



ВЕСТНИК ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ТЕХНИКИ

Серия «Образование»

Том 83

СБОРНИК ТРУДОВ

ВСЕРОССИЙСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ

16 мая 2021 года - 15 июня 2021 года



2021

ББК 74

УДК 061.3, 37

В сборник включены избранные тезисы докладов участников всероссийских научно-практических конференций, проводимых ООО «НПЦ «ИНТЕРТЕХИНФОРМ» в период с 16 мая 2021 года по 15 июня 2021 года.

Рассматриваются вопросы обобщения и распространения опыта работы, интеграции и систематизации теоретических и практических наработок в учебно-воспитательной деятельности педагогов; вопросы развития интеллектуального творчества учащихся и привлечение их к научно-исследовательской и проектной деятельности.

Материал предназначен для педагогов любых образовательных учреждений (дошкольных образовательных учреждений; средних общеобразовательных учреждений; учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования; коррекционных образовательных учреждений; учреждений дополнительного образования детей и т.д.).

Редакция сетевого издания:

канд. техн. наук А.В. Каргин (гл. редактор),
Т.С. Сошнева (секретарь).

Оргкомитет конференции:

ООО «НПЦ «ИНТЕРТЕХИНФОРМ»,
300012, г.Тула, ул.Ф.Энгельса, д.70, оф.115, тел.: +7-4872-25-24-73,
адрес электронной почты: info@interteh.info,
сайт в сети Интернет: <http://конф.net> или <http://xn--j1agcz.net>.

Сетевое издание «Вестник образования, науки и техники» является зарегистрированным в Российской Федерации средством массовой информации.

Сетевое издание «Вестник образования, науки и техники» зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77-57751 от 18.04.2014 года.

Постоянный адрес размещения данного документа в сети Интернет:

<http://конф.net/pub/vest083.pdf>

Вестник образования, науки и техники. Серия «Образование». Том 83. [Электронный ресурс]: сборник трудов всероссийских научно-практических конференций / Интертехинформ; под ред. Каргина А.В.– Сетевое издание.– Тула: Интертехинформ, 2021.– Режим доступа: <http://xn--j1agcz.net/pub/vest083.pdf>, свободный.– Загл. с экрана.

0+. Знак информационной продукции согласно Федеральному закону от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ.

© Участники всероссийских конференций, проводимых ООО «НПЦ «ИНТЕРТЕХИНФОРМ» в период с 16 мая 2021 года по 15 июня 2021 года, 2021.

© ООО «НПЦ «ИНТЕРТЕХИНФОРМ», 2021.

Оглавление

LXXXVI всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы дошкольного, начального и общего среднего образования»	5
Буравикова А.В. Возможности реализации индивидуально-дифференцированного подхода в работе с педагогическим персоналом ДОУ	5
Габдрахимова К.А. Математическое развитие детей 6-7 лет как составляющее познавательного развития	8
Касаткина А.А. Формирование синтаксической стороны речи детей 4-5 лет в сюжетно-ролевой игре	12
Майоровская В.В. Портрет независимого библиотечного пользователя	14
Тимонина Ж.Ю. ИКТ как средство речевого развития детей 5-6 лет	17
LXXXVII всероссийская научно-практическая конференция «Развитие системы образования: опыт, проблемы, пути решения»	19
Комарова Н.А. Воспитание толерантности	19
LXXXVIII всероссийская научно-практическая конференция «Современный урок – проблемы, подходы, решения»	22
Макарова Е.А. Обогащение активного словарного запаса младших школьников посредством изучения второстепенных членов предложения	22
LXXXIV всероссийская научно-практическая конференция «Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся»	26
Гусева Г.В. Теория и методика организации и проведения дискуссионного занятия .	26
Ольшевская И.К. Развитие вокально-певческих навыков на уроках музыки у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ	30
Раснюк Л.И. Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся	33
LXXXIV всероссийская научно-практическая конференция «Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика»	35
Иштыкова М.А. Организация развития диалогической речи у детей 4-5 лет в процессе повседневного общения	35
Хилова Е.В. Проблема развития монологической речи у детей 5-6 лет в психолого-педагогической литературе	38
LXXXIV всероссийская научно-практическая конференция «Поиск эффективных форм и методов обучения: современное состояние, проблемы, перспективы»	42
Бумажнова Д.А. Характеристика средств развития монологической речи у детей дошкольного возраста	42
Нигматуллина Т.С. Дистанционное обучение младших школьников	45
LXXXVIII всероссийская научно-практическая конференция «Первые шаги в науку» ..	47
Наумкина А.С. Создание сюжетно-тематической композиции в образовательном процессе детской художественной школы	47

Попкова Е.С. Обучение пейзажной живописи на занятиях в детской художественной школе 50

LXXXVI всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы дошкольного, начального и общего среднего образова- ния»

Бурави́кова А.В.

**Возможности реализации индивидуально-дифференцированного подхода в ра-
боте с педагогическим персоналом ДОУ**

Бурави́кова Анна Владимировна,
старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 53 «Клубничка»,
г. Майкоп, Республика Адыгея.

Аннотация: В статье представлен материал, который раскрывает некоторые особенно-
сти управления методической работой и развитием персонала дошкольной образова-
тельной организации в условиях индивидуально-дифференцированного подхода.

Создание современной системы дошкольного образования, ориентированного на полноценное развитие личности каждого ребёнка, выдвигает постоянно повышающиеся требования к качеству образовательного процесса. И многое здесь зависит от профессионализма и компетенции педагогов дошкольного образования. Именно поэтому необходимо искать новые подходы к организации методической работы в образова-
тельном учреждении. Основу развития профессиональных качеств специалистов ДОУ составляет индивидуально-дифференцированный подход, специфика которого заклю-
чается в акценте на развитие самой личности педагога, обращённости к его внутренне-
му миру с ещё не раскрытыми способностями и возможностями. Главная цель, стоящая
перед руководителями и старшими воспитателями сегодня – «совершенствовать мето-
ды индивидуальной работы с воспитателями» [1].

В. И. Зверева обращает внимание на то, что педагогический коллектив – это, прежде всего, коллектив людей, разных по возрасту и опыту педагогической работы, по характеру и коммуникабельности, по интересам и ценностным ориентациям, по тем-
пераменту и волевым качествам [3].

Поэтому методы управленческого воздействия, применяемые организаторами с целью стимулирования более эффективного достижения конечного результата, должны быть направлены на изучение каждого члена педагогического коллектива.

Руководитель ДОУ должен в совершенстве овладеть методиками изучения педа-
гогических кадров.

Какие же методы и формы лучше всего использовать руководителю для изучения на практике деловых и личностных качеств отдельных педагогов, их групп и коллекти-
ва в целом?

Начинать работу по изучению сотрудников ДОУ руководителю целесообразно со сбора предварительных данных. Для этого необходимо изучить анкетные данные в личных листках по учёту кадров или трудовых книжек сотрудников. Статистика цифр, полученная руководителем ДОУ на основе анализа указанной документации, позволя-
ет выявить и оценить возрастной состав коллектива, его интеллектуальный и профес-

сиональный уровень; узнать, где и как осуществлялось обучение по избранной педагогической специальности и др.

Эффективными методами и формами изучения личностных и деловых качеств сотрудников также являются: анкетирование педагогов, беседы с ними по различным вопросам организации педагогического процесса, психолого-педагогическим проблемам; анализ педагогической документации.

При изучении личностных качеств каждого педагога важно не только понять его характер, стиль его отношений в коллективе, но и выяснить интересы и склонности, увлечённость, ораторские и творческие способности.

В основу изучения деловых качеств педагогов целесообразно положить выявление уровня их научно-теоретической, методической и психолого-педагогической подготовки; эффективности применяемых педагогических воздействий на детей и способов (форм) взаимодействия с ними; степени целеустремлённости и заинтересованности в работе и её результатах.

В основу создания системы такой работы целесообразно положить диагностику профессиональной деятельности педагогов ДОУ, которая поможет руководителю не только оценить педагогическую компетентность каждого педагога, но и выявить их профессиональные запросы и потребности.

Особое место в создании системы методической работы и обеспечении её целостности занимает такой компонент, как самообразование педагогов. Если первичное восприятие знаний может быть фронтальным или групповым, то последующая работа должна быть индивидуальной и осуществляться она должна в том объёме и темпе, которые необходимы каждой личности, а это возможно только в условиях самостоятельной, самообразовательной деятельности [2]. При её отсутствии или слабой организации не имеет смысла говорить об эффективности всей методической работы и результативности работы с ними. Самообразование педагогов, будучи самостоятельным компонентом системы методической работы с кадрами, одновременно пронизывает и другие её компоненты, обеспечивая высокий уровень их функционирования, поэтому оно является её системообразующим компонентом.

Кроме этого, в условиях реализации принципа индивидуально-дифференцированного подхода к работе с педагогическим персоналом ДОУ, немаловажным является положительное отношение руководителя к работнику, безусловное восприятие его как человека с определенными интересами, мотивами и потребностями, использование в работе комплекса методов воздействия на личность, среди которых преобладают методы и средства поощрения и стимулирования деятельности, а также создание условий для командной работы, постоянного личностного роста и развития работников.

Список литературы

1. Белая К. Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
2. Денякина Л. М. Руководитель дошкольного учреждения. Профессия или призвание? – Минск, 2007.

3. Зверева В. И. Дифференцированный подход методического кабинета к работе с педагогическими кадрами // Химия: методика преподавания в школе. – 2001. – № 5. – с. 57-65.

Габдрахимова К.А.

Математическое развитие детей 6-7 лет как составляющее познавательного развития

Габдрахимова Кристина Александровна,
студентка

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Аннотация: В статье описываются виды математической деятельности. Анализируются статьи педагогов практиков по организации исследовательской деятельности детей средствами математики.

Проблема обучения математике подрастающего поколения приобретает все большее значение в современных условиях. В связи с этим систематически пересматривается содержание и технологии развития математических представлений в детском саду. Чёткость, краткость, расчленённость, точность и логичность мысли, умение пользоваться символикой – все это характеризует математический стиль мышления.

Основой познания является сенсорное развитие, приобретаемое посредством опыта и наблюдений. В процессе чувственного восприятия формируются представления – образы предметов, их свойств, отношений. Так, оперируя разнообразными множествами (предметами, игрушками, картинками, геометрическими фигурами), дети учатся устанавливать равенство и неравенство множеств, называть количество словами: «больше», «меньше», «поровну». Сравнение конкретных множеств подготавливает детей к усвоению в последующем понятия числа. Именно операции с множествами являются той основой, к которой обращаются дети не только в детском саду, но и на протяжении последующих лет обучения в школе. Представление о множестве формирует у детей основы понимания абстрактного числа, закономерностей натурального ряда чисел. Хотя понятия натурального числа, а также геометрической фигуры, величины, части и целого абстрактны, все-таки они отображают связи и отношения предметов окружающей действительности.

Доказано, что ознакомление детей с разными видами математической деятельности в процессе целенаправленного обучения ориентирует их на понимание связей и отношений [7]. Формирование начальных математических знаний и умений у детей дошкольного возраста должно осуществляться так, чтобы обучение давало не только непосредственный практический результат (навыки счета, выполнение элементарных математических операций), но и широкий развивающий эффект. Под математическим развитием дошкольников, как правило, понимают качественные изменения в формах познавательной активности ребёнка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. Анализ научных исследований (А. М. Леушина, Н. И. Непомнящая, А. А. Столяр и др.), педагогического опыта убеждает в том, что рационально организованное обучение дошкольников математике обеспечивает общее познавательное развитие детей.

Многочисленными исследованиями (А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк и др.) доказано, что возрастные возможности детей дошкольного возраста позволяют формировать у них научные, хотя и элементарные, начальные математические

знания. В связи с этим на конкретных возрастных этапах создаются наиболее благоприятные условия формирования определенных знаний и умений.

