен [1]. Неотъемлемым элементом подготовки современного военного инженера является комплекс устойчивых знаний в области фундаментальных наук (математика, химия, физика). Фундаментальное образование является основой для последующего обучения и переподготовки военного специалиста в течение всей профессиональной деятельности, что имеет чрезвычайно большое значение для современных Вооруженных Сил России в условиях небывалой скорости развития вооружения и военной техники.

Усвоению все возрастающих объемов учебного материала в условиях ограниченного времени способствует использование разнообразных наглядных способов представления информации [2]. Новые образовательные стандарты диктуют необходимость использования разнообразных интерактивных форм обучения, облечения теоретического материала в более простую и понятную для восприятия форму.

Большие потоки информации в современном мире приводят к тому, что у обучающиеся вузов сформировалось так называемое «клиповое сознание» [3]. Они способны сосредоточиться только на отдельных образах, улавливают информацию обрывочно, отдельными фрагментами. Клиповость сознания не позволяет увидеть всю широту предлагаемого материала. Современные реалии требуют использования не только проверенных временем традиционных принципов преподавания естественнонаучных дисциплин в целом и химии в частности, но и учёта развития новых технологий, в силу того что современные обучающиеся вузов являются в большинстве своём носителями клип-культуры.

Поэтому суть обучения сводится преимущественно к выработке навыков поиска и получения информации, ее структурирования и самостоятельного применения.

В современных условиях развития высшего военного образования актуальными становятся разработка и применение целесообразных новых образовательных коммуникативно-визуальных технологий, которые позволяют активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, обеспечивают подготовку их к самостоятельному поиску информации и ее осмыслению, способствуют формированию и развитию навыков целеполагания, постановки задач и их решения. Средства визуализации учебной информации должны органично интегрироваться в систему традиционных форм обучения на уровне подачи теоретического материала, уровне самостоятельного освоения материала обучающимися, создания визуального оценочного материала.

Визуализацию информации в современном образовательном процессе можно рассматривать как реализацию одного из важнейших дидактических принципов – принципа наглядности в обучении.

Под традиционными средствами визуализации понимаются мультимедийные технологии, включающие презентации в различных компьютерных программах, видеолекции, обучающие фильмы.

Так, традиционная форма лекций трансформируется, акцент делается на визуально-прагматических элементах, таких как блочно-визуальные конспекты, визуальный презентационный материал, создание визуальных образов на основе работы с текстовым материалом, использование дополнительных материалов: видеоопытов, разнообразных репродукционных материалов.

Особенно эффективно методы визуализации используются для представления изначально не зрительной информации в наглядном виде (строение атомных ядер, формы электронных орбиталей, механизмы образования химических связей).

Таким образом, для проведения лекционного занятия по химии производится не только отбор учебного материала и его структурирование, но и разрабатывается комплекс средств его визуализации, то есть визуальный контент. Визуальный контент – это вся визуальная информация, которая сопровождает текст: видеоопыты,

рисунки, схемы, графики, таблицы и т.д. Видеоконтент предполагает сочетание визуального и аудиального компонентов.

Заключение информации в систему кодов и символов, то есть представление её в цифровом виде, стало основой для мультимедиа-обучения, которое позволяет передавать теоретические знания, исследовать химические соединения, явления и процессы на уровне интерактивных образов, методом мультимедиа-визуализации. Это открывает широкие возможности для интеллектуального и культурного развития будущего военного специалиста. Дидактическая значимость процессов мультимедиа-визуализации в обучении химии проявляется в реализации принципа наглядности на качественно новом уровне, они позволяют создавать более прогрессивную, природосообразную среду для отображения учебного контента, его наглядного интерактивного моделирования, что придает личностно-ориентированный, развивающий характер обучению.

Средством упрощения подачи сложного и объемного материала с помощью таблиц, графиков, карт, схем выступает информационная графика.

Информационная графика (инфографика) – представление учебной информации в схематично-графическом виде. При этом технологический прием визуализации ориентирован на образное, наглядное представление и восприятие учебной информации.

Инфографика включает [4]:

средства представления количественных данных (диаграммы, гистограммы, номограммы и графики);

средства представления качественных данных (карты, схемы, рисунки, фотографии, видеоопыты).

Схемы, графики, диаграммы, таблицы, справочники, инструкции, карты содержат огромный объем материала. Чтобы представить информацию в ярком и понятном виде, её необходимо создать на стыке изображения, слова и числа.

Инфографика – исключительно клиповый способ представления учебного материала, который способствует быстрому усвоению информации, акцентирует внимание на самом главном, хорошо запоминается аудиторией [5]. Визуальные образы ярко презентуют рассматриваемое вещество или явление, выдвигая на первый план основополагающие характеристики так, что это становится понятнее, чем словесное описание.

В целом, визуализация учебной информации способствует стимулированию когнитивных аспектов обучения (восприятие и осмысление информации), повышению мотивации обучающихся к учению; развитию навыков совместной работы и коллективного познания; развитию у обучающихся познавательного интереса, более глубокого подхода к обучению, и следовательно, формированию системы устойчивых знаний химической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шлякова Е.В. Интеллект-карты как средство структурирования и визуализации учебного материала в процессе обучения химии в военном вузе // Научное отражение. 2020. № 4. С. 37–39.
2. Шлякова Е.В. Использование средств визуализации и структурирования учебного материала в процессе обучения химии в военном вузе // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 2 июля 2020 г.) / отв. ред. Ю.В. Коваленко. Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2020. С. 213–216.
3. Березовская И.П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. 2015. № 2 (220).
4. Трушко Е.Г., Шпаковский Ю.Ф. Инфографика как современный способ представления информации // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2017. № 4 (195).
5. Павелко Н.Н. Инфографика как инновативный метод визуализации учебной информации в образовательном процессе // Вестник ИМСИТ. 2018. № 2 (74). С. 36–41.

## VISUALIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY AT A MILITARY UNIVERSITY

© 2021

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

*Keywords:* military university; chemistry training; visualization; information technology.

*Abstract.* The article deals with the problem of visualization and structuring of educational material in the process of teaching chemistry in a military university using modern information technology tools. The relevance of using various means of visualization of educational information in the process of teaching chemistry in the educational environment of a military university is justified. The methodological and psychological-pedagogical aspects of the application of various visualization methods developed through modern information technologies are described. The emphasis is placed on the priority forms of organization of educational and cognitive activities of students of military universities in the development of chemical science, in which the means of visualization of educational information most effectively contribute to the formation of a stable knowledge system, the possibility of integrating visualization of educational information as an element of information and communication technologies and traditional teaching methods in the educational process of a military university in accordance with the didactic objectives of the chemistry course is shown.

УДК 159.9.075.5

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ

© 2021

***М.Ю. Луцик,*** аспирант

*Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург (Россия)*

***А.В. Дронго,*** студент

*Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь (Россия)*

*Ключевые слова:* психологическое благополучие; критическое мышление; интеллект; эмоциональный интеллект; гуманистическая психология; концепция здоровья.

*Аннотация.* В данной статье производится анализ взаимосвязи когнитивной сферы человека: общего, эмоционального, критического интеллекта – с психологическим благополучием. Психологическое благополучие является интегративным феноменом, оказывающим влияние на различные параметры жизни человека и его успешность в деятельности. Предполагается, что когнитивная сфера влияет на оценку индивидом внешнего мира и самого себя, а значит, взаимосвязана с итоговой интегративной характеристикой – благополучием. Изучению этой взаимосвязи посвящено данное исследование.

Впоследствии на основе полученных эмпирических данных рассматривается гипотеза о том, что критическое мышление при низком уровне благополучия становится механизмом защиты от внешних взаимодействий, критической позицией. Поэтому повышение уровня благополучия, в одном из его вариантов, возможно за счет формирования адекватных навыков критического мышления и ухода от критической позиции.

## ВВЕДЕНИЕ

Переживание психологического благополучия (ПБ) является важнейшим фактором продуктивности жизни, оказывая влияние на различные параметры психического состояния человека, а значит – и на успешность его поведения, продуктивность деятельности [11]. Появление данного понятия обусловлено возникновением третьей силы в психологии – гуманистической ветвью, ведь отличием этого термина и его актуальностью относительно прошлой парадигмы психотерапии является то, что благополучие личности описывается через позитивные функции, а значит, поддерживает концепцию здоровья, самоактуализации и развития человека [14].

Феномен «Психологического благополучия» (psychological well-being) достаточно широко изучается современной психологической наукой [4], однако существуют большие разночтения в трактовке данного термина, его соотношения с терминами «психологическое здоровье», «удовлетворенность жизнью», «субъективное благополучие». Теоретическую основу для изучения данного феномена задали исследования Н. Брэдбёрна и К. Рифф. Первый для его описания предлагал оперировать признаками, отражающими состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворённости или неудовлетворённости жизнью. К. Рифф предложила изучать данный феномен в контексте экзистенциально-гуманистической перспективы, опираясь на работы А. Маслоу, К. Роджерса Г. Олпорта, К.Г. Юнга, Э. Эриксона, выделив шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост [6]. Данная работа выполнена в рамках последнего подхода, в связи с чем под «психологическим благополучием», в соответствии с характеристикой Б.Е. Пахоля, понимается «сложный, интегральный феномен, характеризующий положительное функционирование личности и выражающийся в субъективном ощущении удовлетворенности жизнью, реализации собственного потенциала, и зависящий от субъективного качества коммуникаций личности с окружающими» [15].

Психологическое благополучие складывается из частных оценок различных сторон жизни человека, выдаваемых самому себе [18], что указывает на определенное значение когнитивной сферы личности в формировании психологического благополучия. Для изучения мы выбрали следующие аспекты когнитивной сферы.

1. *Общий интеллект (ОИ)* – как возможность успешно решать практические, жизненные задачи, адаптироваться, соответствовать требованиям группы и достигать результатов. Он может оказывать положительное влияние на психологическое состояние индивида при успешном выполнении задач.

2. *Эмоциональный интеллект (ЭИ)* – может способствовать правильной интерпретации психологического состояния индивида, посредством чего будет способствовать изменению окружающей действительности для более комфортного и удовлетворительного существования [5]. Помимо того, эмоциональный интеллект определяет успешность того, насколько человек может распознавать чужие эмоции и уместно реагировать на них, – данный аспект будет влиять на его межличностное взаимодействие и установление контактов, что является одной из основополагающих характеристик и составляющих ПБ.

3. *Критическое мышление (КМ)* – может являться фактором, влияющим на нахождение реалистичных целей и задач, достижение которых определяет личностный рост, а значит и ПБ. Критическое мышление должно позволять принимать личностные недостатки или особенности и правильно их интерпретировать, возможно, не как что-то негативное, а как личностную особен-

ность, что также будет определять эмоциональный фон индивида.

На данный момент было проведено достаточно исследований на взаимосвязь психологического благополучия с эмоциональным интеллектом [9] и общим интеллектом. Взаимосвязи ПБ с ЭИ зачастую прямые и однозначные, но данные о взаимосвязи между психологическим благополучием и общим интеллектом разнятся. В некоторых исследованиях мы можем столкнуться с прямой взаимосвязью между ПБ и интеллектом [3], но в то же время другие исследования предоставляют нам совершенно иные результаты – об отсутствии взаимосвязей или об обратном их характере [7]. Такие данные вводят нас в заблуждение и побуждают к проведению повторных исследований. Данные же о взаимосвязи ПБ и критического мышления в целом отсутствуют.

На основе приведённых фактов формулируется цель данного исследования – анализ взаимосвязи психологического благополучия с когнитивной сферой личности.