«Примерная основная образовательная программа дошкольного образования» определяет направления содержания математической подготовки: «Взрослые создают возможности для развития у детей общих представлений об... общих представлениях в естественнонаучной области, математике... Взрослые читают книги, проводят беседы, экскурсии, организуют просмотр фильмов, иллюстраций познавательного содержания и предоставляют информацию в других формах. Побуждают детей задавать вопросы, рассуждать, строить гипотезы относительно наблюдаемых явлений, событий» [1, с. 33-36]. Особое место в программе отведено значению игры в познавательной деятельности школьников: «Широчайшие возможности для познавательного развития предоставляет свободная игра. Следуя интересам и игровым потребностям детей, взрослые создают для неё условия, поддерживают игровые (ролевые) действия, при необходимости предлагают варианты развёртывания сюжетов, в том числе связанных с историей и культурой, а также с правилами поведения и ролями людей в социуме» [1, с. 33-36]. Освоение математического содержания окружающего мира в дошкольном возрасте у большинства детей создаёт предпосылки успешного учения в школе и дальнейшего изучения математики на протяжении всей жизни. Для этого важно, чтобы освоение математического содержания на ранних ступенях образования сопровождалось позитивными эмоциями – радостью и удовольствием. Освоение детьми математического содержания носит сугубо индивидуальный характер, поскольку их индивидуальные возможности и предпочтения будут различными и поэтому. По завершении этапа дошкольного образования между детьми наблюдается большой разброс в знаниях, умениях и навыках, касающихся математического содержания.

Обозначим содержание математической подготовки детей 6-7 лет.

Решение логических задач и ситуаций тесно связано с развитием представлений о числе, равенстве/неравенстве, такими геометрическими фигурами, как точка, линия, а также развитием внимания, памяти, мышления и других психических процессов.

В процессе работы используются задания следующих видов:

- упражнения на нахождение порядкового номера того или иного предмета в зависимости от направления счета и расположения предметов в окружающей обстановке («Найди домик»);
- упражнения на установление равенства/неравенства групп множеств («Каких предметов больше?»);
- упражнения на установление равенства/неравенства чисел натурального ряда («Как разговаривают числа?»);
- упражнения на поиск недостающей фигуры/числа;
- упражнения на продолжение ряда;
- упражнения на нахождение ошибки;
- упражнения на поиск ответа путём рассуждений;
- упражнения на анализ и синтез предметов сложной формы.

Для развития у детей творческого мышления и воображения программой предусмотрено использование развивающих игр (на плоскостное и объёмное моделирование; воссоздание и изменение по форме и цвету; соотнесению карточек по смыслу) и

занимательного математического материала (игры-головоломки, задачи-шутки, задачи-стихотворения и др.) [1; 2].

В методических изысканиях ведётся постоянный поиск путей, обеспечивающих решение проблемы познавательного развития детей средствами математики. Мы провели анализ материалов по данной тематике, опубликованных в современных научно-методических и научно-практических журналах

Так, О. В. Игракова в своей статье «Особенности математического развития детей дошкольного возраста в современных условиях» описывает опыт в разработке и реализации авторской программы математического развития ребёнка на основе деятельностного и интегративного подходов. В качестве требований к формированию математических представлений у дошкольников, автор выделяет такие, как: ориентация на развитие умственных способностей ребёнка; развитие познавательных процессов и способностей в процессе формирования математических представлений; овладение приёмами учебной деятельности в процессе математического развития. Мы выделили только те требования, которые нам интересны в аспекте познавательного развития детей. Именно они легли в основу разработки авторской программы О. В. Играковой. Ведущей образовательной технологией является проблемно-игровая, а предлагаемые детям знания выступают в качестве средства развития ребёнка-дошкольника в программе. В ходе реализации программы педагог организует и направляет поисковые действия детей, развивая их собственную деятельность, приобщая к самостоятельному анализу, сравнению, выявлению существенных признаков и закономерностей окружающего мира [3].

Л. А. Михайлова в своей статье «Развитие математических способностей дошкольников 6–7 лет посредством дидактических игр» обращает наше внимание на то, что математические дидактические игры способствуют развитию познавательных процессов. Автор делает акцент на необходимости сенсорного развития в процессе математических занятий. Именно с этой целью предлагает регламент проведения дидактических математических игр [4].

Шмигирилова Елена Валерьевна в своей статье «Математическое развитие и его значение в развитии детей дошкольного возраста» также обращает внимание на то, что в ходе математических занятий происходит формирование познавательных процессов и развитие личностных способностей дошкольника. Наиболее эффективным в этом плане она считает использования различных средств визуализации [8].

И. М. Павлова в своей статье «Педагогические условия формирования элементарных математических представлений у детей 6-7 лет» для развития сенсорики предлагает использовать математические задачи со сказочным сюжетом. Сюжет задачи основывается на русских народных сказках. Сказки знакомы дошкольникам с раннего детства, что, несомненно, окажет положительное влияние на развитие интереса познания окружающего мира [6].

Таким образом, проведённый анализ публикаций педагогов-практиков, показал заинтересованность решения проблемы познавательного развития дошкольников. Педагоги предлагают различные виды деятельности для обеспечения познавательного развития детей. Наиболее эффективной является деятельность в рамках математических занятий.

Список литературы

1. Веракса, Н. Е. Познавательное развитие: учебное издание / Н. Е. Веракса. – Москва: Мозаика-синтез, 2014. – 320 с. – Текст непосредственный.
2. Детство: комплексная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство- Пресс», 2019. – 352 с. – Текст непосредственный.
3. Игракова, О. В. Особенности математического развития детей дошкольного возраста в современных условиях / О. В. Игракова. – Текст: электронный // Инновационная наука. 2017. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-matematicheskogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 23.01.2021).
4. Михайлова, Л. А. Развитие математических способностей дошкольников 6–7 лет посредством дидактических игр / Л. А. Михайлова, А. Е. Шайхутдинова. – Текст: электронный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 1 (28). – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/150/4707/> (дата обращения: 24.02.2021).
5. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), исп. и доп. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
6. Павлова, И. М. Педагогические условия формирования элементарных математических представлений у детей 6-7 лет / И. М. Павлова. – Текст: электронный. // Портал педагога. – URL: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=14646> (дата обращения: 24.02.2021).
7. Торохова, Г. Н. Математическое развитие как условие активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Г. Н. Торохова. – Текст: электронный // Вестник ВятГУ. 2011. №4-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskoe-razvitie-kak-uslovie-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.02.2021).
8. Шмигирилова, Е. В. Математическое развитие и его значение в развитии детей дошкольного возраста / Е. В. Шмигирилова. – Текст: электронный. // Дошколенок.ру. – URL: <https://blog.dohcolonoc.ru/entry/zanyatiya/statya-na-temu-matematicheskoe-razvitie-i-ego-znachenie-v-razvitii-detey-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 24.02.2021).

Касаткина А.А.

Формирование синтаксической стороны речи детей 4-5 лет в сюжетно-ролевой игре

Касаткина Анастасия Александровна,
студент

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Аннотация: Автор анализирует понятия «синтаксис», «синтаксический строй речи» и описывает работу с детьми среднего дошкольного возраста по формированию синтаксической стороны речи. Раскрывает сюжетно-ролевую игру как одно из эффективных средств формирования синтаксической стороны речи в дошкольный период.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, синтаксической. Полноценное овладение родным языком детьми дошкольного возраста является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания в сензитивный период развития. Данный принцип нашёл отражение и в ФГОС ДО, где одним из приоритетных направлений системы дошкольного образования является развитие речи у дошкольников. Поэтому определение направлений и условия развития речи у детей относятся к числу важнейших педагогических задач. Проблема развития речи является одной из актуальных.

Определив понятие «синтаксис», можно заметить, что синтаксис рассматривается как «синтаксис языка» и «синтаксис как наука». Термин «синтаксис» употребляют для обозначения и объекта изучения, и раздела науки о языке. Синтаксис языка – это его синтаксический строй (объект изучения), совокупность действующих в языке закономерностей, регулирующих построение синтаксических единиц. В общей языковой системе синтаксический уровень – явление высшего порядка, ибо для успешной коммуникации, для выражения мысли недостаточно только отбора лексем, крайне важно грамматически правильное установление связи между словами.

Таким образом, синтаксический строй речи в широком понимании – «интегральное качество, в котором проявляется уровень общей образованности и культуры личности, её своеобразия, способности овладеть новыми навыками знаниями и умениями, воплощать полученные знания в своём мировоззрении и деятельности».

В среднем дошкольном возрасте основой сюжетно-ролевой игры становится творческое преобразование детского опыта. Содержание сюжетных игр обогащается: от разыгрывания бытовых сюжетов ребёнок переходит к отражению взрослых профессиональных отношений. появляются сюжеты с фантастическими элементами. Педагог организует игры, опираясь на известное ребёнку содержание.

Содержание игр в дошкольном возрасте меняется следующим образом: от предметных действий людей к отношениям между ними, а затем к выполнению правил, регулирующих поведение и отношения людей. Всякая роль предполагает определенные правила поведения, т.е. диктует, что можно, а чего нельзя делать. В то же время всякое правило имеет за собой какую-либо роль, например, роль убегающего и догоняющего, роль ищущего и прячущегося и т.д. Так что разделение на ролевые игры и иг-

ры с правилами достаточно условно. Но в ролевых играх правило как бы скрыто за ролью, оно не проговаривается специально и скорее чувствуется, чем осознается ребёнком. В играх с правилами – наоборот: правило должно быть открытым, то есть чётко осознаваться и формулироваться всеми участниками, в то время как роль может иметь скрытый характер. Развитие игры в дошкольном возрасте происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. У ребёнка развиваются способности к импровизации в сюжетно-ролевых и режиссёрских играх. Кроме того, игра постепенно превращается в совместную деятельность.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра может выступать в качестве средства формирования синтаксической стороны речи детей среднего дошкольного возраста, поскольку в таких играх инсценируются различные модели жизненных ситуаций, у дошкольников возникает естественная потребность в инициативной речи. К тому же, эффективное использование сюжетно-ролевой игры способствует обогащению словарного запаса, развитию их диалогической и монологической речи.

Список литературы

1. Арбанян, Л. А. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой, Л. А. Арбанян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др. – Москва: Просвещение, 2011. – 286 с.
2. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: словарь / А. С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
3. Левшина, Н. И. Развитие языковой способности дошкольников / Н. И. Левшина // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 11–12.

Майоровская В.В.

Портрет независимого библиотечного пользователя

Майоровская Валерия Вадимовна,
студент

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Аннотация: Статья посвящена содержательному анализу феномена независимого библиотечного пользователя. Обозначен приоритет для современного подрастающего поколения в способности к самостоятельному поиску необходимых источников. Проведены параллели между понятиями пользователя, читателя и абонента библиотеки, приведено описание содержания работы по формированию навыков независимого библиотечного пользователя.

В XXI веке стремительного развития информационных технологий подрастающее поколение необходимо готовить к жизни в продолжающемся информационном буме, развивая способность к самообразованию, воспитывая культуру умственного труда, вырабатывая умения по самостоятельному поиску, отбору и переработке информации.

Одним из средств, обеспечивающих реализацию данной работы, является приобщение младших школьников к работе в библиотеке.

Библиотека – это один из смысловых центров современной школы, уникальный инструмент в деятельности педагога. Согласно утверждённому Министерством культуры Российской Федерации Модельному стандарту деятельности общедоступных библиотек библиотека выступает площадкой для получения новых знаний, предоставления социально-значимого сервиса населению и организации акций, обсуждения информации [4]. Появляется относительно новая функция библиотек, обслуживающих детей и подростков, как социального института, способствующего развитию медиаграмотности подрастающего поколения, ставших обязательным условием успешного образования школьника [6, с. 25-26].

Библиотека сегодня – весомое звено процесса lifelong learning, точка пересечения образовательных маршрутов школьников, пространство, ориентирующее своих пользователей на саморазвитие и живую коммуникацию.

Федеральный закон РФ «О библиотечном деле» определяет пользователя библиотеки как физическое или юридическое лицо, пользующееся её услугами [5]. Государственный стандарт библиотечно-информационного обслуживания уточняет, что пользователь использует не только услуги, но и инфраструктуру и информационные ресурсы, предлагаемые библиотекой [1].

Сопряжённым с понятием пользователя библиотеки выступает понятие читателя библиотеки. Интересно замечание Ю. Н. Столярова по поводу соответствия данного выражения нормам русского языка, учёный считает, что читать можно печатное издание, но не саму библиотеку. В Государственный стандарт библиотечно-информационного обслуживания определяет читателя как физическое лицо, пользующееся услугами библиотеки и её внестационарных подразделений [1]. Ю. Н. Столяров рассматривает читателя как частный случай пользователя.

В библиолексике широко практикуется использование термина «абонент библиотеки», под которым рассматривается физическое или юридическое лицо, пользующееся услугами межбиблиотечного абонементов, международного межбиблиотечного абонементов, заочного абонементов, электронной доставки документов, избирательного распространения информации, дифференцированного обслуживания руководителей [1].