На основании теоретического анализа литературы по теме исследования были сформулированы *гипотезы* исследования.

*Гипотеза 1.* Люди с различной степенью выраженности психологического благополучия будут различаться по степени выраженности ЭИ, КМ, ОИ, так как эти переменные взаимосвязаны.

*Гипотеза 2.* Взаимосвязь между ПБ и характеристиками когнитивной сферы будет также различаться у выборок с различной степенью выраженности психологического благополучия.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проходило на базе общеобразовательных школ Пермского края. В исследовании приняло участие 82 подростка в возрасте от 15 до 18 лет, 45 из которых – девушки, а 37 – юноши. M = 16.5, SD = 1.5.

Для измерения психологического благополучия как субъективного самоощущения целостности и осмысленности индивидом своего бытия была использована шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Орловой Д.Г. [13]. Для диагностики общего уровня интеллекта была использована «Шкала прогрессивных матриц Равена (Raven Progressive Matrices) [1]. Для диагностики эмоционального интеллекта – «тест на эмоциональный интеллект», разработанный Н. Холлом [17]. Для исследования уровня критического мышления использовалась диагностика критического мышления А.А. Вихмана. В качестве отправной точки для создания конструкта решено было использовать так называемый Дельфийский отчет о критическом мышлении (Facione, 1990) – модель, полученную в результате многоэтапной дискуссии 46 ведущих экспертов в области метапредметных компетенций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для начала кластерный анализ позволил разделить выборку по степени выраженности психологического благополучия. В соответствии с гипотезой исследования кластер со средними значениями психологического благополучия был исключен из дальнейшего рассмотрения, в итоге были сформированы две подгруппы: группа с высоким и группа с низким уровнем благополучия (25 и 26 человек соответственно). На этих выборках мы провели критерий Манна-Уитни.

***Таблица 1.*** *Результаты U-критерия Манна-Уитни, оценки различий выборок с высокой и низкой степенью выраженности ПБ*

| | Ранги при низком уровне ПБ | Ранги при высоком уровне ПБ | U | P-value |
|---|---|---|---|---|
| Эмоциональный интеллект | 144,5 | 351,5 | 24,5 | 0,000 |
| Эмоциональная осведомлённость | 160,5 | 335,5 | 40,5 | 0,002 |
| Управление своими эмоциями | 155,5 | 340,5 | 35,5 | 0,001 |
| Самомотивация | 135,5 | 360,5 | 15,5 | 0,000 |
| Эмпатия | 188,5 | 307,5 | 68,5 | 0,044 |
| Распознавание эмоций других | 171,5 | 324,5 | 51,5 | 0,007 |

*Примечание.* В таблице представлены результаты только по тем шкалам, где наблюдаются значимые различия.

Критерий Манна-Уитни позволил сравнить выделенные группы с высоким и низким психологическим благополучием по показателям когнитивной сферы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что группы статистически значимо различаются только по шкалам, связанным с эмоциональным интеллектом: управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, эмоциональная осведомленность $p < 0{,}001$. Уровень эмоционального интеллекта различен в выборках с высоким и низким уровнем благополучия, потому что, как следует из описания данного фактора, именно от него зависит умение человека взаимодействовать с обществом, а также и с самим собой [2]. Это также подтвердило данные прошлых исследований. Из чего мы можем сделать вывод, что люди, умеющие управлять своими эмоциями, осведомленные о спектре возможных эмоций, умеющие мотивировать себя и ставить перед собой цели, понимающие и сопереживающие другим людям, в целом, более благополучны и удовлетворены жизнью.

Уровень критического мышления и общего интеллекта и соответствующие им шкалы не имеют статистически значимых различий между двумя группами респондентов, что может быть обусловлено в целом усреднёнными и завышенными показателями по данным шкалам у всех респондентов в общей выборке. Поэтому гипотеза 1 подтвердилась лишь частично, как и в исследованиях других авторов [7], общий интеллект не

имеет достоверных однозначных взаимосвязей с психологическим благополучием.

На следующем этапе проверялась гипотеза о взаимосвязи когнитивных характеристик и психологического благополучия у респондентов с различной степенью выраженности благополучия, где удалось выявить неоднозначные результаты взаимосвязи именно критического мышления и психологического благополучия (таблица 2).

***Таблица 2.*** *Результаты корреляционного анализа между критическим мышлением и ПБ при разной степени выраженности последнего*

| **Высокий уровень ПБ** | Критическое мышление | Шк. 1 | Шк. 2 | Шк. 3 | **Низкий уровень ПБ** | Критическое мышление | Шк. 1 | Шк. 2 | Шк. 3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Благополучие | 0,56* | | | | Благополучие | –0,56* | | | –0,54* |
| 1. Позитивное отношение | | 0,64** | | | 1. Позитивное отношение | | –0,65** | –0,61** | |
| 2. Автономия | | 0,52* | | | 2. Автономия | | | 0,65** | |
| 3. Управление средой | | | | 0,6** | 3. Управление средой | | | | |
| 4. Личностный рост | | | | | 4. Личностный рост | | | | |
| 5. Цели в жизни | 0,53* | | | | 5. Цели в жизни | | | | |
| 6. Самопринятие | –0,58** | | 0,52* | | 6. Самопринятие | –0,61** | | | –0,58** |

*Примечание.* Шк. 1 – анализ высказываний и игнорирование ошибочной информации. Шк. 2 – обработка и выделение связей. Шк. 3 – критическая оценка и логическая обработка информации.

Из таблицы видно, что взаимосвязи не повторяются в выборках с разной степенью выраженности благополучия, кроме одного раза, отрицательной взаимосвязи в самопринятии и критическом мышлением ($r = –0,58$, $p < 0,01$ и $r = –0,61$, $p < 0,001$). Это, скорее всего, обусловлено тем, что при самопринятии необходимо уметь снисходительно, а не критически относиться к своим недостаткам, чего мы не можем позволить себе при высоком уровне критического мышления [8]. Но в целом мы можем говорить о том, что степень выраженности психологического благополучия обусловливает взаимосвязи между ним и критическим мышлением.

Так, при высоком уровне ПБ, критическое мышление помогает лучше анализировать факты, информацию и, вследствие этого, быть более автономным ($r = 0,52$; $p < 0,01$). Критическая оценка, обработка информации, логика позволяют нам выстраивать цели, что является фактором управления средой ($r = 0,6$; $p < 0,001$). Анализируя высказывания и данные, поступающие от других людей в словесной форме, мы легче вступаем в позитивные отношения ($r = 0,64$; $p < 0,001$), удерживая позицию автономии ($r = 0,52$; $p < 0,01$) [10]. Но при низком уровне благополучия критическое мышление становится критической позицией и является определенным механизмом защиты и недоверия к внешнему миру. Такая позиция становится ригидной, и индивид уже не может вступать в устойчивые и адекватные отношения с другими людьми и с самим собой ($r = -0.56$; $p < 0,01$). Способность к анализу высказываний мешает позитивному отношению к окружающим. А критическая оценка факторов не допускает никакой снисходительности и видится в более пессимистичном ключе ($r = –0,58$; $p < 0,01$). Интересным становится вопрос о первичности факторов. Дальнейшей нашей гипотезой становится то, что, вероятно, неправильно сформированное критическое мышление (а точнее – уже критическая позиция) в дальнейшем опосредует низкий уровень психологического благополучия, что мы и видим в данных взаимосвязях.

ВЫВОДЫ

Исследование показало, что значимые различия наблюдаются только в шкалах, связанных с эмоциональным интеллектом. Уровень критического мышления и интеллекта и соответствующие им шкалы не имеют статистически значимых различий между двумя группами респондентов, что может быть обусловлено в целом усреднёнными и завышенными показателями по данным шкалам у всех респондентов в общей выборке. Уровень эмоционального интеллекта различен в выборках с высоким и низким уровнем благополучия, так как, следуя гипотезе, именно от этого фактора зависит умение человека взаимодействовать с обществом, а также – с самим собой. Из чего мы можем сделать вывод, что люди, способные управлять своими эмоциями, осведомленные о спектре возможных эмоций, умеющие мотивировать себя и ставить перед собой цели, понимающие и сопереживающие другим людям, в целом, более благополучны и удовлетворены жизнью.

Также установлено, что степень выраженности благополучия опосредует связь между критическим мышлением и психологическим благополучием. Остаётся открытым вопрос, что является первопричиной: критическое мышление, ставшее ригидной критической позицией, затрудняет отношения человека с окружающими и самим собой, или же при низком психологическом благополучии человек использует критическое мышление как механизм защиты от взаимодействия с внешним миром и оперирования новым опытом [12]. И этот вопрос является крайне важным, так как в последнее время развитие критического мышления становится одним из главных приоритетов дополнительного образования [16], но мы не знаем, как именно оно вза-

имосвязано и как влияет на ощущение благополучия. Требуется проведение исследований и экспериментов для успешного внедрения программ развития КМ в школьную среду, иначе, как мы увидели из результатов исследования, такие обучающие программы могут вести к снижению уровня психологического благополучия. Поэтому в продолжение исследования мы ставим цель – проверить, является ли фактор критического мышления детерминантой низкого психологического благополучия и каковы условия формирования данной критической позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ


1. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / ред. В.Ю. Большаков. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. С. 476–510.
2. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. СПб, 2006. 204 с.
3. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. 2012. № 1. С. 70–74.
4. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. № 2. С. 98–105.
5. Пахоль Б.Е. Субъективное и психологическое благополучие: современные и классические подходы, модели и факторы // Украинский психологический журнал. 2017. № 1 (3). С. 80–104.
6. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin.1984. 95. 542–575.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект; пер. с англ. А.П. Исаевой. М.; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
8. Котлярова Н.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологического благополучия студентов вуза // Вестник Брянского государственного университета. Серия 3. 2014. С. 95–111.
9. Власова А.Ю. Психологические особенности субъективного благополучия у лиц с различным уровнем эмоциональной устойчивости. Ростов-на-Дону, 2016.
10. Григорьева А.А. Счастье от ума? Исследование связи интеллекта с уровнем счастья в различных странах // Человеческий фактор. 2018. С. 62–68.
11. Орлова Д.Г. Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 3. С. 53–62.
12. Акимова М.К. Интеллектуальные тесты // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 2002.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 57–59.
14. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
15. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. № 4. С. 31–42.
16. Кузнецова У.Б. Проблема психологического благополучия личности в процессе ее профессионального становления // Вестник ФГОУ ВО МГАУ. 2014. № 1.
17. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб: Евразия, 1999. 105 с.
18. Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании. 2007. № 4. С. 30–47.


## THE CORRELATIONS BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND THE COGNITIVE SPHERE

© 2021


***M.Yu. Lutsik,*** postgraduate student

*St. Petersburg State University, St. Petersburg (Russia)*

***A.V. Drongo,*** student of Psychology Department

*Perm State National Research University, Perm (Russia)*


*Keywords:* psychological well-being; critical thinking; intelligence; emotional intelligence; humanistic psychology; health concept.

*Abstract.* This article analyzes the relationship between the cognitive sphere of a person: general, emotional, critical intelligence, and psychological well-being. Psychological well-being is an integrative phenomenon that affects various parameters of a person's life and his success in activity. It is assumed that the cognitive sphere affects the individual's assessment of the external world and himself, and therefore is interrelated with the final integrative characteristic – well-being. This article is devoted to the study of this relationship. Subsequently, on the basis of the obtained empirical data, the hypothesis is considered that critical thinking with a low level of well-being becomes a mechanism of protection from external interactions, a critical position. Therefore, increasing the level of well-being, in one of its variants, is possible due to the formation of adequate critical thinking skills and avoiding a critical position.