О необходимости введения понятия-универсума, объединяющего все разнообразие обращающихся в библиотеку, говорят З. В. Руссак и Л. В. Сокольская. Исследователи делают вывод, что пользователь библиотеки – понятие максимально широкое: это и те, кто зарегистрированы в соответствующих документах библиотеки, и те, кто без этой записи присутствует на библиотечных мероприятиях, обращается по телефону в библиографический отдел, через интернет заходит на сайт библиотеки и др. [8].

Необходимо отметить, что в соответствии с Федеральным законом РФ «О библиотечном деле» пользователи библиотек детского и юношеского возраста имеют право на библиотечное обслуживание в общедоступных библиотеках, специализированных государственных детских и юношеских библиотеках, а также в библиотеках образовательных организаций в соответствии с их уставами [5].

Примерным Положением о школьной библиотеке установлена одна из функций данного подразделения общеобразовательной организации – осуществление дифференцированного библиотечно-информационного обслуживания обучающихся. Это обслуживание включает несколько направлений работы, помимо создания условий для реализации самостоятельности школьников в обучении, информационной поддержки в решении задач учебной, самообразовательной и досуговой деятельности, также формирование навыков независимого библиотечного пользователя [7].

Формирование у читателей навыков независимого библиотечного пользователя наравне с привитием навыков информационной грамотности и обучением их поиску, отбору и критической оценке информации входит в перечень обобщённых трудовых функций педагога-библиотекаря.

Многие исследователи отмечают необходимость организации работы по формированию медиаинформационной грамотности пользователей в библиотеках разных типов, в том числе школьных [2; 6]. В соответствии с материалами ЮНЕСКО информационная грамотность включает следующие навыки: выявление и осознание информационных потребностей и источников информации; определение местоположения и поиск информации; анализ и оценка качества и надёжности информации; организация и хранение информации; эффективное и результативное её применение согласно этическим нормам; представление собственной информации и обмен новыми знаниями. Информационно грамотный человек всегда выбирает несколько различных типов источников информации и использует их в соответствии со своими запросами, он также знает, когда следует прекратить поиск информации, поскольку невозможно собрать все доступные данные. Такие навыки формируют библиотеки в традиционных программах развития информационной культуры личности [3]. Возможности развития этих навыков у учащихся появляются в процессе изучения различных контентов и жанров медиа, самостоятельного создания медиапродукта и контента, выражения своего мнения с применением аналитических инструментов.

Таким образом, содержание работы по формированию навыков независимого библиотечного пользователя у обучающихся реализуется в следующих направлениях деятельности педагога-библиотекаря: вовлечение школьников в социально-педагогические программы воспитания информационной культуры, обучение пользованию книгой, обучение поиску, отбору и критической оценке информации в соответствии с требованиями ФГОС, формирование читательских вкусов и предпочтений на основе русской культуры и литературы, содействие в развитии навыков самообразования.

Список литературы

1. Библиотечно-информационное обслуживание. Термины и определения: Национальный стандарт Российской Федерации: ГОСТ Р 7.0.103–2018 [утверждён Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии, 2018 г.]. – Текст: электронный // Техэксперт: официальный сайт. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200161600> (дата обращения: 08.10.2020).
2. Гендина, Н. И. Медиаобразование в библиотечной сфере: основания для реализации нового направления подготовки кадров и обучения медийно-информационной грамотности граждан в библиотеке / Н. И. Гендина. – Текст: электронный // МС (Медиа. Информация. Коммуникация): междунар. журн. – 2017. – № 21. – URL: <https://goo.gl/u8kyWd> (дата обращения: 02.10.2020).
3. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов [Электронный ресурс] / [авт.: К. Уилсон, А. Гриззл, Р. Туазон, К. Аквемпонк, Ч.-К. Чун]; ЮНЕСКО; ред. А. Гриззл, Р. Туазон; пер. Е. Малявской. – Режим доступа: http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil_rus.pdf (дата обращения: 02.10.2020).
4. Модельный стандарт деятельности общедоступных библиотек: Рекомендации органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам муниципальной власти [утверждён Министерством культуры Российской Федерации 31 октября 2014 г.]. – Текст: электронный // Техэксперт: официальный сайт. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420364098> (дата обращения: 08.10.2020).
5. О библиотечном деле: Федеральный закон N 78-ФЗ: [принят Государственной думой 24 декабря 1994 года]. – Текст: электронный // Гарант: официальный сайт. – URL: <https://base.garant.ru/103585/> (дата обращения: 08.10.2020).
6. Олефир, С. В. Медийная и информационная грамотность пользователей библиотек и библиотечных специалистов / С. В. Олефир. – Текст: электронный // Вестник культуры и искусств: междунар. журн. – 2017. – № 4 (52). – С. 24–29. – URL: <https://goo.gl/u8kyWd> (дата обращения: 02.10.2020).
7. Примерное Положение о библиотеке общеобразовательного учреждения: Письмо [утверждено Министерством образования Российской Федерации 23 марта 2004 г.]. – Текст: электронный // Техэксперт: официальный сайт. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901898448> (дата обращения: 05.10.2020).
8. Руссак, З. В. Библиотечное движение навстречу клиенту: к вопросу о наименовании пользователей библиотек / З. В. Руссак, Л. В. Сокольская // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – №2 (30). – С. 21–24.

Тимонина Ж.Ю.

ИКТ как средство речевого развития детей 5-6 лет

Тимонина Жанна Юрьевна,
студентка

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Аннотация: В статье описывается возможность эффективного речевого развития детей дошкольного возраста посредством использования в образовательном процессе информационно-коммуникативных технологий.

Формирование личности ребёнка, развитие его психики происходит в процессе деятельного освоения окружающего, т. е. усвоения накопленного человечеством опыта в активной практической деятельности, опосредованной его отношениями с взрослыми. В определенном возрасте развиваются и изменяются определенные составляющие психики. В том числе и речь.

В 5-6-летнем возрасте интерес ребёнка направлен на сферу взаимоотношений между людьми. Оценки взрослого подвергаются критическому анализу и сравнению с собственными. К этому периоду у ребёнка накапливается большой багаж знаний, который продолжает интенсивно пополняться. Происходит дальнейшее развитие познавательной сферы ребёнка-дошкольника. Начинается формироваться образно-схематическое мышление, планирующая функция речи, происходит развитие целенаправленного запоминания. Основным способом познания – общение со сверстниками, самостоятельная деятельность и экспериментирование. Начинается дальнейшее углубление интереса к партнёру по игре, усложняется замысел в игры. Происходит развитие волевых качеств, которые позволяют ребёнку заранее организовать своё внимание на предстоящей деятельности [1].

В современных условиях при широком введении новых информационных технологий актуальной остаётся проблема развития речи ребёнка-дошкольника. Именно от уровня развития речевых способностей ребёнка зависит дальнейшее овладение знаниями и полноценное развитие. Современные родители мало и неохотно читают своим детям, не побуждают их к диалоговой речи, поэтому речь дошкольников не отличается особой выразительностью, они зачастую допускают в своей речи ошибки, ограничиваются односложными ответами. Из-за неразвитости речи, бедности словарного запаса у детей часто пропадает интерес на занятиях по развитию речи, отсутствует учебная мотивация [2].

В таких условиях к нам в помощь приходит использование компьютерных технологий как один из источников мотивации. Возможности компьютера здесь неисчерпаемы, он позволяет погрузить дошкольников в определенную игровую ситуацию, сделать непосредственно образовательную деятельность более содержательной, интересной, привлекательной и по-настоящему современной.

Информационные технологии, это не только и не столько компьютеры и их программное обеспечение. Под ИКТ подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, то

есть всего того, что может представлять широкие возможности для современного обучения.

Использование ИКТ в развитие речи детей в дошкольном возрасте позволяет:

1. Расширяется представления детей об окружающем мире, обогащается словарный запас.

2. Дети более логично и последовательно будут излагать свои мысли, более глубоко понимать значение слов.

3. У детей сформируется умение передавать свои впечатления от прослушанной музыкальной композиции, от просмотренной картины или иллюстрации.

4. Дети будут использовать в речи художественные достоинства родного языка, а в конце обучения проявят желание самостоятельно создавать их.

5. Использование данных приёмов позволит поэтапно подвести ребёнка проявлять интерес к стихам, загадкам, сказкам.

6. В данном подходе оправдают себя предусмотренная взаимосвязь групповых и подгрупповых, совместных и индивидуальных форм организации работы с детьми [3].

Применение ИКТ усиливает:

1. Положительную мотивацию обучения.

2. Активизирует познавательную деятельность детей.

Использование ИКТ позволяет проводить образовательную деятельность:

- на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (фотографии, анимация, музыка);

- обеспечивает наглядность;

- привлекает большое количество дидактического материала;

- способствует повышению качества образования.

Я считаю, что использование в работе мультимедийных презентаций, предотвращает утомление детей, поддерживает у них познавательную активность, повышает эффективность работы в целом. Их применение на занятиях по развитию речи интересно детям.

Список литературы

1. Урунтаева, Г. А. Практикум по дошкольной психологии: пособие / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва: Просвещение, 1998. – 25 с.

2. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании: учебное пособие / Т. С. Комарова. – Москва: 2011. – 87 с.

3. Габдулина, З. М. Развитие навыков работы с компьютером у детей 4-7 лет: методическое пособие / З. М. Габдулина. – Волгоград, 2010. – 96 с.

LXXXVII всероссийская научно-практическая конференция «Развитие системы образования: опыт, проблемы, пути решения»

Комарова Н.А.

Воспитание толерантности

Комарова Наталья Анатольевна,
преподаватель физики

*ГБПОУ СПО РО «Новочеркасский колледж промышленных технологий и управления»,
г. Новочеркасск, Ростовская область.*

Аннотация: Толерантность – это особое человеческое качество, готовность быть терпимым и снисходительным к чужому образу жизни. В России возникает проблема толерантного межкультурного общения.

В современном мире тема толерантности стала одной из самых популярных для исследования общественных отношений и перспектив его развития. Данная тема особенно актуальна для полиэтничного государства, каким и является Российская Федерация, где вопрос межнационального общения является сложным и многогранным. Толерантность же – это особое человеческое качество, готовность быть терпимым и снисходительным к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Умение мириться с существованием кого-либо, считаться с мнением тех, кто отличается от тебя.

Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости»: лат. – *tolerantia* – терпение [1, с.8] В процессе общественного развития и становления политической мысли категория «терпимости» («толерантности») претерпевала определенные изменения. Это является естественным явлением, так как менялось и само общество, а во главу угла в человеческих взаимоотношениях ставились разные идеи.

Последнее время, в условиях, когда резко повышается актуальность и значимость национальных культурных установок, ценностно-символических аспектов существования культурно-этнических групп, специфических особенностей различных этносов в России возникает проблема толерантного межкультурного общения. В этом плане особый интерес представляет регион Северного Кавказа, в котором компактно проживает много людей различных национальностей, обладающих богатыми культурными традициями. Напряжённость межэтнических отношений в современной России обусловлена совокупностью нескольких факторов: разрушением социально-экономических, политических, идеологических взаимосвязей советского периода; игнорированием в постсоветский период с одной стороны, национальных идеалов, и, с другой стороны, ценностных установок культурно-этнических групп, населяющих страну; неконтролируемой миграцией, как внутренней, так и внешней.

Вначале обратимся к истории понятия толерантность. Его появление связано с эпохой религиозных войн. По своему первоначальному содержанию оно выражает компромисс, на который вынуждены были согласиться католики и протестанты. Позднее толерантность как принцип согласия проникает в либеральное сознание эпохи Просвещения. Этимология термина «толерантность» (от лат. *tolerantia*) восходит к ла-

тинскому глаголу *tolero* — «нести, держать», а также «переносить, сохранять, кормить, оставаться». Исходное значение *tolero* — «нести, держать» в руках какую-нибудь вещь. Производные (от лат. *tole-rantia*) — *tolerance* и *toleration*, встречающиеся уже в античности, также несут смысл «страдания». С другой стороны, значение слова *tolero* — «кормить, питать» и глагола *tollo* — «считать своим ребёнком, воспитывать, пестовать» напрямую связывают его с идеей подпитывания или «воспитания» человека и, в конечном счёте, «образования» личности. Вероятно, расхождения между русским «терпимость» и европейским «толерантность» существенны из-за потери именно этого аспекта в структуре данного понятия. Более того, как мне кажется, толерантность — это в первую очередь воспитанность, требующая самоограничений и позволяющая относиться к другому (иному, не такому, как я) с позиций равного [3, с.24].

Проблема воспитания толерантности стала предметом серьёзного теоретического осмысления в современной отечественной и зарубежной науке. В содержании понятия «толерантность» А.Г. Асмолов [2, с.7] выделяет три основных аспекта: один связывает данное понятие с устойчивостью, выносливостью, другой — с терпимостью, третий с допуском, допустимостью, допустимым отклонением. Удалось вскрыть ещё и четвёртый аспект, который исходно связан с воспитанием, воспитанностью и который не менее важен, чем три предыдущих, и тоже заслуживает внимания. Признание принципов терпения, смирения, терпимости поддерживается различными философско-этическими учениями прошлого и настоящего, например, концепция «непротивления злу насилием» Л.Н. Толстого, этикой «смирения как миропонимания» А. Швейцера, философией «терпимости как активной формой взаимодействия» Н.К. Рериха, русской православной философией веротерпимости, гуманистической психологией в работах К. Роджерса, В. Франкла, А.Г. Асмолова, Г.Л. Бардниера, С.В. Кривцовой и др.

Нами проведена диагностика коммуникативной толерантности (Бойко В.В.) [4, с.60] студентов младших курсов колледжа региона Северного Кавказа с целью оценить их в девяти предложенных несложных ситуациях взаимодействия с другими людьми. В процессе проведения теста студенты ознакомились с некоторыми поведенческими признаками, свидетельствующими о низком уровне общей коммуникативной толерантности. Подсчитав сумму баллов, полученных по следующим признакам:

1. Насколько вы способны принимать или не принимать индивидуальности встречающихся нам людей;
2. Нет ли у вас тенденции оценивать людей, исходя из собственного «Я».
3. В какой мере категоричны или неизменны ваши оценки в адрес окружающих.
4. В какой степени вы умеете скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей.
5. Есть ли у вас склонность переделывать и перевоспитывать партнёра.
6. В какой степени вы склонны подгонять партнёров под себя, делать их удобными.
7. Свойственна ли вам такая тенденция поведения.
8. В какой степени вы терпимы к дискомфортным состояниям окружающих.
9. Каковы ваши адаптационные способности во взаимодействии с людьми.

Получены следующие результаты:

от «0» до «30» баллов – 0%,

от «31» до «60» баллов – 28%,
от «61» до «90» баллов – 43%,
от «91» до «110» баллов – 29%,
от «111» до «135» баллов – 0%.

Максимальное число баллов – 135, свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим, что вряд ли возможно для нормальной личности, не получено ни у одного студента. Точно так же невозможно получить ноль баллов – свидетельство терпимости ко всем типам партнёров во всех ситуациях.

Обращаем особое внимание на то, по каким из 9 поведенческих признаков у студентов высокие суммарные оценки. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем менее терпимы испытуемые к окружающим людям в данном аспекте отношений с ними.

Исследования коммуникативной толерантности студентов показали, что большинство студентов (около 60%) способны твёрдо отстаивать свои убеждения. Хотя порой бывают излишне резки, проявляя неуважение к собеседнику. Незначительная часть испытуемых (10%) показала себя непреклонными, из-за чего им трудно поддерживать нормальные отношения с людьми. Остальные ребята (30%) проявили твёрдость своих убеждений, которая сочетается с большой гибкостью ума, способностью принять любую идею и уважать собеседника. Таким образом, ясно, что воспитание толерантности у молодёжи – насущно необходимо! Для повышения её уровня следует проводить определенные мероприятия.

Список литературы

1. Шрейдер Ю.А. Утопия или устройство // Глобальные Проблемы и общечеловеческие ценности. – М. – 2017. – С. 7.
2. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. – М.– 2018. –С. 7.
3. Шрейдер Ю.А. Лекции по этике. – М.– 2015. – С. 24.
4. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. – 2018.

LXXXVIII всероссийская научно-практическая конференция «Современный урок – проблемы, подходы, решения»

Макарова Е.А.

Обогащение активного словарного запаса младших школьников посредством изучения второстепенных членов предложения

Макарова Екатерина Андреевна,
студент

МГПУ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск.

Аннотация: Важной задачей обучения младших школьников всегда было и продолжает оставаться решение проблемы развития речи. Значение речи в жизни человека очень велико: с её помощью люди общаются, выражают эмоции, передают информацию, самовыражаются и воздействуют на других.

Ребёнок с помощью речи познает окружение, мир, реальное и даже ирреальное вокруг себя. От уровня развития связной речи напрямую зависит качество обучения, скорость и глубина овладения знаниями, умениями и навыками по всем школьным предметам. Дети с высоким уровнем развития речи свободно входят в процесс коммуникации, лучше выражают свои чувства и мысли, лучше учатся в школе. И, напротив, бедный словарный запас не даёт детям полноценно общаться, замедляет процесс усвоения знаний.

Нельзя не согласиться с мнением русского психолога Н. И. Жинкина, который отмечал, что развитие речи – «...в руках взрослых. Если они не найдут времени или способов постоянно вовлекать ребёнка в процесс речевого общения, произойдёт задержка не только в развитии речи, но и в интеллектуальном росте ребёнка» [1, с.39]. Чтобы научить детей правильному, логичному, точному, уместному, красивому выражению своих мыслей в устной и письменной речи, учителю необходимо систематически вести работу по обогащению словарного запаса.

Словарная работа ведётся на протяжении всех четырёх лет начальной школы: во время обучения грамоте работы над словом над словосочетанием предложением текстом. Прежде всего, нужно выяснить объём словарного запаса учеников; какие слова и выражения им знакомы и понятны, а какие незнакомы и непонятны. Ставя перед собой задачу помочь детям овладеть правильной связной речью, учитель должен анализировать каждое высказывание учащегося, анализировать тексты-образцы (изучаемые рассказы, сказки, стихотворения): насколько содержательна речь ребёнка, насколько богат и разнообразен выбор слов и других средств языка. Учитель должен выполнять в своей работе следующие требования, предъявляемые к речевым упражнениям: систематичность; последовательность; перспективность; разнообразие видов; доступность для восприятия.

Поскольку овладением речью, изучением языка в начальной школе можно управлять, то учитель имеет большие возможности значительно ускорить этот процесс с помощью грамотной организации речевой деятельности на уроках и даже на внеурочных занятиях. Чаще всего в начальной школе работа над обогащением речи сводится к обогащению словарного запаса младших школьников. Это, безусловно, очень важно, одна-

ко следует обратить внимание на тот факт, что в процессе человеческого взаимодействия, в процессе успешной коммуникации мы пользуемся не отдельными словами, а предложениями, из которых строится текст-высказывание.

Таким образом, в активный словарь ребёнка должны вводиться не только отдельные слова, но и готовые образцовые конструкции – фразеологизмы, словосочетания, предложения. Одно из значительных отличий учебной речевой деятельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, содержание учебной речи не выливаются именно из желаний, мотивов и деятельности ребёнка в широком смысле слова, а задаются искусственно. Поэтому верно задать тему, заинтересовать ею, вызвать желание принять участие в её обсуждении, активизировать работу учеников [2, с.1]. В данном случае учителю могут помочь учебно-речевые ситуации общения, на основе которых можно проводить обучение связной речи, обогащать грамматический строй речи учеников. Учебно-речевые ситуации предполагают продуцирование и анализ различных по структуре и виду предложений.

Так, например, обогатить словарный запас можно с помощью изучения второстепенных членов предложения. Употребление в речи второстепенных членов предложения служит для обогащения активного словарного запаса младших школьников.

Чтобы определить вид второстепенного члена предложения, нужно найти слово, от которого зависит этот член предложения, выяснить, что он обозначает, на какой вопрос отвечает и какой частью речи является.

В русском языке традиционно выделяют три основных вида второстепенных членов предложения: дополнение, определение и обстоятельство.

Дополнение – это второстепенный член предложения, этот член предложения обозначает предмет и отвечает на вопросы косвенных падежей (т. е. всех падежей, кроме именительного). Дополнение графически в предложениях подчёркивается пунктирной линией.

Она играла (с чем?) с куклой.

Обычно дополнение относят к глаголу-сказуемому, в большинстве случаев выражается именем существительным или местоимением в косвенном падеже. При этом от одного и того же глагола могут зависеть разные по значению дополнения: Он рисовал (кому?) сестре (адресат действия), о чём? о природе (предмет сообщения), (чем?) мелкими (орудия действия).

Определение – это второстепенный член предложения, который обозначает признак предмета (или лица) и отвечает на вопросы какой? чей? Графически определение отображается волнистой линией, например: Полная луна осветила все вокруг. (Луна какая? полная). Чаще всего определение выражается именем прилагательным и согласуется (т.е. ставится в том же роде, числе, падеже) с существительным, к которому оно относится. Мы украсили ёлку разноцветными шарами. (Шарами какими? разноцветными).

Обстоятельство – это второстепенный член предложения, который обозначает как, когда и где совершается действие, то есть обстоятельство поясняет сказуемое. Подчёркивается линией тире и точка. Отвечает на вопросы: где? Куда? Откуда? – обстоятельства места. Гром гремит вдали (гремит где? Вдали). Как? Каким образом? – обстоятельства образа действия.

Гром гремит громко (гремит как? громко). Когда? Как долго? – обстоятельства времени. Сейчас гремит гром (гремит когда? Сейчас).

Второстепенные члены предложения дополняют, разъясняют те сведения, которые передают главные члены предложения или другой второстепенный член предложения. Поэтому для учителя здесь появляются возможности дополнить и углубить работу по обогащению словаря младших школьников: от грамотной постановки вопроса к слову, являющемуся второстепенным членом в предложениях-образцах, до создания распространённых предложений учащимися. Можно предложить детям составить предложения по схемам, например: 1) __ == _ _ или 2) сказуемое, определение, подлежащее, обстоятельство.

Также на уроке можно предложить придумывание и проигрывание речевых ситуаций, в процессе создания которых дети начинают придумывать распространённые предложения, например: «Кто? Зайка. Какой? Серый. Что сделал? Встретился. С кем? С волком. Где? На полянке» и т. д. Используя элементы речевой ситуации (кто? что? где? как? каким образом?), дети создают распространённые предложения и даже тексты.

В процессе работы дети приходят к выводу о том, что второстепенные члены предложения нужны для того, чтобы ярче показать, объяснить или дополнить главные члены. Определения делают предложение более образным, а дополнение и обстоятельство – точным и информативным. Без второстепенных членов предложение не будет содержательным и красивым, полным и точным.

Для расширения словаря учащихся начальной школы можно использовать задания, направленные на преобразование нераспространённых предложений в распространённые и наоборот с последующим анализом, например:

– Ребята, давайте поиграем. Я вам даю нераспространённое предложение (а какое предложение называется нераспространённым?), а вы попытайтесь сделать его распространённым (Какие предложения мы называем распространёнными?). Начали: падает снег. (С утра падает снег большими мягкими хлопьями). Дети дополняют предложения друг друга, потом выбирают лучший вариант, записывают его и разбирают по членам предложения. Здесь же возможна работа, охватывающая все уровни языка: подчеркни орфограммы, придумай однокоренные слова, разбери по составу, выполни звукобуквенный анализ, определи части речи и т.д.

Учитель может творчески подойти к данному процессу, тогда и учащиеся, вступая в речевые ситуации общения, смогут обогащать свой словарный запас новыми синтаксическими конструкциями, совершенствовать грамматический строй речи.

В заключение отметим, что синтаксический уровень является высшим уровнем языковой системы, потому что в нем происходит взаимодействие всех уровней языка: лексики, фонетики, словообразования и морфологии. Отдельные языковые единицы начинают работать только внутри высказывания – предложения или текста. Изучение распространённых предложений, целенаправленная работа над второстепенными членами способствуют повышению орфографической и речевой подготовки младших школьников.

Список литературы

1. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи [Электронный ресурс] / Н. И. Жинкин. – С. 39. – Режим доступа: PsyJournals.ru/files/93127/vestnik...n4_Zhinkin.pdf (дата обращения: 25.11.2019).
2. Киселёва, Е. А. Развитие синтаксического строя речи младших школьников // Е. А. Киселева / Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №2 (Ч. 1) – С. 141-145.

LXXXIV всероссийская научно-практическая конференция «Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся»

Гусева Г.В.