УДК 373.2

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

© 2021

***Т.Ю. Плотникова,*** кандидат психологических наук, доцент

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* навыки межличностного общения; общее недоразвитие речи; социализация; современные образовательные технологии.

*Аннотация.* Полноценная социализация воспитанников с общим недоразвитием речи возможна, если сформировано умение налаживать контакты с окружающими сверстниками и взрослыми. В статье приведены примеры применения современных психолого-педагогических технологий, обеспечивающих формирование навыков межличностного общения у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи.

Процесс общения у детей с общим недоразвитием речи «достаточно несовершенен и недостаточно развит по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Таким детям свойственна немногословность, отказ либо безынициативность в контакте. Излагаемое сообщение скорее носит поверхностный характер. Предпочитаемый невербальный способ общения объясняется бедностью словарного запаса и нарушением связной речи, что препятствует созданию полноценного диалога» [1, с. 82].

На основании исследований Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, В.И. Лубовского, Л.Г. Соловьевой, Т.Б. Филичевой выделены показатели сформированности навыков межличностного общения у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня:

– умение использовать вежливые формы обращения (приветствие, прощание, обращение с просьбой, благодарение, извинение);

– умение устанавливать контакт с помощью невербальных средств;

– умение вести диалог;

– умение проявлять свои чувства и эмоции адекватно ситуациии общения, наличие эмпатических реакций;

– инициативность в общении;

– умение сотрудничать в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками [3; 4].

Учебно-воспитательный процесс в дошкольной образовательной организации закладывает фундамент развития личности и социализирует ее, следовательно, значимы поиск и внедрение современных технологий, способствующих решению необходимых задач. Такие технологии должны быть интересны детям, являющимся представителями современного общества, нашим будущим. Они должны учитывать возрастные и психофизиологические особенности детей. Целевые показатели, выделенные департаментом образования администрации городского округа Тольятти: «Внедрение новых современных педагогических технологий, способствующих повышению качества образования для различных категорий детей, повышению привлекательности образовательной деятельности и учебной мотивации обучающихся, внедрение новых форматов учебного процесса, в том числе с использованием ресурсов цифровой образовательной среды».

В условиях быстро изменяющего мира применение информационных технологий в обучении приобретает большое значение. Использование интерактивных технологий в дошкольной организации является эффективным средством формирования навыков межличностного общения дошкольников с отклонениями в развитии. Внедрение интерактивных технологий в дошкольной организации позволяет создать единое информационное пространство, обеспечивающее возможность контактов с нормально развивающимися сверстниками, возможность ориентации на них, подражания им.

Педагогам ДОО целесообразно в процессе работы с дошкольниками использовать возможности Интернета, информационные технологии. Виртуальные экскурсии являются одной из эффективных форм использования информационных технологий в ДОО, так как это – доступный и значимый инструмент для ознакомления детей с социальным миром и окружающим миром в целом. Именно такая работа позволяет ребенку наглядно показать то, о чем он уже слышал от педагога, посетить памятные места города, музеи, центры культуры, обсудить правила поведения в общественных местах (Е.С. Плаван, Ю.В. Строгонова).

«Виртуальная экскурсия представляет собой один из вариантов проектной деятельности и является эффективной формой обучения дошкольников. По форме и содержанию виртуальные экскурсии могут быть нескольких видов:

– фотопутешествие (знакомство с объектами и явлениями природы вместе с каким-либо героем). Оформляются в виде электронных презентаций и слайд-шоу;

– видеоэкскурсия, комментариями к которой служат рассказы детей или экскурсовода. Это могут быть видеозаписи семейного путешествия или видеоролики, размещенные на сайтах реальных музеев и в глобальной сети Интернет» [7].

Виртуальная экскурсия требует предварительной подготовки. Во время подготовки к виртуальной экскурсии проводится работа с родителями с целью их вовлечения в коррекционно-развивающий процесс: обсуждаются темы экскурсий, видео-, аудио-, фотомате-

риал, который может быть ими представлен. Родители также могут быть приглашены в качестве участников на виртуальные экскурсии. Например, по темам «Путешествие в Музей семьи» (применяются фотоматериалы с известными детям семьями из мультфильмов), «Вместе в страну эмоций» (родители и дети участвуют в играх на понимание и выражение основных человеческих эмоций и чувств), «Экскурсия на остров Заботы» (родителям и детям предлагаются игры на взаимодействие).

Для активации коммуникативной деятельности детей во время просмотра виртуальных экскурсий используется прием постановки проблемных вопросов и заданий, коммуникативные игры по теме и содержанию экскурсии. Целесообразно подготовить картотеку коммуникативных игр в соответствии с показателями навыков межличностного общения.

Как любая образовательная деятельность, виртуальная экскурсия предполагает подведение итога, в ходе которого делаются выводы, предлагаются завершающие ритуалы: аплодисменты самим себе; дети строят пирамиду из ладошек и говорят традиционные слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!»; «игра «Эстафета дружбы», в процессе которой детям предлагается взяться за руки и передавать, как эстафету, рукопожатие. Такая работа позволяла сделать экскурсии интересными, увлекательными и незабываемыми для детей, установить положительный эмоциональный фон в группе.

Усилить эффект образовательного воздействия на эмоциональное восприятие учебного материала позволяет использование музыкального сопровождения, художественных образов [8, с. 31]. «В ходе экскурсий применяется музыкальное сопровождение: звуки животных; звуки различных предметов, которые используют в различных профессиях; звуки взлетающей ракеты; звуки дороги; звук воды» [5].

Мы включаем виртуальные экскурсии в досуговую деятельность детей – совместные развлечения. Опишем совместное развлечение с детьми с нормой развития – виртуальная экскурсия на тему «Вежливый автобус». В процессе праздника с детьми закреплялись правила речевого этикета. Педагог визуализирует с помощью проектора и смарт-доски автобус, рассказывает детям, что они отправляются в путешествие. Но прежде чем ехать, педагог напоминает детям о правилах дорожного движения: показывает слайды с изображением разных ситуаций на дороге, где участниками являются знакомые детям персонажи сказок и мультфильмов. С детьми обсуждаются представленные ситуации и правильность действй героев. Далее на экране появляются различные персонажи – пожилые бабушки, инвалиды-колясочники, студенты, молодые мамы с детьми. Педагог обсуждает с детьми правила поведения в автобусе (не садитесь в переполненный транспорт; прежде чем зайти, нужно выпустить тех, кто выходит из транспорта; уступайте место пожилым людям, инвалидам и женщинам с детьми). При показе слайдов с детьми вспоминают волшебные слова. Педагог задает вопрос: «Знают ли дети волшебные слова, которые следует использовать в общении и не только в общественном транспорте?» (*спасибо, пожалуйста*). «Итак, все уселись, все уступили места, мы отправляемся в путешествие», – сообщает педагог (на экране появляется дорога). Педагог предлагает детям по очереди отгадывать знаки дорожного движения. Далее «педагог проводит коммуникативную игру на взаимодействие со сверстниками «Раскрасьте правильно». Дети разбиваются по парам, садятся за столы с ширмой. Один из детей берет образец рисунка и объясняет, что и как надо раскрасить, а другой слушает его и раскрашивает, затем они сверяют» [3] результат совместной работы с образцом. После этого педагог проводит игру на формирование навыка соблюдения правил речевого этикета: «Передайте, пожалуйста, деньги за проезд». Дети рассаживаются друг за другом – кто-то из детей – шофер, а кто-то – кондуктор, дети должны вежливо попросить передать деньги за проезд. Попутно включаются звуки движущегося автобуса, другого транспорта на дороге, сигнал.

Существенное значение в плане формирования навыков межличностного общения имела организация гостевых визитов в группы к нормально развивающимся детям. Главной целью этой работы являлась отработка и закрепление полученных на экскурсии навыков общения. Во время подобных визитов все вместе вспоминают совместные развлечения. Педагог задает вопросы: «Что вам больше всего запомнилось? В какие игры хотели бы поиграть? Какие места мы посещали во время виртуальных экскурсий?»

В области специальной педагогики и психологии за последние годы особенной популярностью пользуются личностно ориентированные технологии. Одну из разновидностей таких технологий – арт-терапию – широко применяют специалисты в работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Через восприятие художественных образов ребенку с общим недоразвитием речи «предстоит научиться воспринимать и отражать в речи многообразие окружающего мира. В своих исследованиях М.В. Киселева представляет основные арт-терапевтические приемы в изотерапии, сказкотерапии, песочной терапии. В ряде исследований Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой подробно описаны арт-терапевтичекие приемы с песком и манкой [6], применение сказкотерапии.

Отметим, что в настоящее время в некоторых дошкольных образовательных организациях активно развивается применение анимационной арт-терапии (или мульттерапии), представляющей гармоничное сочетание информационных и личностно ориентированных технологий. Важнейшим качеством мульттерапии является отсутствие противопоказаний. «Коррекционные возможности мульттерапии связаны с тем, что она становится источником новых впечатлений, стимулятором креативности, но и прежде всего, активно развивает коммуникативные способности и навыки межличностного общения» [9], – в том числе применительно к детям с общим недоразвитием речи. «Соприкосновение ребенка с искусством в рамках мульттерапии способствует регулированию эмоционально-волевой сферы, способности ориентироваться в собственных чувствах и желаниях, понимать эмоции и состояния окружающих. Просмотр мультфильмов погружает ребенка в мир художественных образов» [9]. Включение детей с общим недоразвитием речи «в ритуал создания мультфильма позволяет повысить самооценку самого воспитанника, формировать ощущение творца. В мульттерапии суще-

ствуют несколько направлений изобразительной деятельности: живопись, графика, скульптура, рисование песком, фотография. Посредством мультерапии происходит оживление и проживание созданного фантазийного образа» [9].

Задачи, решаемые в процессе проведения мультерапии с детьми с общим недоразвитием речи:

«– активизировать речевые возможности детей в процессе озвучивания при работе с художественными образами;

– снять психоэмоциональное напряжение;

– развивать практические умения, способности к композиционному восприятию;

– развивать графомоторные навыки, слухо-зрительно-моторную координацию, ориентировку в пространстве;

– социализировать детей через работу в команде» [9].

В таблице 1 представим этапы работы по формированию навыков межличностного общения у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи посредством мультерапии. В процессе разработки содержания занятий рекомендуем использовать авторскую программу Е.Р. Тихоновой «Мультипликация как средство развития творческих способностей детей».

***Таблица 1.*** *Этапы работы по формированию навыков межличностного общения у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи*

| Этапы | Цель | Задачи | Мероприятие |
|---|---|---|---|
| Мотивационный | Создание интереса и представлений у детей о мультипликации | 1. Познакомить детей с основными материалами и оборудованием для создания мультфильмов.<br>2. Познакомить детей с мультфильмами, выполненными в различных техниках | 1. Занятие «Мир анимации»<br>2. Просмотры мультфильмов:<br>– «Варежка» (СССР, 1969);<br>– «38 попугаев» (СССР, 1976);<br>– «Пластилиновая ворона» (реж. А. Татарский, 1981)<br>– «Приключение домовенка Кузи»<br>– «Мост»;<br>– «Маша и медведь»;<br>– «Валли»;<br>– «Русалочка»;<br>– «Головоломка» |
| Когнитивный | Обучение детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи этапам создания мультфильма, активизация межличностного общения детей | 1. Обучать детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи этапам создания мультфильма (продумывание сюжета, разделение эпизодов, изготовление декораций и образов персонажей, озвучивание).<br>2. Совершенствовать навыки работы в различных видах изобразительного искусства, литературного творчества, азбукой актерского мастерства и звука | Блок «Актерская мастерская»:<br>– занятие «Мир эмоций»;<br>– занятие «Создание героя»;<br>– занятие «Изучение движений рук и ног»;<br>– занятие «Оживление персонажа – фотосъёмка»;<br>– занятие «Озвучивание анимационных роликов» |
| | | 3. Формировать умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов | Блок «Волшебство анимации»:<br>– занятие с использованием песочной анимации;<br>– занятие с использованием программы Stop Motion;<br>– занятие с использованием рисованной техники – перекладки |
| Творческий | Стимулирование мыслительной деятельности детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи через создание и представление готового продукта на презентационном этапе | 1. Совершенствовать умения в применении этапов развития сюжета.<br>2. Совершенствовать умение договариваться в совместной деятельности | Блок «Создание мультфильма»:<br>– занятие с использованием пластилиновой анимации;<br>– мастер-класс по созданию фонов и декораций (участвуют родители и дети) |

Для примера опишем образовательную деятельность «Озвучивание анимационных роликов», целью которой является формирование умений устанавливать контакт с помощью вербальных и невербальных средств. Озвучивание способствует не только развитию речи, памяти и артистизма, но особенно влияет на формирование навыков межличностного общения. С детьми «организуются просмотры диафильмов, пересказы полюбившихся сказок, а также озвучивание анимационных роликов по ролям. Во время озвучивания развивается речь ребенка, умение работать в коллективе. Во время выполнения заданий дети просматривают видеоматериал, действуют в соответствии с педагогом, практикуются в использовании не только голосовых и интонационных возможностей придавать анимации завершенность, но и использовании шумовых и музыкальных возможностей» [9]. Детям можно предложить для озвучивания мультфильмы «Разгром», «Грузовичек Лёва». «Во время организации важно останавливаться на достаточно важных нюансах, для более эффективного усвоения материала, следить за тем, чтобы дети действительно понимали сценарий, сюжет и эмоции героев. Развиваем у детей умение голосом передавать настроение. Обращая внимание детей на темп речи, объясняя, что печальный человек, застенчивый говорит достаточно медленно и неуверенно, а веселый и

храбрый разговаривает достаточно быстро. Педагог предлагает игру, используя дидактический материал «Семейка Гномс» на закрепление материала. Дети произносят предложенные слова и словосочетания с разной интонацией, в соответствии с эмоциональном состоянием гнома на карточках. Дети голосом стараются передать характер персонажа, пытаются хрипеть, пришептывать, гнусавить. Обязательно соблюдается выдерживание пауз между словами, для большей выразительности или наоборот, сокрытия неловких пауз. Также детям объясняется преимущество мимического сопровождения речи» [9].

Итак, любая дошкольная образовательная организация ориентирована на развитие, которое немыслимо без осуществления инновационной деятельности, предполагающей освоение и внедрение современных образовательных технологий. Мы привели примеры использования современных технологий в совокупности: информационно-коммуникативных, интерактивных и личностно ориентированных. Выстроенная систематическая поэтапная работа с использованием данных технологий позволила получить положительную динамику показателей сформированности навыков межличностных отношений у детей указанной нозологической группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арапова В.Г., Атрощенкова В.Н. Формирование навыков коммуникативной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами риторики // Логопед в детском саду. 2009. № 8. С. 81–83.
2. Бидова С.М., Кукиева И.А., Фандикова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение по социально-коммуникативному развитию детей 6–7 лет с нарушениями речи // Логопедия. 2014. № 4. С. 38–43.
3. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. М.: АРКТИ, 2002. 96 с.
4. Гаркуша Ю.Ф., Коржевина В.В. Особенности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Московский социальный институт, 2001. 294 с.
5. Калинина Т.В. Управление ДОУ, новые информационные технологии в дошкольном детстве: учебное пособие. М.: Сфера, 2008. 250 с.
6. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольска Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов. М.: Академия, 2001. 248 с.
7. Павлова Ю.В., Селиванова Ю.В. Инновации и педагогическое творчество в образовании детей с различными возможностями: сборник научных и методических трудов. Саратов: Наука, 2015. 364 с.
8. Плотникова Т.Ю. Виртуальные экскурсии как средство социализации дошкольников с задержкой психического развития // Научное отражение. 2019. № 3(17). С. 31–32.
9. Тихонова Е.Р. Рекомендации по работе с детьми в студии мультипликации. Издание второе. Переработанное и дополненное. Новосибирск: Поиск, 2011. 89 с.

## MODERN TECHNOLOGIES AND MEANS OF FORMING INTERPERSONAL SKILLS IN CHILDREN 6–7 YEARS OLD WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

© 2021

***T.U. Plotnykova,*** candidate of psychological sciences, associate professor

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* interpersonal skills; general underdevelopment of speech; socialization; modern educational technologies.

*Abstract.* Full-fledged socialization of pupils with general underdevelopment of speech is possible if the ability to establish contacts with surrounding peers and adults is formed. The article provides examples of the use of modern psychological and pedagogical technologies that provide the formation of interpersonal skills in children of 6–7 years old with general underdevelopment of speech.

УДК 304.9

# СОЦИАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ АНАРХИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ: АНАЛИЗ КЕЙСА НА ПРИМЕРЕ АРХЕОЛОГИИ

© 2021

***Д.К. Волков,*** психолог, бизнес-консультант, главный технолог
*"IntEmo Systems", г. Саратов (Россия)*

***П.В. Масычев,*** кандидат социологических наук, психолог, ведущий эксперт
*АО "Альянс консалтинг", г. Москва (Россия)*

*Ключевые слова:* методология науки; социология науки; теории анархизма; теории социальной антропологии; социальные основы археологии; социология археологии.

*Аннотация.* Сегодня ученый мир находится на своеобразном методологическом перепутье: научный дискурс формируется и относительно парадигм, и относительно возможности использования потенциала новых философских оснований для развития методологии. Примером такого наблюдения может послужить кейс, изложенный в статье. Авторы сосредотачивают свое внимание на возможных изменениях, происходящих в социальных науках, для чего используют в качестве примера аналитический разбор вводной статьи сборника «Анархия и археология» Л. Борка и М. Сэнгера.

Теория анархизма становится все более востребованной – об этом можно с уверенностью говорить, поскольку она проникает в области научного знания, казалось бы, никак не связанные с ней. В январе 2017 года вышел сборник статей «Анархия и археология» американских ученых Льюиса Борка и Мэттью С. Сэнгера. Л. Борк – археолог, а его коллега М. Сэнгер – доцент антропологии, вместе они попытались ответить на вопрос, как связаны анархизм и археология [1].

Теория анархизма все больше проникает в археологию, и все больше актуализируется разрыв между ними. Этот разрыв обусловлен, в том числе общераспространенными представлениями об анархизме как о синониме хаоса и беспорядка. Ввиду очевидного доминирования данного клише в научном дискурсе и связанной с этим фактом стереотипностью понятия, анархистская теория, до сих пор игнорируемая методологией науки, обнаруживает в себе мощный потенциал. Задача данной статьи – рассмотрение возможности изменения отношения к анархистской методологии, а также конструирования альтернативного подхода, позволяющего представить научные теорию и практику в призме анархистской парадигмы.

Популярные видеорепрезентации анархизма в массовой культуре встречаются в фильмах, сериалах, других медиа. Представленные зрителю кинематографические образы показывают сюжет, как вслед за разрушением правительств неизбежно вспыхивает насилие, обусловленное отсутствием лидеров. Эти представления остаются популярными и широко распространенными сегодня, когда информация легко доступна, а методы ее верификации возможны. Джордж Оруэлл, находясь в Испании в 1937 году, во время Великой испанской революции, замечал, что не мог найти в газетах объективную информацию о деятельности анархистов [2]: печать, будучи инструментом политической пропаганды, либо игнорировала вклад анархистов в общественное развитие, либо отражала исключительно негативные коннотации. Существуют примеры вытеснения из общественного сознания вклада анархизма в прогресс и культуру нашего общества. Однако даже поверхностный анализ позволяет установить связь первомайской забастовки на Хеймаркет с философией анархизма; фигуры мировой величины, преобразовавшие нашу культуру, – Н. Сакко и Б. Ванцетти, Л.Н. Толстой, О. Уальд, А. Рембо, Р. Вагнер, К. Малевич, – имели анархистские убеждения. Один этот факт открывает возможности для свежего взгляда на историю, культуру и науку.

Авторы сборника начинают свой анализ с обзора общей истории анархизма. «Несмотря на то, что термин "анархия" буквально переводится с греческого как "безвластие" (др.-греч. ἀν – без, αρχία – власть), он не обязательно означает отсутствие порядка. В действительности же западно-философская традиция анархизма родилась как попытка ответить на вопрос, каким образом люди могут организовываться в социальные группы без силы принуждения. Ввиду такой постановки вопроса анархизм предполагает не хаос, с которым он сейчас ассоциируется, а альтернативный порядок, основанный на принципах сотрудничества и взаимного согласия».

Однако очевидно, что такой альтернативный порядок в настоящее время не найден, несмотря на успешные попытки его конструирования. В то же время включение альтернативной возможности необходимо для полноты научной картины мира. Вторая сторона – процесс поиска организации альтернативы, ее научная институционализация, проведение исследований, экспериментов, ошибки и выводы из них – все это имеет важное значение. Отсюда может быть изменено отношение к термину «порядок», сосуществующего с понятиями иерархии, подчинения, централизации, наказания.

Определенная доля научной гибкости, допускающая возможность анархистской повестки, стимулирует творчество и обусловливает возможность неограниченного мышления. Антрополог Д. Гребер писал: «Нет особых причин, по которым грязные работы должны существовать. Если распределить неприятные задания поровну, это означало бы, что всем ведущим мировым учёным и инженерам также

пришлось бы их выполнять; можно было бы почти сразу ожидать открытия самоочищающихся кухонь и роботов-шахтёров» [3]. Гипотетически, если существует возможность мысли, что порядок возможен при условии децентрализации и может быть основан на принципах взаимной помощи и взаимоуважения, только тогда возможны условия поиска практической реализации таких возможностей, организации сообществ на этих принципах.

Далее авторы пишут: «Интерес к организации людей на добровольных началах наблюдается в истории западной философии [4] задолго до появления теории анархизма. В 1793 году английский мыслитель Уильям Годвин опубликовал работу “Исследование о политической справедливости и ее влиянии на добродетель и счастье” (англ. “An Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Morals and Happiness”, на русском языке не издавалась) [5], в которой рассматривал, как может быть организовано общество без власти. В 1798 году Иммануил Кант опубликовал труд “Антропология с прагматической точки зрения” (нем. “Antropologie in pragmatischer Hinsicht”), где дал определение понятию “анархия” как “форме правления, влекущей за собой закон и свободу без принуждения” [6]. Однако раскрыть термин впервые удалось французскому политическому философу Пьеру-Жозефу Прудону в книге “Что такое собственность?” (франц. “Qu’est ce que la propri t ?”) в 1840 году [7]. Позже ряд антиавторитарных философов XIX века, прежде всего, Михаил Бакунин, популяризировали понятие “анархизм”».