Теория и методика организации и проведения дискуссионного занятия

Гусева Галина Вениаминовна,
преподаватель

ГАПОУ МО Мурманский строительный колледж им. Н.Е. Момота, г. Мурманск.

Аннотация: На современном этапе обществу необходима модель выпускника, у которого существует связь знаний и умений с реальными процессами построения новых гражданских отношений, при которых ведущую роль играют толерантность, формирование высокой коммуникативной культуры, умение вести дискуссии, совместно принимать решения.

Прежде всего необходимо договориться о терминологии. Многие преподаватели не видят разницы между диспутом и дискуссией, употребляя эти понятия как синонимы. Между тем, различия есть. Урок-диспут не предполагает никакого решения, каждый участник волен оставаться при своём мнении. В ходе дискуссии участники, если и не приходят к единой оценке и, тем более, к общему подходу в решении проблемы, то, по крайней мере, достигают определённого взаимопонимания и даже компромисса по некоторым общим и частным вопросам. Плодотворные дискуссии – это дискуссии, которые ориентируются не на противопоставление точек зрения, а на достижение согласия, необходимого для совместного исследования проблемы, обмена информацией и результатами научного поиска.

Современный преподаватель практически на каждом занятии использует элементы дискуссии. В самом общем педагогическом виде дискуссия призвана выявить существующее многообразие точек зрения участников на какую-либо проблему и при необходимости – всесторонний анализ каждой из них, а затем и формирование собственного взгляда каждого ученика на ту или иную проблему.

В любом случае на подобном занятии должен присутствовать характерный признак – межличностный конфликт, где каждый защищает свою позицию. В последние годы заметное влияние в педагогической практике получили дискуссии на основе групповой работы. Соединение групповой работы с решением проблемной ситуации создаёт наиболее эффективные условия для обмена знаниями, спора идей и мнений, обеспечивает всесторонний анализ и обоснованный выбор решения той или иной проблемы.

Главное, что на дискуссионных занятиях каждый ищет «свою» истину, своё решение проблемы. При этом студенты овладевают важнейшими ораторскими умениями и искусством доказательной полемики, что уже само по себе является важным приобретением для взрослой жизни.

В самом общем виде, используя общепедагогические классификации, все дискуссии можно поделить на несколько групп и подгрупп в зависимости от принципов их организации и проведения, задач и направленности обсуждения.

Первый тип – это структурированная или регламентированная дискуссия (от слов «структура», «регламент»). Название говорит само за себя, ибо на подобного рода занятии студенты имеют чёткий план, структуру и регламент обсуждения. Смысл дискуссии такого типа заключается в том, что «малые» группы изучают какую-либо «частную» проблему (вопрос) как часть какой-либо общей глобальной проблемы, которую предстоит решить коллективу.

В начале урока преподаватель формулирует общую проблему занятия перед коллективом и даже в ряде случаев выдвигает возможные гипотезы по её решению. Гипотезы рассматриваются под углом зрения небольшой проблемы, исследованием которых и занимаются ребята в процессе занятия. Преподаватель определяет и регламентирует и структуру малых групп, и структуру тех знаний, которые каждая группа должна «добыть» в ходе занятия.

Другим типом дискуссии является дискуссия с элементами игрового моделирования. Суть занятия такого типа заключается в обсуждении проблемы с позиций сторонников и противников той или иной точки зрения без учёта своих предпочтений.

Третий тип дискуссии – это проектная. Она основана на методе подготовки и защиты проекта по определённой теме. За одну – две недели учащимся объявляется тема и модель анализа проблемы:

1. Исторический анализ проблемы.
2. Разделение изучаемой проблемы на отдельные вопросы.
3. Поиск и разработка частных задач одной общей проблемы.
4. Предложение гипотезы по решению проблемы в определенных исторических условиях.

В ходе занятия учащиеся выявляют предпосылки возникновения данной проблемы, её истоки. Суть дискуссии состоит в том, что в результате исследования вопроса и выявления трудностей в его решении учащиеся в ходе спора намечают возможные попытки выхода (благоприятного исхода) по разрешению проблемной ситуации. Так рождаются проекты – различные гипотезы по её решению. Каждая группа готовит свой вариант решения проблемы, и они обсуждаются в дискуссии.

Существует классификация дискуссий по формам проведения:

1) дискуссии «дебаты» на основе соперничающих команд, которые ведут спор вокруг чётко сформулированного тезиса, который опровергает одна команда и защищает другая;

2) «вертушка», целью которой является вовлечение буквально всего коллектива в обсуждение, дискуссия направлена на одновременное включение всех участников в активную полемику с разными партнёрами по общению;

3) «круглый стол», когда небольшая группа участников дискуссии обсуждает проблему, все остальные выступают в роли слушателей, экспертов и присоединяются к обсуждению в конце;

4) «симпозиум», когда готовятся серьёзные доклады с противоположными оценками проблемы, а весь коллектив следит за ходом обсуждения и участвует в обсуждении.

Существуют и другие формы дискуссий, различающиеся по принципу их организации: уроки-митинги, уроки-суды, уроки-диспуты и др.

Роль преподавателя в организации и проведении дискуссии огромна. Учитель устанавливает порядок в аудитории и ставит проблему обсуждения, конструктивно её формулирует, предлагает перечень обсуждаемых вопросов. По ходу обсуждения он поясняет ребятам задачи, предлагает стимулирующие вопросы, побуждающие участников дискуссии к поиску решения проблемы, подбадривает участвующих в обсуждении, суммирует высказывания, выявляет расхождения и разногласия в оценках групп, пытается найти вместе с ними компромисс, включает в действие пассивных учащихся и обращается к мнению меньшинства, тем самым добиваясь всесторонности и глубины обсуждения проблемы коллективом.

Преподаватель, организуя дискуссионное занятие, должен помнить определенные правила. Он даёт время на обдумывание ответов учащихся, избегает неопределённых и двусмысленных вопросов, обращает внимание на каждый ответ, изменяет ход рассуждений ученика, изменив мысль или дав прямо противоположное мнение, уточняет и проясняет высказывания участников для всего коллектива, задаёт конкретизирующие вопросы. Педагог во время дискуссии предостерегает участников от чрезмерных обобщений, побуждает учеников к углублению мысли, держит паузу, когда это необходимо.

На долю преподавателя также выпадает останавливать тех, кто много говорит во время дискуссии в ущерб другим выступающим, спрашивать тех, кто уклоняется от выступлений. Если дискуссия отклоняется от темы обсуждения, ведёт к явно неправильному выводу или «топчется на месте», то педагог, безусловно, берет бразды правления в свои руки. Точно также он поступает тогда, когда спор среди участников зашёл так далеко, что выйти они из него не могут, и вот-вот начнётся «рукопашная» схватка.

При организации дискуссионного занятия преподаватель должен себе чётко представлять его этапы и ход. Вводный этап заключается в подготовке и включении всего коллектива в дискуссию. На этом этапе формулируется проблема, записывается на доске, намечаются узловые моменты изучения, проговариваются возможные точки зрения. В то же время вводная – часть организационный этап, поэтому здесь определяется регламент проведения дискуссии, правила и условия, проводится инструктаж участников, распределяются роли и раздаётся необходимый дидактический материал.

Именно во время вводного этапа дискуссии преподаватель проводит такой важный момент, как перевод проблемного вопроса в проблемную ситуацию. Это можно сделать различными путями: углублением и расширением проблемного вопроса, поиском новых граней решения проблемного вопроса, сопоставления различных вариантов гипотез и ответов.

Второй основной этап дискуссии заключается, собственно, в коммуникативном диалоге учащихся, который должен быть как можно более конструктивным. На этом этапе преподаватель практически не говорит, лишь поясняет высказывания учащихся, если это необходимо. Преподаватель фиксирует на доске пункты программы обсуждения, делает краткие резюме, подчёркивает различия и сходства между мнениями. Педагог умело «гасит» жаркие споры и даёт возможность высказаться каждому учащемуся.

В то же время преподаватель держит в поле зрения сам ход дискуссии и оценивает участников. Особое значение придается на этом этапе работе в группах, поэтому педагог должен равномерно по силам распределить учащихся и равнозначно им помогать в дискуссии.

На последнем этапе дискуссии подводятся итоги обсуждения. На этом этапе делается резюме по теме из сказанного, даётся кратко обзор полученных фактов и мнений, суммируются обсуждаемые проблемы, обсуждаются пути применения результатов и перспективы изучения темы. На итоговом этапе делается анализ самого хода обсуждения. Преподаватель вместе с экспертами оценивает, правильно ли велось обсуждение, кто выдвигал идеи, чья критика повлияла на итоговый вывод, выявляются наиболее активные и пассивные участники занятия.

Ольшевская И.К.

Развитие вокально-певческих навыков на уроках музыки у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ

Ольшевская Ирина Константиновна,
тьютор

ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся, нуждающихся в ППМС помощи», г.Томск.

Аннотация: Описание упражнений для развития вокально-певческих навыков.

Основные распространённые недостатки в пении у детей с ОВЗ на первоначальном этапе: затруднённая координация слуха и голоса, неумение формировать звук, зажатая нижняя челюсть, вялый артикуляционный аппарат, плохая дикция и т.д.

Все вокальные навыки находятся в тесной взаимосвязи, поэтому работа над ними проводится параллельно.

Правильное дыхание – один из главных навыков, которому уделяется особое внимание во время пения на уроках музыки. Упражнения для формирования правильного певческого дыхания:

Упражнение 1: Спина прямая, плечи расправлены и опущены вниз, голова находится в среднем положении. Не задирайте голову вверх – излишне напрягается гортань и голосовые связки. Шея расслаблена. Мягкие движения головы по кругу в правую и левую сторону. Мягко опускаем голову вниз, затем в первоначальное положение.

Упражнение 2: «Кивающая голова». Откидываем голову назад, в паре произносятся звуки – «БА, ВА, ГА, ДА» и т.д. по алфавиту.

Упражнение 3: Быстрый вдох носом – выдох на слог «фо», «фо», «фо» – 60 сек. Это упражнение можно комбинировать с поворотами или наклонами головы направо и налево, с выдохом только носом, либо наоборот: вдох ртом – выдох носом и т.д.

Упражнение 4: Зевок: вдох носом, три выдоха носом, ртом.

Упражнение 5: 3 вдоха – 3 выдоха и т.д.

Упражнение 6: Толчки прессом: легкое «фо», «фо», «фо»; мощное «фо», «фо», «фо»; «фо», «фо», «фо» в крещендо.

Упражнение 7: Выработка «длинного выдоха» – проговариваем поговорки. Например: «Как на горке на пригорке встали 22 Егорки – 1 Егорка, 2 Егорка, 3 Егорка...» и ей подобные.

Дикция – важный певческий элемент. Чтобы хорошо петь, надо научиться хорошо говорить. К сожалению, обучающиеся с ОВЗ имеют различные дефекты дикции. Для исправления дикционной недостаточности можно использовать следующие упражнения:

Упражнение 1: Для губ: «Улыбка» – губы вытянуть, как для поцелуя – раз, растянуть в улыбку, не обнажая зубов – два, и т.п.

Упражнение 2: Пение фрагментов песен с утрированной дикцией при закрытых губах. Независимо от того, открыт рот или закрыт, язык должен быть расслаблен и плоско лежать во рту, кончиком языка касаться основания нижних зубов.

Упражнение 3: «Чашечка»: широкий язык высунуть изо рта и поднять кверху. Подержать 8-10 сек. и убрать опять в рот.

Упражнение 4: «Часовая стрелка»: вращать языком за сомкнутыми губами по часовой стрелке. Язык по кругу гладит верхние и нижние десны, и т.п.

Мягкое и свободное движение нижней челюсти играет большую роль в процессе пения и говорения. Нижняя челюсть прикреплена к верхней челюсти сильными мышцами. Эти мышцы находятся около ушей, и их движение можно контролировать с помощью указательных пальцев. Если рот хорошо открывается, то улучшается звучание голоса и повышается разборчивость речи. Если челюсти зажаты, то речь будет «как сквозь зубы».

Чтобы освободить нижнюю челюсть полезно использовать следующие упражнения:

Упражнение 1: мягко опускать нижнюю челюсть до тех пор, пока указательные пальцы рук не ощутят околоушные впадины или ямки. Увлекательно проводить это упражнение со словами «ДВА САПОГА-ПАРА», контролируя указательными пальцами околоушные ямки.

Упражнение 2: в алфавитном порядке произносить или пропевать согласные звуки с добавлением гласного «а» - «БА-ВА-ГА-ДА ...», чередуя стаккато и легато. При пропевании «а» нижняя челюсть свободно опускается. «А» звучит ясно, полно, долго. Во время пения следить за артикуляцией губ, которые должны быть округлены.

Распевание организует и дисциплинирует детей и способствует образованию певческих навыков. Рекомендуется начать распевание с «мычания». Петь в унисон закрытым ртом. Затем перейти на слоги «лэ», «лю». Здесь нужно следить за произношением согласной «Л», ее не будет при слабой работе языка. А гласные «Ю», «Е» поются близко, упругими губами. И завершающий этап распевания – пропевание попевок-сороговорок в быстром темпе.

С первых шагов обучения необходимо обращать внимание детей на качество звука, учить их различать красивое пение, анализировать и оценивать певческие достоинства и недостатки у себя и у других.

Важное место в развитии вокально-певческих навыков на уроках музыки у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ играет правильно подобранный репертуар. При подборе репертуара необходимо руководствоваться следующими общеизвестными принципами – песня должна:

- соответствовать возрасту и пониманию детей,
- соответствовать слуховым и вокальным возможностям обучающихся,
- быть высокохудожественной, развивать не только эстетический вкус, но и вырабатывать нравственные качества детей,
- носить воспитательный, гражданский характер,
- вызывать положительный эмоциональный отклик.

Продуманная, систематическая, последовательная работа по обучению обучающихся с ОВЗ пению способствует развитию музыкальных способностей, устранению речевых недостатков, положительно влияет на общее развитие ребёнка.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., Владос, 2000.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 2006.

3. Константинова И.С., Цыганок А.А. Восприятие музыкальных произведений детьми. / В сб. Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. Вып.4. – М., 2001.
4. Смолина Е.А. Современный урок музыки. – Ярославль, Академия развития, 2006.
5. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. Учебное пособие. – М.: Владос, 2002.

Раснюк Л.И.

Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся

Раснюк Людмила Ивановна,
учитель биологии

ГБОУ школа № 644 Приморского района, г. Санкт-Петербург.

Аннотация: Данная статья рассматривает формы и методы, применяемые в образовательном процессе. Дана рекомендация по развитию творческого мышления, творческих способностей учащихся на уроках биологии. Описывается роль учителя в формировании творческих способностей учащихся.

Современное общество, предъявляет к человеку высокие требования, т.к. нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, умеющие творчески применять те знания, умения и навыки, которыми они обладают; преобразовывать свою деятельность так, чтобы быть востребованным, которые могут самостоятельно принимать нестандартные решения в разных ситуациях.

Образование в качестве приоритетной выдвигает проблему творчества, развития креативного мышления, которое способствует формированию творческой личности, отличающейся неповторимостью и оригинальностью.

Биология – это одна из наук, которая позволяет максимально развивать творческие и интеллектуальные способности ребёнка, способного мыслить ярко, неординарно, обладающего гибкостью мышления, высоким уровнем обобщения, умеющего видеть необычное в обычном, а привычное в новом.

Сегодня школе требуется учитель, способный свободно и активно мыслить, моделировать образовательный процесс, воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания, поэтому важную роль в нашей работе играет профессиональная компетентность педагога на современном этапе развития образования.

Развитие творческой способности, без мыслительной деятельности, познавательной активности учащихся не может быть хорошим результатом работы, т.к. мыслительная, познавательная и творческая деятельность детей невозможна без внедрения новых форм, методов и новых технологий в преподавании.

В настоящее время учитель сталкивается с проблемой, снижения уровня познавательной активности учащихся на уроке, нежеланием работать самостоятельно, да и просто учиться. Причина возможно в однообразии уроков, поэтому учителю необходимо творчески подходить к построению каждого урока, применяя при этом различные формы и методы обучения.

На своих уроках я применяю различные формы и методы:

- словесный: позволяющий передавать большой объём информации, ставить перед учениками проблемы и указывать пути их решения;
- наглядный: предполагает, в зависимости от темы урока, демонстрацию натуральных объектов, презентации, созданные учителем и учащимися, видеофильмы, таблицы, картины, плакаты, различные зарисовки на доске;
- лабораторно-практический: направлен на формирование учебных и практических умений и навыков, это проведение опытов с использованием приборов (микро-

скопа, лупа), применением различных инструментов для изучения явлений (строение растительной и животной клетки) с помощью специального оборудования;

- уроки-дискуссии заключаются в том, чтобы научить детей приёмам и методам анализа теории в сравнении с фактами и гипотезами, требующие размышления; на дискуссии я стараюсь добиваться от учащихся свободного высказывания своего мнения и внимательно слушать мнение других;

- исследовательский-проект: стимулирует познавательную мотивацию и способствует повышению интереса к предмету, ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которую выполняют в течении определённого времени.

Развитие творческого мышления, творческих способностей учащихся на уроках биологии напрямую связано с работой учителя, который может заинтересовать детей, побудить их к активной учебной деятельности, развить интеллектуальные способности, умение самостоятельно приобретать новые знания.

Сочетание различных форм, методов и использование их, могут дать хороший результат.

В заключении хочу сказать, что урок в школе был и остаётся важнейшим компонентом образовательного процесса, на котором необходимо шире использовать такие формы и методы работы, которые позволили бы учащимся проявить собственную активность, наиболее полно реализовать свои знания и умения, побудить их к осознанному учению.

Список литературы

1. Муртазин, Г.М. Активные формы и методы обучения биологии. Г.М. Муртазин. – М.: Просвещение, 1989. – 263 с.
2. Е.Н. Степанов. – Познавательные процессы личности и методика их развития. – Псков: ПО ИПКРО, 1994.
3. Т.С. Сухова. Уроки биологии: Технология развивающего обучения. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 112 с.
4. В.Г. Воронцова., С.В.Алексеева: Актуальные проблемы современного образования: Образовательная программа интегрированного надпредметного модуля. – СПб.: СПГУПМ, 2001. – 28 с.
5. Алексеев, М.Ю. Применение новых технологий в образовании / М.Ю. Алексеев, С.И. Золотова. – Троицк: «Тривант», 2005. – 162 с
6. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии / Н.В. Бордовская, Л.А. Даринская, С.Н. Костромина. – М.: «Кнорус», 2011. – 269 с.
7. Москаленко, К.А. Образец учебных действий как средство активизации творческой деятельности учащихся / К.А. Москаленко // Педагогическое наследие. – Липецк: ЛГПУ, 1999. – С. 42–49.
8. Щукина Г.И. Концепция развития познавательного интереса. – М. – 1997.

LXXXIV всероссийская научно-практическая конференция «Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика»

Иштыкова М.А.

Организация развития диалогической речи у детей 4-5 лет в процессе повседневного общения

Иштыкова Мария Александровна,
студент
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.

Аннотация: Автором описываются приёмы организации коллективных и индивидуальных разговоров с детьми в процессе различных режимных моментов, с целью развития диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста. В статье имеются примеры организации повседневного общения с детьми.

В системном процессе взаимоотношений важную роль имеет общение как основной элемент и средство социализации, а именно через коммуникацию, разговор личность может изучать и перерабатывать социальный опыт, самовыражение, корректировка себя и окружающую его действительность, (занимать активную позицию в процессе социализации). Способность конкретно, искусно, лаконично выразить свою мысль, вступить в акт общения, выработать свою позицию и выразить её вербально служат как показатель общего, умственного, личностного развития человека. Это весьма важно для социализации ребёнка в современном обществе. Умения вступать в коммуникацию, поддерживать разговор и соблюдать речевой этикет приобретают особую важность для дошкольника среднего возраста с низким уровнем развития диалогической речи [2, с. 258].

Модернизация дошкольного образования как института социального развития ребёнка является приоритетным направлением политики государства на современном этапе (Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы).

Аспект социализации ребёнка и развития происходит под влиянием целенаправленного воспитания, а также совместного общения с взрослыми и сверстниками.

В связи с введением в дошкольное образование ФГОС от 17 октября 2013 года, особое внимание заслуживает образовательная область «Речевое развитие», которая должна обеспечить владение речью как средством общения и культуры, развитость грамматически правильной диалогической речи [3].

Диалог имеет особое значение в развитии дошкольников, так как в нём проявляются и существуют межличностные отношения, содержательное общение, обращённое к философским основам бытия, познанию и самопознанию. Диалог важен для развивающейся личности дошкольника, он является школой овладения родным языком, средством социализации ребёнка. Ведь речь – это деятельность, в процессе которой люди общаются друг с другом посредством родного языка [1, с. 41].

Изучению диалогической речи посвящены исследования М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной, А. Г. Арушановой, Н. И. Голубевой-Монаткиной, Д. И. Изаренкова и др. Особенности развития диалогической речи у детей дошкольного возраста рассматривают такие учёные, как О. А. Бизикова, И. Н. Курочкина, М. И. Лисина, М. С. Мириманова Т. С. Перегудова, Е. О. Смирнова, А. В. Чулкова и др.

Обеспечивать реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования в совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов. В ходе опытно-экспериментальной работы нами были организованы коллективные повседневные разговоры, способствующие развитию диалогической речи детей среднего дошкольного возраста. Коллективные разговоры реализуются в различных видах деятельности. Коллективные разговоры после утренней гимнастики направлены на расширение словарного запаса в области чувств и эмоций.

В совместном со взрослыми рассказами используется следующий приём: взрослый начинает предложение, а ребёнок его завершает. Получается своеобразный диалог. Этот приём широко используется и при описании предметов и игрушек, и при составлении рассказов по картине, по игрушке, по серии картин, по набору игрушек, по потешке, по чистоговорке и другие.

Мотивы воспитателя и детей часто не совпадают. Например, нам надо, чтобы дети учились рассказывать. А детям это неинтересно. Они этого не хотят. Нет побудительного мотива. Но вот вы перестроили педагогический процесс и предложили детям поиграть в сказку. Необходимо демонстрировать детям элементы сказочных костюмов, «волшебную палочку». И моментально смысл коммуникативной ситуации изменяется. Это уже не урок пересказывания, а интересное для детей дело: ряжение, драматизация, игра. Детям неинтересно описывать игрушку, которую все видят. Чтобы описание стало интересным, можно использовать такой приём: звери хвалятся, кто из них красивее, кто наряднее одет.

Высокой побудительной силой обладает приём драматизации, который можно использовать и при рисовании, и при рассказывании сказки, и при сочинении по картине. Дети охотно изображают, как они дуют на одуванчик, на снежинку, которые нарисовали; «съедают» ягоду на аппликации; «пекут пирожки», ожидая маму-козу; «катаются на велосипеде», как Таня на картине «Чья лодочка?». Соотнесение слова и выразительного движения организует структуру детских высказываний, делает речь динамичной.

Диалогическому общению со сверстником служит также приём совместного составления детьми рассказа: один ребёнок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Дети сами выбирают партнёров, договариваются о содержании, об очерёдности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек, по потешке. Рассказы можно записать и оформить альбом детского словесного творчества. Замечательным приёмом, создающим почву для диалога детей, является совместное рисование иллюстраций к рассказам.

Особенно важными для развития диалогической речи имеет деятельность кооперативного типа, прежде всего творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети сов-

местно создают предметно-игровую среду, придумывают тему и развивают сюжет, разыгрывают ролевые диалоги и по ходу их вступают в разнообразные реальные взаимоотношения.

Диалогическое общение развивается в творческой игре не в результате обучения взрослого, а в результате саморазвития. Механизмом такого саморазвития является возникновение и разрешение противоречий между имеющимися у детей средствами общения и объективными требованиями к их эффективности в игре. Дети, увлечённые игрой, сами осваивают новые средства и способы общения, которых им недостаёт, в которых они испытывают нужду.

Для активного влияния взрослого на коммуникативную деятельность детей, а значит и совершенствование диалогической речи больше подходят театрализованные игры, народные подвижные игры и игры с правилами.

Совместная изобразительная деятельность, конструирование, ручной труд предоставляют широкие возможности для налаживания диалогического общения детей. И даже тогда, когда ребёнок выполняет индивидуальную работу, он комментирует свои действия, обращается к соседям с восклицаниями, возгласами, выражая широкую палитру чувств и находя отклик в виде аналогичных проявлений партнёра.

Таким образом, организация общения через разные формы взаимодействия, способствующих развитию диалогической речи дошкольников среднего возраста позволили респондентам опытно-экспериментальной работы активно участвовать в коллективных разговорах, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы.