Философия П.-Ж. Прудона и, в особенности, М.А. Бакунина, возникла как ответ на развитие капитализма и укрепление элит в Европе второй половины XIX столетия. Они, первые теоретики анархизма, утверждали, что среднестатистический человек попадает в такие условия авторитарного управления, в которых он неизбежно растворяется в пространстве индустриального государства, теряя естественную для человека свободу. По мнению Прудона и Бакунина, анархизм выражается в отказе от элитарности и авторитаризма в пользу создания нового общественного органа, в котором «свобода неразрывно связана с равенством и справедливостью в обществе, основанном на взаимном уважении прав личности» [8].

Данное утверждение неслучайно имеет одновременно и марксистское, и анархистское звучание: оба этих движения являются сутью одной политической плоскости – социализма. И все же на этой плоскости анархизм, являясь либертарной формой социализма, противоположен авторитарной природе марксизма [9]. Как Прудон, так и Бакунин, каждый в свое время, состояли в переписке с К. Марксом и поддерживали с ним дружеские отношения, закончившиеся все же противостоянием (после издания Прудоном книги «Система экономических противоречий, или Философия нищеты», 1846 и после так называемого «Раскола» в Первом интернационале, сентябрь 1872 – прим. переводчика). Несмотря на единство мнений анархистов и марксистов относительно необходимости выстраивания справедливого общества, в котором человек неотчуждаем от своего труда, свободен от угнетения элит, существовало значительное различие во взглядах на власть.

Важнейшее отличие двух подходов заключается во взгляде на способ преобразования общества. В отличие от марксизма, где существует тезис о поэтапном достижении коммунизма посредством революции с опорой на временную государственную власть, в анархизме выставляется требование отказа от промежуточного этапа. Иными словами, не государство должно раствориться после революции, а наоборот, революция должна начинаться с отвержения государственной власти.

Есть разница между принципами «цель оправдывает средства» и «средства создают конечные цели». Марксизм стоит на первом принципе, анархизм – на втором. Для анархистов средства и цель взаимоувязаны – средства являются одновременно и способом достижения цели, и сами являются конечными целями. Средства и цели объединены, таким образом, неким диалектическим единством, представляющим собой одновременно и результат, и процесс. Иными словами, то, каким образом выстраивается жизнь каждого конкретного индивидуума, и определяет общество, в котором этот индивидуум живет. Антрополог Д. Грэбер по этому случаю ввел понятие «ежедневный коммунизм», представляющий собой бескорыстное взаимодействие людей в своей повседневности [10].

Анархистский взгляд продолжительное время игнорировался академической наукой, в то время как в социалистическом (и капиталистическом) мире наука, основанная на марксизме, получила основательное развитие. В то же время анархистские мыслители, оказавшиеся за границами общепринятого научного дискурса, за последние 200 лет проделали большую работу. Поскольку философия анархизма антидогматична по своей сути, её трудно описать и дать какое-либо определение. Она держится на общих разделяемых всеми понятиях самоуправления, равенства прав, добровольного распределения полномочий, основанном на взаимности и свободных ассоциациях [11; 12]. Центральная тема, которая развивает анархистскую мысль сегодня, – идея о самоорганизации людей в отсутствии институционализированного лидерства. Анархизм всегда подразумевает под собой порядок, но основанный не на принципах следования за властной фигурой лидера, а на принципах равного уважения к правам каждого отдельного человека, гуманности; это может быть и порядок, определенный правилами того или иного комитета, группы или союза, члены которого без какого-либо давления согласились следовать договоренностям.

В 1974 году Пьер Кластр своим трудом «Общество против государства» открыл дорогу теории анархизма в антропологию [13]; но, только когда были опубликованы работы Джеймса Скотта и Дэвида Грэбера, теория получила широкое распространение в антропологических исследованиях. Появилось два основных фокуса применения анархизма. Первый был направлен на изучение социальных групп, существующих без руководства, второй – на развитие социальных практик, основанных на положениях анархистской теории. Дополняя друг друга, эти два направления существенно развили понимание

антропологии, её концепции и практику [14; 3; 15–17].

Борк и Сэнгер отмечают, что в последние годы некоторые аспекты анархистской теории служат концептуальным основанием для многих сфер знаний: географии (например, С. Спрингер [18]), политической экономии (например, Э. Стрингэм [19]), социологии (например, Дж. Шанц и Д. Уильямс [20]), исследованиях материальной культуры (Бирмингем [21]), английского языка (Дж. Кон [22]), исследования коренных народов (Г. Кулхард [23]).

Необходимо подчеркнуть, что география как наука сформировалась исторически под влиянием анархизма – ведущие теоретики второй половины XIX века, П.А. Кропоткин и Э. Реклю, известны своими географическими открытиями [24; 25]. Современная российская историческая наука известна фигурами ученых-историков, которые или являются анархистами, или основывают свои научные взгляды на фундаменте теорий анархизма: В.В Дамье, П.В. Рябов, Д.И. Рублев, А.В. Шубин, А.Ю. Фёдоров. Учитывая широкое распространение представителей анархизма в истории, географии, антропологии, социологии и социальной психологии [26], можно говорить о гипотетической связи – к анархистской теории приходят те представители дисциплин, чьим объектом исследования является культура и этносы, те, кто изучает альтернативные государственной форме организации общества, кто приходит к заключению, что капиталистическое устройство не является единственно возможным вариантом общественного устройства.

Польза такого взгляда находит свое выражение в либертарных принципах взаимодополнения и кооперации – объединении различных областей знаний и научных теорий для решения прикладных исследовательских задач. Жаклин Ласки касается этого вопроса в обсуждении интеграции практик феминизма, анархизма и индигенизма: «…это взаимодействие различных традиций, которые некоторые называют анархо-индигенизмом, создает междисциплинарный анализ, способствующий практике децентрализации и отмены множества осей угнетения» [27].

Эта коллаборация течений необходима: «долгое время анархизм был теорией преимущественно европейской и североамериканской, основными его представителями были белокожие мужчины, что оставляло за пределами фокуса внимания проблемы многих других угнетенных. Анархизм в южных странах приобрел черты инклюзии, что позволило поставить под сомнение устройство общества по принципу иерархии как единственно возможного способа организации» [28; 29]. Вероятно, авторы имеют в виду современные анархистские общины в южных странах, например, Рожава, Курдистан или сообщество народа Аймара в Боливии. В информационную эпоху, в которую мы живем, возможность обмениваться опытом и взаимообучаться приводит к эффективным и наглядным децентрализованным формам организации. В масштабе мировой культуры интеграция философии феминизма, практик коренных народов, традиционных концепций западных и южных стран создают самые разнообразные формы проявления анархической мысли.

АНАРХИЯ И АРХЕОЛОГИЯ

В настоящее время анархизм, несмотря на его положительное влияние на многие социальные науки, пока не получил широкого применения в археологии. Сегодня имеются лишь немногочисленные публикации Фаулза [30], Энгельбека и Гриера [31], Флекснера [32], Морган [33], Венгроу и Грэбера [34]. Сэнгер в 2015 и Борк в 2016 защитили диссертации [35; 36]. Альфредо Гонсалес-Руибаль [37] провел и опубликовал серию дискуссий на тему «Против постполитики: Критическая археология 21 века».

В октябре 2016 года на ресурсе «Savage Minds» появилась публикация «Основание анархистской археологии: коммунный манифест», написанный авторами вне иерархии [38].

Очевидно, что для авторов статьи имеет значение сам факт подобного манифеста: в 2016 году группа ученых идентифицировала себя, как анархистов-археологов, что они заявили в манифесте, то есть с этого момента появилось понятие «анархистская археология». На сегодняшний день можно говорить о существовании профессионального сообщества археологов-анархистов. Помимо археологических сообществ, существует также междисциплинарный журнал анархистских исследований Anarchist Studies и сообщество Anarchism Research Group, что говорит о росте интереса к анархистской теории среди научного сообщества [39].

Для авторов удивительным выглядит тот факт, что анархизм не пришел в археологию раньше – часто именно археология исследует борьбу общества с государством, с властью. Они пишут: «Столь незначительное распространение анархистской теории в археологии особенно интересно, поскольку одним из объектов исследования археологии является сопротивление общества власти. К примеру, Б. Триггер отмечает, что децентрализованные социальные отношения не возникают “естественно”, наоборот, они выстраиваются благодаря значительным усилиям [40]. Иными словами, авторы обращают внимание, что критерием развития общества, его сложности, является степень децентрализации и качество свободы личности.

В малочисленных обществах противостояние власти проявляется в механизмах общественного уравнивания, остракизмах, сецессиях, общественном порицании и насилии [41; 42]. В более крупных обществах археологи находят другие пути возникновения власти на принципах децентрализации в формах последовательных иерархий [43] и гетерархий [44; 45]. Исследования таких децентрализованных структур власти, активного сопротивления властям в археологии становится все более распространенными [46–48]. Они в массе своей опираются на критическую научную парадигму марксизма, постколониализма, феминизма и индихенизма, где основное внимание сосредотачивается на классах, гендере, расе в контексте их участия в формировании властных структур.

Пересечения археологии с анархизмом не удивительны – социальное неравенство, такое же старое, как и само общество, составляет обоюдный интерес [34]. Историки анархизма акцентировали осо-

бое внимание на то, что основные идеи возникли еще в Древнем мире. Так, П.А. Кропоткин находит философские основы анархизма в фундаментальных основах даосизма (Лао Цзы, VI в. до н.э.) и у стоиков (Зенон, IV в. до н.э.). Последователь Льва Толстого Жорж Лешартье видит в Иисусе Христе по сути анархическую фигуру [49], а в исламском движении мутазилитов – анархистские идеи [50]. По словам Дж. Вудкока, теоретики и историки анархизма находят основание анархизма в «вере в естественную порядочность человека, стремление к индивидуальной свободе, нетерпимость к господству» [49].

В определенном смысле такие пересечения – акт теоретической и философской колонизации, попытка назвать анархистом любого, кто более-менее находится в противостоянии власти, сопротивляется эмансипации личности. Такая широта взглядов неизбежно приводит к возникновению противоречий и впоследствии – к дискуссии. Патриция Кроун, к примеру, отмечает, что мутазилиты были анархистами не потому, что придерживались анархистской философии; скорее, поскольку их взгляд предполагал, что общество может функционировать без государства, их взгляд был анархическим по сути [50]. Поэтому в археологии существует разница в терминах «анархистский» и «анархический»: первый относится к вопросам самоопределения и идентичности, а второй – к проявлению или характеристике. Поэтому, к примеру, Иисуса Христа нельзя назвать анархистом, но его учение можно назвать анархическим.

Ещё один пример – статья Барбары Миллс «Становление и поражение иерархии» [51], главная мысль которой заключается в том, что создание и сохранение неотчуждаемой собственности определяет социальные процессы, результатом которых является формирование и укрепление социальной иерархии, в том числе посредством ритуализации. Собственность и вытекающее из собственности усиление власти опредмечивается в иерархию и может быть оспорено только через разрушение материальной сигнатуры социального неравенства. Данная статья не является продуктом анархистской мысли, однако она прекрасно отражает материалистическую интерпретацию анархических принципов.

В качестве третьего примера приведем книгу Роберта Л. Беттингера «Упорядоченная анархия: социально-политическая эволюция у аборигеннов Калифорнии» [52]. Автор исследует, как формировались децентрализованная структура власти у коренных американцев доколониальной Калифорнии. Данный труд можно назвать анархическим ввиду особого предмета исследования – практик управления сообществом без правительства. При этом работа не опирается на анархистскую теорию как таковую. Само понятие «упорядоченная анархия» Беттингер заимствовал из классического труда Эдварда Эванса-Притчарда «Нуэры: Описание способов жизнеобеспечения и политических институтов одного из нилотских народов» (1940).

Среди таких исследований, анархических по сути, но не анархистских можно привести монографию Уильяма Карахера «Панк-археология» [53], работу Джона Криса по неиерархическим практикам политического консенсуса позднего Вудлендского периода восточной части Северной Америки [54], исследование Сассамана о мобильности как акте сопротивления государственному устройству [55]. Приведенные примеры демонстрируют, что анархические идеи распространены шире, чем принято считать.

АНАРХИЯ И ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОШЛОГО

Изучению переходных обществ в археологии уделялось мало внимания, они часто воспринимались как стихийно возникающие под воздействием внешних факторов (изменение климата, давление соседних воинствующих племен и т.п.). В археологии используется специальный тезаурус, который определяет такие общества как «промежуточные», «переходные» и т.п. и понимает под ними социальные объединения периода социальной регрессии цивилизации. Предпочтение отдается исследованию привычных исторических периодов со сложившейся социальной иерархией.

Теория анархизма иначе смотрит на эти периоды: акцент делается на социальном отчуждении, требовании политического представительства. Такой взгляд позволяет выстроить диаметрально противоположный традиционной археологической хронологии подход. Периоды, которые представлены как время культурной дезорганизации, социального распада и дезинтеграции, могут быть рассмотрены как точки потенциального общественного роста и свободы. Под сомнение встает концепция развития обществ и общественных отношений от «простых» к «сложным», где простыми считаются общества без иерархии, без государства, а сложные характеризуются формированием централизованной власти. Но напротив, установление и поддержание равенства в управлении требует огромных усилий. Таким образом, археологи, использующие анархизм в качестве теоретического обоснования, концептуализируют и интерпретируют «простые» общества как созданные на принципах прямого действия, укоренившихся социальных практик, идеологий и традиционных социальных институтов. Иерархические, «сложные», общества, соответственно, можно рассматривать как возникающие в результате разрушения традиционных социальных институтов, минимизирующих или ограничивающих самовозвеличивание индивидуума [35].

Таким образом, авторы показывают, как анархистская теория меняет представление: так называемые «простые общества» без иерархии и власти на самом деле оказываются сложными, поскольку поддержание равных отношений и принятие решений на основе консенсуса возможно при наличии значительных усилий общества. При этом механизмы саморегуляции не позволяют развиваться усилению статуса отдельных членов, препятствуют получению ими привилегий. Иерархия возникает тогда, когда ослабевает влияние соответствующих социальных институтов, препятствующих возникновению неравенства.

Оспаривание доминирования иерархии как единственно возможной модели цивилизованного общества также является причиной выхода археологии за пределы позитивизма и возможности существования ее философских оснований вне парадигмы прагматизма. Археологи оппонируют идее государства

как высшей стадии развития общества: «вместо того, чтобы рассматривать негосударственные общества как девиантные, как исключение из правил, мы могли бы начать рассматривать примеры анархических обществ как адаптивные и прогрессивные, если рассматривать их в контексте альтернативных траекторий или механизмов истории; [могли бы рассматривать их] как примеры поддержания относительных степеней равенства, а не просто тех, кто не достиг государственности» [32].

АНАРХИЗМ И АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Как и другие течения критической парадигмы (феминизм, марксизм, постколониализм), теория анархизма применима не только к исследованиям обществ прошлого, но и к археологии в целом. Последние несколько десятилетий в археологии набирали популярность открытые совместные проекты, возникли предложения изменений в полевой методологии, требованиях к публикациям, интерпретациях. Так С. Аталай, А. Берггрен, И. Ходдер, Ч. Колуэлл-Чентафон, Т. Дж. Фергюссон, М.В. Конки, Дж. Геро, Р.П. Райт, С.В. Силлиман и Дж.Э. Уоткинс считают, что эти изменения, в конечном счете, должны обусловить сокращение границ научной дисциплины, уменьшить централизацию и обеспечить равенство представительств. Теория анархизма уже была применена к некоторым проектам реструктуризации в образовании, социальной антропологии и социологии [56–62]. Были созданы широкие условия для совместной деятельности и обеспечена прозрачность и доступность информации, что позволило демократизировать процесс принятия решения.

Теория анархизма может быть использована и для тщательного изучения решений по управлению наследием. Рассмотрим данное утверждение на примере. Существует перечень объектов всемирного наследия ЮНЕСКО в Северной Америке, анализ которого ставит вопросы о том, что является ценным для западного общества и какую историю мы создаем с помощью решений о сохранении наследия.

В Северной Америке находится 47 объектов всемирного наследия под защитой ЮНЕСКО, но только четыре из них (9%) могут считаться горизонтально организованными. Данное соотношение не отражает историю континента, на котором существовало значительно большее количество горизонтально управляемых поселений (рисунок 1). Создается мнение, или дискурс, что сложные формы социально-политической организации могут существовать только на основе иерархии. Если считать данный подход верным, возникает риск уничтожить реальное историческое достояние в угоду политическим предубеждениям, на основании которых принимаются решения об объектах как о представляющих ценность в качестве всемирного наследия. Кроме того, такая репрезентация вводит в заблуждение – официальная всемирная история ограничивается изучением развития исключительно иерархических обществ.

***Рис. 1.*** *Пропорции североамериканских объектов всемирного наследия ЮНЕСКО, организованных горизонтальным и вертикальным управлением*

Данный пример показывает важность анархистского взгляда для научного познания. Оппонируя, он создает противовес традиционной парадигме, помогает сомневаться в материале, презентуемом в виде неоспоримой истины, перепроверять информацию, обнаруживать заблуждения и мифы, передаваемые из

одного научного труда в другой. Критическое мышление, формируемое на основе неоспоримых научных фактов, открывает стереотипы сложившихся научных традиций.

Интересны пересечения археологии и педагогики: археологи исследуют способы организации учебных классов, полевых школ и системы наставничества. Сторонники включенной педагогики описывают негативные эффекты, которые оказывают иерархические формы обучения на разные студенческие группы [63; 64]. Теория анархизма имеет давнюю традицию экспериментального обучения (У. Годвин, М. Штирнер, Э. Гольдман). Качество образования достигается за счет децентрализации власти в школе, индивидуального подхода к обучению в среде [5; 65; 66].

Примером педагогики, основанной на принципах равенства, свободы, децентрализации, может послужить педагогическая теория Александра Нилла, реализованная в школе Саммерхилл. Данный образовательный проект был основан в 20-х годах XX века и существует в настоящее время. В основе управления и воспитания лежит принцип уважения к личности, исключаются любого рода принуждения. Ребенок может не посещать уроки или же посещать только те предметы, которые он считает нужным. Школой управляет общее собрание, в которое входят все ученики и преподаватели, решения принимаются голосованием, и голоса имеют одинаковый вес [67].

Анархизм содержит богатый опыт взаимодействия с сообществами. Совместные анархистские проекты вместо традиционного иерархического управления осуществляются при помощи интеграции заинтересованных сторон. Данный подход зарекомендовал себя в работе с общинами потомков коренных народов, в нем есть потенциал деколонизации научного взаимодействия, археологических исследований в целом.

Разделение исследователей на специалистов (профессионалов) и неспециалистов (любителей) также может быть предметом дискуссии в терминах анархизма, что дает полезную основу для решения некоторых задач археологии, к примеру, вопрос о контроле над информацией. Анархический базис может способствовать устранению нормативного разрыва между археологами как производителями и интерпретаторами прошлого и общественностью как потребителями археологических нарративов. Археологи, являясь носителями знаний, должны дать ответ, что значит быть специалистом. Э. Сэд по этому вопросу писал: «сегодня любитель – это тот же, кем должен быть интеллектуал» [68].

Критическое значение для анархистских археологических теорий и практик имеет философия децентрализации властных отношений и выстраивание инклюзивной науки, включая дестабилизацию западного, политически обусловленного, взгляда ни историческое развитие. В то же время, незападным, «ненормативным» мировоззрениям, онтологиям, эпистемологиям и оценкам предоставляется изначально равная основа как с точки зрения интерпретации прошлого, так и с точки зрения формирования современных практик. Снова в этом контексте анархистская теория находит общие точки со взглядами квир, феминизма, коренного населения.

В свою очередь, археология может передать существенный опыт для теории анархизма, поскольку предметом ее исследований выступают негосударственные общества, точки политического распада, примеры народов, отрицающих власть, и динамика накопления власти элитами и социальными и политическими институтами. Археология сегодня – это наука, претерпевающая реструктуризацию, необходимую для большего уклона в инклюзию. Теория анархизма выполняет функцию философского обоснования для пересмотра археологией отношений с прошлым, древними народами, между самими археологами, преподавателей со студентами, заинтересованной публикой таким образом, чтобы уравнять возможности для так называемых «периферийных» сообществ.

Предметом научного интереса Дж. Уэлча являются возможности реализации сопротивления централизованной власти [69]. Автор предлагает ввести в науку несколько переменных – масштаб, частоту и эффективность, с помощью которых становится возможным количественное измерение усилий по сопротивлению. Используя критерии, Уэлч осуществляет анализ отношений племени апачей с испанскими, мексиканскими и американскими войсками. Полученная динамика в числовом выражении позволила максимально точно установить способы, с помощью которых коренные народы осуществляли борьбу с колониальными силами. Анархизм становится не только образом мысли, практикой или целью, но, скорее, описательной концепцией, направленной на понимание мира.

Кэрол Крамли, опираясь на работу Уэлча, утверждает, что анархистская археология, или анархеология, является, прежде всего, моральной и этической деятельностью, направленной на критику неравномерных властных структур и альтернативное понимание прошлого и настоящего. Понимание прогресса не как развития от простого к сложному дает возможность лучшего понимания коллективного действия и управления сообществом [70].

Статья Эдварда Генри, Билла Энгельбека и Узмы З. Ризви акцентирует внимание на анархистской археологической практике, позволяющей пользоваться большей гносеологической свободой в исследованиях, в том числе фундаментальных, применительно к формированию типологий [71]. Применяемые в качестве аксиомы, традиционные типологии ограничивают понимание прошлого и, в конечном счете, сами становятся объектами исследований. Вместо этого, по утверждению Э. Генри и соавторов, типологии должны оставаться экспериментальными, гибкими, реляционными. Они должны связывать исследуемые явления верхнеуровнево.

Тереза Кинц, применяя анархистские принципы, основной фокус внимания сосредотачивает как на практике археологии настоящего, так и на видении будущего [72]. Автор называет современную нам эпоху «антропоцен» – время быстрых антропогенных изменений окружающей среды, в этот период

анархистская археология приобретает решающее значение – именно она предлагает альтернативные способы жизни, сохраняющие природу. Кинц рассматривает применение практики в полевых исследованиях, организации работы музеев, структуре отчетов CRM, взаимодействии с коренными общинами, совместной работы академических археологов.

Мэтью Сэнгер сосредотачивается на исследовании «сложных» и «простых» сообществ. Акцент современной науки делается в основном на «сложных» структурах, что приводит к недооценке властных отношений в неаграрных общинах. Эгалитарные структуры воспринимаются как естественные, и потому «простые», что приводит к выводу о необязательности подробного их исследования. М. Сэнглер показывает, как «простые» охотники-собиратели создают, продвигают и сохраняют анархические идеалы с помощью актов противодействия возникновению централизованной власти. Во многих случаях такие практики эффективно выполняют свои функции [73].