Дети среднего дошкольного возраста умеют довольно последовательно и чётко составлять свои ответы. Применять в речи простые и сложные предложения, используя при этом все части речи.

Список литературы

1. Кшнарера, А. Е. Диалогическая речь в современной лингвистике / А. Е. Кушнарева. – Санкт-Петербург: Владос, 2010. – 163 с. – ISBN – 6-6128-456. – Текст: непосредственный.
2. Рычагова, Е. С. К проблеме диагностики речевого общения дошкольников: учебное пособие / Е. С. Рычагова, М. В. Коптева, Е. Ю. Протасовой. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2014. – С. 258-259. – Текст: непосредственный.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утверждён приказом Министерством образования и науки Российской Федерации 17 октября 2013 года. – Москва: ВЛАДОС, 2013. – 30 с. – Текст: непосредственный.

Хилова Е.В.

Проблема развития монологической речи у детей 5-6 лет в психолого-педагогической литературе

Хилова Елена Владимировна,
студент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск.

Аннотация: В статье автором анализируются психолого-педагогические, методические и лингвистические особенности развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

В сложившихся условиях современного дошкольного образования, приоритетным становится речевое развитие детей. Дети в дошкольном возрасте проходят важный период в развитии связной речи, в том числе и монологической. Совершенствующееся в 5–6 лет обобщение становится базой для становления и развития словесно-логического мышления. Другими словами, чем более связная, образно насыщенная, словарно разнообразная речь дошкольника, тем с большим основанием можно утверждать, что он не испытывает трудности при социализации и коммуникации, легче понимает поставленные перед ним задачи и находит их решения, отталкиваясь от той базы, которая предоставляет ему речь, знание своего родного языка и культуры [1].

Развитие и влияние речи у детей были предметом изучения у многих психологов, лингвистов и педагогов – Л. С. Выготского, Т. А. Ладыженской, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, А. И. Сорокиной, Т. Б. Филичевой, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконина. Ими было, в числе прочего, доказано, что любое нарушение, которое может быть при развитии речи у ребёнка, впоследствии окажет влияние на деятельность и его поведение.

Монологическая речь рассматривается в психолого-педагогической литературе как связное, логически последовательное высказывание, которое протекает сравнительно долго во времени и не рассчитано на мгновенную реакцию слушателей. Она имеет сложную структуру, передаёт мысль одного человека, которая неизвестна аудитории [4].

Монолог является сложной формой речи и служит для целенаправленной передачи информации. По мнению некоторых учёных, таких, как А. Р. Лурия, Л. А. Долгова, Н. А. Головань и других, к основным свойствам монологической речи относятся: логическая согласованность изложения, непрерывный и односторонний характер высказывания, произвольность, развёрнутость, содержание монолога ориентировано на слушателя, ограниченность использования невербальных средств передачи информации.

В психолого-педагогической литературе монологическая речь рассматривается в разных аспектах. Так, например, в трудах С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Л. П. Якубинского, раскрывается психологическая природа монологической речи.

Например, в своих работах, С. Л. Рубинштейн, описывая монологическую речь с точки зрения доступности и адекватности речевого оформления, отмечает, что она «отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания», то есть содержание монолога должно быть понятно из самого контекста. Автор делает ак-

цент на том, что мысль, которую произнесли вслух, более доступна проверке и осознанию, то есть монологическая речь выполняет функцию осмысливания [5].

Л. С. Выготский говорит о том, что монологическая речь должна быть целенаправленна по своему содержанию и, характеризуя её предметным мотивом, выделяет несколько последовательных этапов: ориентировка, планирование своего высказывания, реализация речевого плана, контроль.

Здесь монолог рассматривается и как психический процесс, и непосредственно, как результат речемыслительной деятельности человека.

Л. П. Якубинский в качестве дифференциальных признаков монолога отмечает односторонний характер высказывания, предварительное обдумывание и наличие заданности высказывания [6].

С точки зрения лингвистики, некоторые авторы изучают монологическую речь как объёмный отрезок речи, он состоит из высказываний, которые связаны между собой своей содержательностью и структурностью, и имеют смысловую законченность и конкретную композиционную форму (В. В. Виноградов, Т. Г. Винокур). Е. А. Земская, А. А. Кибрик, О. Б. Сиротина отмечают то, что монологической речи характерны все свойства устной речи, то есть монолог предполагает: контактность (возможность быстрой обратной связи), регулярность, инновационность, фрагментарность, клишированность, высокую скорость протекания высказывания [4].

А. А. Леонтьев подчёркивает то, что говорящий обычно планирует (программирует) весь монолог как цельное сообщение, а не только каждое единичное высказывание. Автор выделяет такие качества монологической речи, как относительная развёрнутость, большая произвольность и программированность [5].

Каждое речевое выражение определяется конкретным мотивом, который обуславливает появление речевой интенции (мысли). Л. С. Выготский рассматривал связь между мыслью и словом как процесс движения от мысли к слову и наоборот, он выделял такие планы движения: мотив – мысль – внутренняя речь – внешняя речь, различая внешний (физический) и семантический (психологический) планы речи.

Взаимодействие грамматических и семантических (психологических) структур проявляется во внешней речи. Переходным звеном от семантического плана к внешней речи является внутренняя речь [3].

На основе структуры речевого процесса, описанной Л. С. Выготским, А. А. Леонтьев выделил следующие операции порождения речевого высказывания: мотив – мысль (речевая интенция) – внутреннее программирование – лексическое развёртывание и грамматическое конструирование – моторная реализация – внешняя речь.

По данным Т. В. Ахутиной, выделяется три уровня речевого программирования: внутреннее (семантическое) программирование, грамматическое структурирование и моторная кинетическая организация высказывания. Каждому уровню соответствуют определенные операции выбора элементов сообщения: выбор семантических единиц (единицы смысла), выбор лексических единиц, которые объединяются в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор звуков. Автор отмечает, что программирование может осуществляться как при развёрнутом высказывании, так и при отдельных предложениях [2].

Таким образом, монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и сам говорящий выбирает её содержание и языковые средства. В грамотном построении монолога необходимы внутренняя подготовка, более долгое предварительное обдумывание высказывания, концентрация мысли на главном. Для монолога характерны: развёрнутость высказывания, литературная лексика, законченность, логическая завершённость, синтаксическая оформленность. Следовательно, монологическая речь является более сложным, непринуждённым, координированным видом речи

Занимаясь и исследуя эффективность различных методик и средств, нацеленных на развитие монологической стороны речи, нельзя обойти стороной обучение монологической речи посредством применения тематических картинок. Ведь именно иллюстрации в дошкольном возрасте наиболее интересны, поэтому их влияние на развитие монологической стороны речи дошкольника предположительно должно быть мягким и не носящим насильственный, нарочитый характер. А поскольку современные стандарты обучения ориентированы на гуманистическое направление, то применение тематических картинок и иллюстраций, а также их деликатное влияние на развитие речи старшего дошкольника вполне отвечают имеющимся в нашем веке педагогическим требованиям.

Исследования о методиках и эффективности использования непосредственно тематических картинок и иллюстраций на развитие монологической стороны речи у дошкольников имеются, например, у психологов и педагогов: М. Г. Буняковой, В. М. Водозовой, Н. В. Гавриш, М. Г. Кургановой, Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой. Все эти исследования свидетельствуют в пользу того, что возможность использования тематических картин в качестве помощи для развития монологической стороны речи у дошкольников реальна. Таким образом, в процессе развития монологической речи в период дошкольного детства является важным фактором умственного и личностного развития ребёнка, его успешной подготовки к обучению в школе и социализации в жизни. Поэтому при построении работы с детьми по данному направлению должны учитываться исследования и рекомендации психологов и педагогов-исследователей.

Список литературы

1. Астахов, А. П. Новейший психолого-педагогический словарь / А. П. Астахов. – Москва: Современная школа, 2015. – 928 с. – Текст: непосредственный.
2. Большакова, О. Н. Речевое развитие в ДОО / О. Н. Большакова, О. С. Жевлакова. – Текст: непосредственный // Научный поиск : парадигмы, проекции, практики. – 2014. – С. 259–264.
3. Вахитова, Г. Х. Особенности содержания и методика дошкольного образования в аспекте компетентностного подхода. Компетентностное обновление на разных ступенях образования / Г. Х. Вахитова; под ред. С. И. Поздеевой. – Томск: Издательство ТГПУ, 2010. – С. 7–19.
4. Венгер, Л. А. Психологические вопросы речи / Л. А. Венгер. – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 3. – С. 32–34.
5. Венерская, Е. П. Особенности внутренней позиции дошкольника / Е. П. Венерская. – Текст: непосредственный // Психология обучения. – 2016. – № 1. – С. 380–390.

6. Виноградова, М. А. Педагогические условия формирования монологической стороны речи дошкольников / М. А. Виноградова, Ю. Н. Маслова. – Текст: непосредственный // Мир детства и образование. – 2014. – С. 200–204.

LXXXIV всероссийская научно-практическая конференция «Поиск эффективных форм и методов обучения: современное состояние, проблемы, перспективы»

Бумажнова Д.А.

Характеристика средств развития монологической речи у детей дошкольного возраста

Бумажнова Дарья Александровна,
студент

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Аннотация: Автор анализирует проблемы развития монологической связной речи у детей дошкольного возраста и на основании проведённой экспериментальной работы выделяет педагогические условия эффективного использования сюжетных картинок и иллюстраций для решения выделенной проблемы.

Монологическая речь – это сложный вид связной речи, в котором речь исходит из одного лица, которая обращена к слушателям, либо к себе.

Монологическая речь – последовательное высказывание, которое выражает мысль одного человека, имеет полную формулировку и развёрнутость, а также стимулируется внутренними мотивами, а также она должна быть логически правильной.

Есть разные проблемы, которые связаны с развитием монологической речи у детей дошкольного возраста. Основной сложностью развития монологической речи является небольшой запас активного и пассивного словаря ребёнка, а также плохо сформированный грамматический строй речи дошкольника. Дети дошкольного возраста не знают много слов, чтобы построить короткий рассказ с полными и логически правильными предложениями. Большую трудность доставляет необходимость удерживать смысл рассказа или монолога ребёнка. В монологе, в отличие от диалога, ребёнку необходимо большое внимание уделять только своим высказываниям, так как в диалоге дошкольник может опираться на реплики взрослого или сверстника. У дошкольников это вызывает большие затруднения. Ещё одной проблемой является отсутствие навыков культуры речи, то есть неумение использовать интонации, регулировать тем речи и громкость голоса. Развитие монологической речи предполагает и формирование таких умений у детей, как использовать языковые средства с учётом коммуникативной ситуации в общении, что также затруднено у детей дошкольного возраста. Ещё одна проблема, связанная с развитием монологической речи, основана на том, что монолог возможен лишь тогда, когда у ребёнка достаточно развиты такие функции речи, как регулирующая и планирующая функции. Вторичные отклонения в развитии психических процессов у детей с общим недоразвитием речи (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения) создают дополнительные затруднения в овладении ими связной монологической речью.

А. М. Леушина занималась разработкой проблемы развития связной речи дошкольников, в том числе монологической речи. А. М. Леушина доказала, что пересказ представляет собой самостоятельную творческую деятельность ребёнка. Исследования

А. М. Леушиной показали, что при одних формах обучения ситуативность речи дошкольников снижается, а при других формах ситуативность речи снова возвращается. При этом, развитие связной монологической речи проходит период освоения ситуативной речи и далее происходит овладение контекстной речью. Это процесс обусловлен степенью умственного развития ребёнка, а также формами и условиями общения с окружающими.

В качестве современных исследований развития монологической речи детей дошкольного возраста можно отметить исследования О. В. Ефимовой и Л. Г. Шадринной.

Они дают характеристику описания как одной из форм связной монологической речи ребёнка. По их мнению, детей нужно обучать поэтапно: вначале называть предмет описания, затем перечислять его качества и свойства, возможные действия с предметом, а в завершении этого процесса ребёнку необходимо оценить предмет и различные отношения к нему. О. В. Ефимова и Л. Г. Шадринина предлагают следующие виды описания:

- пофразовое параллельное описание;
- сопряженное описание;
- коллективное описание группой детей.

Системная поэтапная работа по описанию детьми окружающей действительности позволит, таким образом, сформировать способность ребёнка к монологической речи.