На примере археологии, вслед за авторами статьи, мы обнаружили, что анархизм имеет потенциал как философский базис для гуманитарных наук. Реализация данного потенциала возможна, только если научный мир сможет отказаться от навязанных клише относительно теорий анархизма и найдет полезным пересмотреть устоявшиеся положения традиционной научной парадигмы. На примере археологии проиллюстрировано, как анархистские теории способны не просто расширить объекты исследования, но и обогатить методологию, практику и этику науки. Очевидно, что приводимая в качестве примера археология не является единственной дисциплиной, относительно которой возможно изложенное выше. Более того, археология – не самое очевидное исследовательское направление, к которому могут быть применены принципы децентрализации, самоуправления, прямого действия, консенсуса и т.п. Пересмотр традиционных школ социологии и психологии требует также обращения к анархистским теориям и практикам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ


1. Borck, L.S., Sanger, M.C. An Introduction to Anarchism in Archaeology // SAA Archaeological Record: Anarchy and Archeology. 2017. January. P 9–16.
2. Оруэлл Дж. Памяти Каталонии. М.: АСТ, 2003. 380 с.
3. Грэбер Д. Фрагменты анархистской антропологии. М.: Радикальная теория и практика, 2014. 172 с.
4. Marshall P. Demanding the Impossible: A History of Anarchism. London. 2010. 800 p.
5. Godwin W. An Enquiry Concerning Political Justice and Its Influence on General Virtue and Happiness. Miami: HardPress. 2018. 424 p.
6. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. М.: Ленанд, 2017. 200 с.
7. Прудон П.-Ж. Что такое собственность? М.: Красанд, 2019. 280 с.
8. Dolgoff S. Bakunin on Anarchy: Selected Works by the Activist-Founder of World Anarchism. New York, 1972. 399 p.
9. Chomsky N. Chomsky on Anarchism. Chico: AK Press. 2005. 256 p.
10. Грэбер Д. Долг: первые 5000 лет истории. М.: Ад Маргинем. 2015. 528 с.
11. Call L. Postmodern Anarchism. Lanham, Md: Lexington Books, 2003. 165 p.
12. McLaughlin P. Anarchism and Authority: A Philosophical Introduction to Classical Anarchism. Burlington, Vermont: Ashgate Publishing Company, 2007. 210 p.
13. Кластр П. Общество против государства // СТАДИС. 2019 № 1 (1). С. 38–54.
14. Barclay H. People without Government. London: Kahn & Averill with Cienfuegos Press, 1982. 160 p.
15. Macdonald Ch. The Filipino as Libertarian: Contemporary Implications of Anarchism // Philippine Studies: Historical and Ethnographic View-points. 2013. № 61(4). P. 413–436.
16. Maskovsky J. Protest Anthropology in a Moment of Global Unrest // American Anthropologist. 2013. № 115 (1). P. 126–129.
17. Скотт Дж.С. Искусство быть неподвластным. Анархическая история высокогорий Юго-Восточной Азии. М.: Новое издательство, 2017. 568 с.
18. Springer S. The Anarchist Roots of Geography: Toward Spatial Emancipation. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016. 240 p.
19. Anarchy, State, and Public Choice. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2005. 229 p.
20. Shantz J., Williams D.M. Anarchy and Society: Reflections on Anarchist Sociology. Leiden: Brill Publishers, 2013. 224 p.
21. Birmingham J. From Potsherds to Smartphones: Anarchism, Archaeology, and the Material World // In Without Borders or Limits: An Interdisciplinary Approach to Anarchist Studies. 2013. Jun. P. 165–176.
22. Cohn J. Anarchism and the Crisis of Representation: Hermeneutics, Aesthetics, Politics. Selinsgrove: University Press, 2006. 326 p.
23. Coulthard G.S. Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014. 256 p.
24. Пирумова Н.М. Петр Алексеевич Кропоткин. М.: Ленанд, 2017. 224 с.
25. Лебедев Н.К., Лебедева Н.А. Элизе Реклю как человек, ученый и мыслитель. М.: Нобель Пресс. 2011. 102 с.
26. Масычев П.В. Интеллектуальный потенциал анархизма в развитии современных социологических теорий // Научное отражение. 2018. № 4 (14). С. 46–49.
27. Lasky J. Indigenism, Anarchism, Feminism: An Emerging Framework for Exploring Post-Imperial Futures // A Journal of Radical Theory, Culture, and Action. 2011. P. 3–36.
28. Enzinna W. A Dream of Secular Utopia in ISIS' Backyard // New York Times. 2015. 24 November. URL: http://www.nytimes.com/2015 /11/29/magazine/a-dream-of-utopia-in-hell.html
29. Weinberg B. Syria's Kurdish Revolution: The Anarchist Element and the Challenge of Solidarity // Fifth Estate 393. URL: http://www.fifthestate.org/archive/393-spring-2015/syrias-kurdish-revolution/
30. Fowles S. A People's History of the American Southwest

// Ancient Complexities: New Perspectives in Pre-Columbian North America. 2010. P. 183–204.
31. Angelbeck B., Grier C. Anarchism and the Archaeology of Anarchic Societies: Resistance to Centralization in the Coast Salish Region of the Pacific Northwest Coast // Current Anthropology. 2012. № 53 (5). P. 547–587.
32. Flexner J.L. The Historical Archaeology of States and Non-States: Anarchist Perspectives from Hawai'i and Vanuatu // Journal of Pacific Archaeology. 2014. № 5 (2). P. 81–97.
33. Morgan C. Punk, DIY, and Anarchy in Archaeological Thought and Practice // Online Journal in Public Archaeology. 2015. № 5. P. 123–146.
34. Wengrow D., Graeber, D. Farewell to the "Childhood of Man": Ritual, Seasonality, and the Origins of Inequality // Journal of the Royal Anthropological Institute. 2015. № 21(3). P. 597–619.
35. Borck L.S. Lost Voices Found: An Archaeology of Contentious Politics in the Greater Southwest, A.D. 1100–1450: PhD dissertation, School of Anthropology, University of Arizona. Tucson, 2016.
36. Sanger M.C. Life in the Round: Shell Rings of the Georgia Bight: PhD dissertation, Department of Anthropology, Columbia University, New York, 2015.
37. Gonz lez-Ruibal A. Against Post-Politics: A Critical Archaeology for the 21st Century // Forum Kritische Arch ologie. 2014. № 1. P. 157–166.
38. Black Trowel Collective. Foundations of an Anarchist Archaeology: A Community Manifesto. Savage Minds (blog) 31 October. URL: http://savageminds.org/2016/10/31/foundations-of-an-anarchist- archaeology-a-community-manifesto/
39. The Institute for Anarchist Studies URL: https://anarchiststudies.org/
40. Trigger B. Maintaining Economic Equality in Opposition to Complexity: An Iroquoian Case Study // The Evolution of Political Systems: Sociopolitics in Small-Scale Sedentary Societies. New York: Cambridge University Press. 1990. P. 119–145.
41. Cashdan E. Egalitarianism among Hunters and Gatherers // American Anthropologist. 1980. № 82(1). P. 116–120.
42. Woodburn J. Egalitarian Societies // Man. 1982. № 17(3). P. 431–451.
43. Johnson G. Organizational Structure and Scalar Stress // Theory and Explanation in Archaeology: The Southampton Conference. New York: Academic Press, 1982. P. 389–421.
44. Crumley C.L. Heterarchy and the Analysis of Complex Societies // Archeological Papers of the American Anthropological Association. 1995. № 6 (1). P. 1–5.
45. McGuire R.H., Saitta D.J. Although They Have Petty Captains, They Obey Them Badly: The Dialectics of Prehispanic Western Pueblo Social Organization // American Antiquity. 1996. № 61. P. 197–216.
46. Conlee Ch.A. The Expansion, Diversification, and Segmentation of Power // Archeological Papers of the American Anthropological Association. 2004. № 14 (1). P. 211–223.
47. Dueppen S.A. From Kin to Great House: Inequality and Communalism at Iron Age Kirikongo, Burkina Faso // American Antiquity. 2012. № 77. P. 3–39.
48. Hutson S.R. Built Space and Bad Subjects: Domination and Resistance at Monte Alb n, Oaxaca, Mexico // Journal of Social Archaeology. 2002. № 2 (1). P. 53–80.
49. Woodcock G. Anarchism: A History of Libertarian Ideas and Movements. Toronto: Penguin Books Canada, 1992. 448 p.
50. Crone P. Ninth-Century Muslim Anarchists // Past & Present. 2000. № 167. P. 3–28.
51. Mills B.J. The Establishment and Defeat of Hierarchy: Inalienable Possessions and the History of Collective Prestige Structures in the Pueblo Southwest // American Anthropologist. 2004. № 106 (2). P. 238–248.
52. Bettinger R.L. Orderly Anarchy: Sociopolitical Evolution in Aboriginal California. Oakland: University of California Press, 2015. 312 p.
53. Caraher W. Punk Archaeology. Grand Forks: Digital Press at the University of North Dakota, 2014. 232 p.
54. Creese J. Emotion Work and the Archaeology of Consensus: The Northern Iroquoian Case // World Archaeology. 2016. № 48(1). P. 14–34.
55. Sassaman K.E. Hunter-Gatherers and Traditions of Resistance // The Archaeology of Traditions: Agency and History Before and After Columbus. Gainesville: University Press of Florida, 2001. P. 218–236.
56. Atalay S. Indigenous Archaeology as Decolonizing Practice // American Indian Quarterly. 2006. № 30 (3/4). P. 280–310.
57. Berggren ., Hodder I. Social Practice, Method, and Some Problems of Field Archaeology // American Antiquity. 2003. № 68. P. 421–434.
58. Colwell-Chanthaphonh Ch., Ferguson, T.J. Collaboration in Archaeological Practice: Engaging Descendant Communities. New York: AltaMira Press, 2007. 300 p.
59. Conkey M. Dwelling at the Margins, Action at the Intersection? Feminist and Indigenous Archaeologies // Archaeologies. 2005. № 1(1). P. 9–59.
60. Gero J., Wright R.P. Archaeological Practice and Gendered Encounters with Field Data // Gender and Archaeology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1996. P. 251–280.
61. Silliman S.W. Collaborating at the Trowel's Edge: Teaching and Learning in Indigenous Archaeology (Amerind Studies in Archaeology). Tucson: University of Arizona Press, 2008. 288 p.
62. Watkins J.E. Through Wary Eyes: Indigenous Perspectives on Archaeology // Annual Review of Anthropology. 2005. № 34. P. 429–449.
63. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: Радикальная теория и практика, 2019. 176 с.
64. Hooks B. Teaching Community: A Pedagogy of Hope. New York: Routledge, 2003. 216 p.
65. Штирнер М. Ложный принцип нашего воспитания, или Гуманизм и реализм. URL: https://ru.theanarchistlibrary.org/library/ maks shtirner-lojnyj-princip-nashego-vospitaniya-ili-gumanizm-i-realizm.
66. Goldman E. The Child and Its Enemies. // Mother Earth. 1906. № 1(2). P. 7–13.
67. Нилл А. Саммерхилл – воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
68. Said E. The Reith Lectures: Professionals and Amateurs: Is There Such a Thing as an Independent, Autonomously Functioning Intellectual? 1993. № 15 (July).

69. Welch J. Cycle of resistance // The SAA Archaeological Record: Anarchy and Archeology. 2017. January. P. 19–22.
70. Crumley C. Assembling Conceptual Tools to Examine the Moral and Political Structures of the Past // The SAA Archaeological Record: Anarchy and Archeology. 2017. January. P. 22–24.
71. Henry E.R., Angelbeck B., Rizvi U.Z. Against Typology: A Critical Approach to Archaeological Order // The SAA Archaeological Record: Anarchy and Archeology. 2017. January. P. 28–31.
72. Kintz T. An Anarchist Archaeology for the Anthropocene: A Manifesto // The SAA Archaeological Record: Anarchy and Archeology. 2017. January. P. 33–37.
73. Sanger M.C. Anarchic Theory and the Study of Hunter-Gatherers // The SAA Archaeological Record: Anarchy and Archeology. 2017. January. P. 39–42.

## SOCIAL THEORY OF ANARCHISM IN MODERN SCIENCE: ANALYSIS OF CASE ON THE EXAMPLE OF ARCHEOLOGY

© 2021

***D.K. Volkov,*** psychologist, business consultant, chief technologist
*"IntEmo Systems", Saratov (Russia)*

***P.V. Masychev,*** candidate of sociological sciences, psychologist, leading expert
*"Alliance Consulting", Moscow (Russia)*

*Keywords*: methodology; sociology of science; anarchist theories; social anthropology; social basis of archeology; sociology of archeology.

*Abstract*. Nowadays the scientific world is at a kind of methodological crossroads: scientific discourse is being formed both in relation to paradigms and in relation to the possibility of using the potential of new philosophical foundations for the development of methodology. An example of such an observation is the case presented in the article. The authors focus their attention on the possible changes taking place in the social sciences, for which they use as an example the analysis of the article of the collection "Anarchy and Archeology" by L. Borck and M. Sanger.

## НАШИ АВТОРЫ/ OUR AUTHORS

**Алиева Оксана Бадировна,** воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение ГБОУ СОШ с. Русская Борковка детский сад «Кораблик», Россия, с. Русская Борковка Самарской области.

**Alieva Oksana Badirovna,** educator.
Address: Structural division of Russian Borkovka village Secondary School Kindergarten “Little ship”, Russia, Russian Borkovka village of Samara region.

**Аникина Оксана Александровна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 184 АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Anikina Oksana Alexandrovna,** educator.
Address: Kindergarten 184 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Анфисова Светлана Евгеньевна,** старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».
Адрес: ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Россия, г. Тольятти.
E-mail: Sanfisova@yandex.ru

**Anfisova Svetlana Yevgenyevna,** senior lecturer of the Chair of Pre-school Pedagogics, Applied Psychology.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: Sanfisova@yandex.ru

**Бурмистрова Василина Васильевна,** педагог-организатор.
Адрес: Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Диалог» городского округа Тольятти, Россия, г. Тольятти.
E-mail: dimotol@inbox.ru

**Burmistrova Vasilina Vasilievna,** organizer teacher.
Address: Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Education “Dialog” of the Togliatti city district, Russia, Togliatti.
E-mail: dimotol@inbox.ru

**Волков Дмитрий Константинович,** психолог, бизнес-консультант, главный технолог.
Адрес: “IntEmo Systems”, Россия, г. Саратов.
E-mail: psyho.dmitry@gmail.com

**Volkov Dmitry Konstantinovich,** psychologist, business consultant, chief technologist.
Address: “IntEmo Systems”, Russia, Saratov.
E-mail: psyho.dmitry@gmail.com

**Дронго Анна Владимировна,** студент факультета психологии.
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Пермь.
E-mail: annadr99@mail.ru

**Drongo Anna Vladimirovna**, student of Psychology Department.
Address: Perm State National Research University, Russia, Perm.
E-mail: annadr99@mail.ru

**Ёлшина Екатерина Юрьевна,** воспитатель.

Адрес: Структурное подразделение МБУ СОШ № 89 детский сад «Радужка», Россия, г. Тольятти.

**Yelshina Ekaterina Yuryevna,** educator.
Address: Structural division of Secondary School 89 Kindergarten “Rainbow”, Russia, Tolyatti.

**Калугина Елена Федоровна,** воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение ГБОУ СОШ с. Русская Борковка детский сад «Кораблик», Россия, с. Русская Борковка Самарской области.

**Kalugina Elena Fedorovna,** educator.
Address: Structural division of Russian Borkovka village Secondary School Kindergarten “Little ship”, Russia, Russian Borkovka village of Samara region.

**Карпухина Юлия Игоревна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 184 АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Karpukhina Yulija Igorevna,** educator.
Address: Kindergarten 184 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Киричек Ксения Александровна,** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий.
Адрес: Ставропольский государственный педагогический институт, Россия, г. Ставрополь.
E-mail: KirichekKA@mail.ru

**Kirichek Ksenia Aleksandrovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of mathematics, computer science and digital educational technologies.
Address: Stavropol state pedagogical Institute, Russia, Stavropol.
E-mail: KirichekKA@mail.ru

**Клочкова Галина Михайловна,** кандидат педагогических наук, доцент.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: gal.klochkowa@yandex.ru

**Klochkova Galina Mikhailovna,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: gal.klochkowa@yandex.ru

**Козлова Анна Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: kuzinaaa@mail.ru

**Kozlova Anna Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Social Preschool pedagogy, applied psychology.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: kuzinaaa@mail.ru

**Колесникова Татьяна Геннадиевна,** воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение МБУ СОШ № 89 детский сад «Радужка», Россия, г. Тольятти.

**Kolesnikova Tatyana Gennadievna,** educator.
Address: Structural division of Secondary School 89 Kindergarten “Rainbow”, Russia, Tolyatti.

**Кузьмина Ольга Витальевна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 184 АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Kuzmina Olga Vitaljevna,** educator.
Address: Kindergarten 184 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Кузякова Светлана Юрьевна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 184 АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Kuzyakova Svetlana Yurievna,** educator.
Address: Kindergarten 184 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.
E-mail: dbv.anna1505@yandex.ru

**Кучева Валерия Сергеевна,** воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение МБУ СОШ № 89 детский сад «Радужка», Россия, г. Тольятти.

**Kucheva Valeria Sergeevna,** educator.
Address: Structural division of Secondary School 89 Kindergarten “Rainbow”, Russia, Tolyatti.

**Личаева Алина Михайловна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

**Lichaeva Alina Mikhailovna,** educator.
Address: Kindergarten 146 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.

**Луцик Максим Юрьевич,** аспирант факультета психологии.
Адрес: Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, г. Санкт-Петербург.
E-mail: maxll71@yandex.ru

**Lutsik Maksim Yurievich**, postgraduate student of Psychology Faculty.
Address: St. Petersburg State University, Russia, St. Petersburg.
E-mail: maxll71@yandex.ru

**Лященко Светлана Михайловна,** кандидат педагогических наук, директор.
Адрес: ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют для детей и подростков «Дельфин», Россия, г. Тольятти.
E-mail: 34-50-95@bk.ru

**Lyashchenko Svetlana Michailovna,** Candidate of Pedagogic Sciences, Director.
Address: Togliatti social shelter for children and adolescents “Dolphin”, Russia, Togliatti.
E-mail: 34-50-95@bk.ru

**Масычев Павел Владимирович,** кандидат социологических наук, психолог, ведущий эксперт.
Адрес: АО “Альянс консалтинг”, г. Москва.
E-mail: pv.masychev@gmail.com

**Masychev Pavel Vladimirovich**, candidate of sociological sciences, psychologist, leading expert.
Address: “Alliance Consulting”, Russia, Moscow.
E-mail: pv.masychev@gmail.com

**Миронова Ирина Владимировна,** руководитель.
Адрес: Структурное подразделение ГБОУ СОШ с. Русская Борковка детский сад «Кораблик», Россия, с.

Русская Борковка Самарской области.

**Mironova Irina Vladimirovna,** head.
Address: Structural division of Russian Borkovka village Secondary School Kindergarten “Little ship”, Russia, Russian Borkovka village of Samara region.

**Муравьева Людмила Александровна,** кандидат педагогических наук, директор.
Адрес: Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Диалог» городского округа Тольятти, Россия, г. Тольятти.
E-mail: dimotol@inbox.ru

**Muravyova Lyudmila Aleksandrovna,** candidate of pedagogic Sciences, Director.
Address: Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Education “Dialog” of the Togliatti city district, Russia, Togliatti.
E-mail: dimotol@inbox.ru

**Ольховая Татьяна Ивановна,** воспитатель высшей категории.
Адрес: Детский сад № 146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

**Olkhovaya Tatyana Ivanovna,** educator of the highest category.
Address: Kindergarten 146 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.

**Петренко Юлия Владимировна,** студент магистратуры кафедры педагогики и методик преподавания.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: provehito-in-altum@mail.ru

**Petrenko Yulia Vladimirovna,** graduate student of Pedagogy and Teaching Methods.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: provehito-in-altum@mail.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

**Пожидаева Ольга Игоревна,** студент.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.

**Pozhidaeva Olga Igorevna,** student.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.

**Польшакова Анна Александровна,** студентка.
Адрес: Ставропольский государственный педагогический институт, Россия, г. Ставрополь.
E-mail: anna_ribitan@mail.ru

**Polshakova Anna Alexandrovna**, student.
Address: Stavropol state pedagogical Institute, Russia, Stavropol.
E-mail: anna_ribitan@mail.ru

**Романова Вера Анатольевна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

**Romanova Vera Anatolyevna,** educator.
Address: Kindergarten 146 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.

**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: Kindergarten 104 «Nightingale», Russia, Togliatti.
E-mail: semkinasveta@yandex.ru

**Сидоркина Наталья Владимировна,** старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.

**Sidorkina Natalia Vladimirovna**, Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures.
Address: Togliatti State University, Togliatti, Russia.

**Сидоркин Константин Александрович,** старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.

**Sidorkin Konstantin Alexandrovich**, Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures.
Address: Togliatti State University, Togliatti, Russia.

**Сидякина Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти.
E-mail: lk2890@mail.ru

**Sidakina Elena Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Social Preschool pedagogy, applied psychology.
Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti.
E-mail: lk2890@mail.ru

**Софинская Юлия Алексеевна**, воспитатель.
Адрес: Детский сад № 150 «Брусничка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

**Sofinskaya Yulia Alekseevna**, teacher.
Address: Kindergarten 146 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.

**Фошина Елена Николаевна,** воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение ГБОУ СОШ с. Русская Борковка детский сад «Кораблик», Россия, с. Русская Борковка Самарской области.

**Foshina Elena Nikolaevna,** educator.
Address: Structural division of Russian Borkovka village Secondary School Kindergarten “Little ship”, Russia, Russian Borkovka village of Samara region.

**Фролова Екатерина Владимировна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 150 «Брусничка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

**Frolova Ekaterina Vladimirovna**, teacher.
Address: Kindergarten 146 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.

**Хохлова Анна Олеговна,** воспитатель.
Адрес: Детский сад № 146 «Калинка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

**Khokhlova Anna Olegovna,** educator.
Address: Kindergarten 146 of Childhood Planet “Lada”, Russia, Togliatti.

**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

**Черенкова Екатерина Геннадьевна,** воспитатель.
Адрес: Структурное подразделение МБУ СОШ № 89 детский сад «Радужка», Россия, г. Тольятти.

**Cherenkova Ekaterina Gennadievna,** educator.
Address: Structural division of Secondary School 89 Kindergarten “Rainbow”, Russia, Tolyatti.

**Шлякова Елена Валериевна,** кандидат технических наук, доцент.
Адрес: Омский автобронетанковый инженерный институт, Россия, г. Омск.
E-mail: elena6500462@yandex.ru

**Shlyakova Elena Valerievna**, candidate of technical Sciences, associate Professor.
Address: Omsk tank-automotive engineering Institute, Russia, Omsk.
E-mail: elena6500462@yandex.ru