Е. А. Бабаева, И. Н. Воеводина, М. В. Довидович считают, что необходимо использовать не только традиционные методы обучения дошкольников монологической речи, но и ИКТ-технологии, развивающие компьютерные игры и т.д.

В современном мире редким явлением является образная, богатая дополнениями, синонимами и описаниями речь дошкольников, которая строится логически правильно. Существует множество проблем в речи у детей дошкольного возраста.

Во-первых, бедность речи или недостаточный словарный запас детей. В век компьютерных технологий родители и дети все реже общаются, тем самым не пополняя словарь ребёнка.

Во-вторых, речь детей односложная, состоит лишь из простых предложений. Многие дошкольники не могут построить грамматически правильного, распространённого предложения.

В-третьих, присутствует бедная диалогическая речь. Дошкольники не могут грамотно и доступно сформулировать свой вопрос, даже не могут построить краткий или развёрнутый ответ на какой-либо вопрос.

В-пятых, из-за того, что многие дошкольники не могут построить диалог, отсюда вытекает и неумение построить монолог. Трудности вызывает и построение описательного или сюжетного рассказа на предложенную тему, пересказ текста своими словами.

В-шестых, из-за небольшого объёма словарного запаса дошкольники не могут логически обосновать свои утверждения и выводы. И напоследок, многие дети имеют плохую дикцию.

Для развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста педагогу необходимо иметь разнообразные средства. Это могут быть сюжетные картинки, описательные рассказы, артикуляционные гимнастики, различные игры и игровые по-

собия для развития правильного речевого дыхания, тематические альбомы и игры для обогащения пассивного и активного словаря, формирования грамматически правильного строя речи.

Сюжетная картина служит средством для развития не только описательных, но и повествовательных рассказов. При описании картины, дети опираются на восприятие этой картины. Но для того, чтобы составить повествовательный рассказ детям необходимо активизировать своё творческое воображение, чтобы они смогли придумать разнообразные варианты событий, которые могли быть до, или же после изображённых на картине событий. Для того чтобы дети лучше осознали тему своих будущих повествований, в старшей группе постоянно прибегают к заданиям по названию картины и монологов детей. Составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин – интересный для детей вид заданий, поскольку 3-4 картинки последовательно отображают ход событий. Детям в данном случае необходимы умения «видеть» содержание картин, раскладывать их по порядку, в логической последовательности.

Для того, чтобы дошкольники овладели монологической речью в процессе составления рассказа по картине необходимы следующие педагогические условия:

1. Необходимо иметь различные типы картин для составления рассказа по ним. Это могут быть предметные, сюжетные картины или репродукции. Выбор типа картины зависит от возраста детей.

2. Подобрать наиболее эффективные методы, приёмы, средства, способствующие созданию интереса, мотивации к речевой деятельности у воспитанников; обогащению словаря и формированию грамматического строя речи детей в процессе работы с картиной.

3. Для составления рассказов по сюжетным картинкам предлагать детям яркие, красочные, достаточно крупные картинки понятного содержания без лишних деталей.

4. Создать серию качественных конспектов по обучению дошкольников составлению рассказов по картине.

Список литературы

1. Ефимова О. В., Шадрин Л. Г. Развитие связной описательной речи у детей дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2016. № 2. – С. 43–47.

2. Бабаева Е. А. Развитие связной речи у старших дошкольников с применением информационно-коммуникационных технологий (на примере составления описательного высказывания). – Городской округ Протвино. – 2016. – 26 с.

3. Овсянникова С. А. Изучение связной монологической речи у детей дошкольного возраста // Специальное образование. – 2015. № 1. – С. 225–228.

Нигматуллина Т.С.

Дистанционное обучение младших школьников

Нигматуллина Татьяна Семеновна,
учитель

МБОУ «СШ № 21 имени В. Овсянникова-Заярского»,
г. Нижневартовск, ХМАО-Югра.

Аннотация: Дистанционное обучение – это новая форма обучения, предполагающая использование средств, методов, организационных форм обучения, а также форм взаимодействия педагога и обучающихся, которые реализуются средствами информационных сетей и информационных и коммуникационных технологий.

В современной жизни человека появляются новые технологии, в том числе и в образовании. В настоящий момент дистанционное обучение в России регулирует Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» с изменением и дополнением, вступившим в силу с 01.06.2021.

«Дистанционное обучение производится при помощи информационно-телекоммуникационной сети, через которую обучающиеся и педагоги взаимодействуют друг с другом». Современные технологии позволяют перевести почти все этапы учебного процесса в удалённый формат. С их помощью обучающиеся получают знания, а родители имеют возможность контролировать успехи ребёнка. Главное преимущество дистанционного обучения – доступность. Учиться можно везде, где есть принимающее устройство и интернет. Проходят онлайн-уроки в двух форматах – заранее записанный видеурок или вебинар в прямом эфире. Прямые эфиры от привычных встреч в школе почти ничем не отличаются. Можно видеть и задавать вопросы преподавателю, общаться с одноклассниками. При невозможности посещать школу по болезни или иной причине дистанционное обучение помогает оставаться в общем потоке и не отставать от прочих обучающихся, просматривая занятия в записи. Когда дома материал усваивается лучше, то дистанционное обучение – прекрасная возможность получения знаний. Исключение составляют младшие школьники. Так как они ещё не умеют концентрироваться и заниматься самообразованием, за ними приходится следить родителям.

На начальном этапе дистанционного обучения важно выстраивать культуру, в которой ребёнок учится дома, в которой он должен постепенно получать все больше самостоятельности. На родителей возлагается ответственность за контроль и вовлечённость ребёнка в процесс дистанционного обучения. Задача родителей – направить ребёнка, нацелить на получение знаний. В ситуации с дистанционным обучением младших школьников, взаимопомощь родителей выходит на первый план.

При использовании дистанционных технологий появляется возможность организовать индивидуальный режим обучения. Количество часов учебной нагрузки можно сократить, контролируя количество времени, проводимого за компьютером не более 20 минут 1-2 классами, 25 минут 3-4 классами, при необходимости многократно возвращаясь к изучаемому материалу.

Конкретный набор знаний, который даёт дистанционное обучение, можно считать не только плюсом, но и минусом, так как утрачиваются некоторые навыки, полез-

ные в повседневной жизни. Минусом удалённого обучения является зависимость от технических средств, таких как отключение интернета, электричества или выход из строя компьютера. В условиях младшей школы, это означает, что рядом с ребёнком дома должен постоянно находиться взрослый. Есть недостатки и от взаимодействия с экраном компьютеров. Комплекс упражнений для профилактики утомления глаз необходимо проводить после использования технических средств обучения.

Переход на дистанционное обучение – это новый формат преподавания, который требует от учителей других способов подачи материала и методик для вовлечения детей, в то же время он должен учитывать все особенности обучающихся детей, пробовать что-то новое, набирать опыт и интегрировать его в школьные уроки. Педагоги в дистанционной работе сталкиваются с различными трудностями психологического характера: в определении индивидуальных особенностей обучающихся, в организации их деятельности, с проблемой повышения и поддержания мотивации обучения. Для поддержания мотивации обучающегося, важно заинтересовать его, привлечь внимание, убедить в важности и ценности обучения, поддержать уверенность в себе и повлиять на формирование чувства удовлетворения от достигнутых результатов.

Обучающимся нужна цифровая грамотность. Дети должны понимать, как устроен интернет, как вести себя в сети, как пользоваться полезными ресурсами сети, как защитить себя в сети. Поведение обучающихся на дистанционном уроке должно осуществляться по строгим правилам: заходить под своим именем, выключать микрофон, когда говорит учитель или кто-то из одноклассников, не вести в чате личную переписку. Всему этому необходимо обучать в младшей школе. Рекомендуется использовать такую форму, если ребёнок лучше занимается самостоятельно (предрасположен к самообразованию), а также, когда нет возможности посещать уроки в школе.

В данное время темпы развития массового дистанционного обучения в школах России доказывают, что для младших школьников оно не может служить в качестве полноценной замены стационарной формы. Хочется отметить, что онлайн обучение не может заменить традиционное посещение школьных занятий, так как общение и коммуникация с педагогом носит обязательный характер в получении информации.

Список литературы

1. Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения. – М.: Издательство «Юрайт», 2018. – 196 с.
2. Дони́на И.А. Дистанционное обучение в школе: возможно или нет? / И.А. Дони́на, Ю.А. Виноградова // Педагогический вестник. – 2019. – № 7. – С. 31–32.
3. Федеральный Закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» с изменением и дополнением, в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.
4. Чернобай Е. В., Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Издательство «Просвещение», 2012. – 50 с.

LXXXVIII всероссийская научно-практическая конференция «Первые шаги в науку»

Наумкина А.С.

Создание сюжетно-тематической композиции в образовательном процессе детской художественной школы

Наумкина Александра Сергеевна,
студент

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Руководитель: Уланова Светлана Львовна,
доцент

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Аннотация: Актуальность выбранной темы определяется необходимостью формировать у обучающихся общеобразовательных и детских художественных школ теоретические знания, практические умения, навыки, способности композиционного мышления по созданию собственной картины на уроках изобразительного искусства.

Занятия сюжетно-тематической композицией оказывают неоценимое влияние на формирование мировоззрения, мироощущения и миропонимания детей, воспитывают и помогают формировать личность ребёнка, его духовность, культуру и нравственность, эстетические и патриотические чувства.

Процесс работы над сюжетно-тематической композицией при обучении детей изобразительному искусству является одним из интересных видов изобразительной деятельности и одновременно одним из сложных при её организации. Способствует развитию у детей поисковой, познавательной и творческой активности, даёт им возможность более осмысленного и полного выражения своих мыслей, чувств, желаний и предпочтений в своих работах.

Исторические особенности и закономерности композиции изучали М. В. Алпатов, Н. Н. Волков, А. А. Дейнека, Е. В. Шорохов, В. А. Фаворский и другие. Большое значение композиции в методике обучения изобразительного искусства придавали А. Д. Алехин, Г. В. Беда, В. С. Кузин, С. П. Ломов, Б. М. Неменский, Н. Н. Ростовцев, Е. В. Шорохов и другие.

На уроках изобразительного искусства, осваивая процесс работы над сюжетно-тематической композицией, у обучающихся начитается процесс отражения собственного внутреннего мира через творчество, осознание смысла творчества художника приводит к формированию способности осмысления эстетических чувств, а также возможности передачи их в работе.

Сюжетно-тематическая композиция определяется как композиция, которая ставится в зависимость от конкретной темы, а тема является центральным и направляющим фактором организации композиции, диктующим её сюжет. В результате «педаго-

гу следует тщательно продумать, чтобы выбор и объяснение темы оказалось доходчивым и возбуждало у ребёнка интерес к теме. Правильный характер объяснений и методика проведения урока весьма положительно влияют на выполнение сюжетных композиций учащимися» [1, с. 86].

Процесс организации сюжетно-тематической композиции представляет собой комплексную, целенаправленную, специально организованную педагогическую деятельность преподавателя с включением функций управления: целеполагания (управления результатом), планирования, проектирования, диагностирования, прогнозирования; организации творческого процесса и его запуска: мотивации, делегирования, контроля, координации и преобразования.

Работая над темами, обучающиеся имеют дело с большим объёмом доступной информации – это обращение к изучению народного фольклора, русских традиций, мировой культуры, истории и быта, обогащающее словарный запас терминами и понятиями, способствующее развитию образного и логического мышления, способности устанавливать причинно-следственные связи, умения делать выводы.

Знания, умения, навыки, приобретённые в процессе изобразительной деятельности, помогают ребёнку в создании сюжета и поиске художественного образа, а знание основных закономерностей композиционного построения, таких как композиционный центр, точка зрения, линия горизонта, ритм, симметрия, асимметрия, статика и динамика, свет и цвет, колорит, светотени, рефлексы, пятна, контрасты и нюансы, помогает добиваться выразительности собственного образа.

Но прежде, чем приступить к совместной работе с детьми над сюжетно-тематической композицией, педагогу необходимо провести большую подготовительную работу самому: составить план работы в соответствии с учебной программой, подготовить условия, выбрать средства и способы реализации плана, с целью выполнения задач и достижения положительных результатов занятий, то есть спланировать свою деятельность.

И только потом можно начинать заниматься с детьми: объявить тему, предоставить необходимую информацию, задать направление сюжетных линий возможных будущих произведений по теме, провести вступительную беседу о художниках, писавших на данную тему, об их произведениях, подготовить презентацию, показать фильмы, репродукции. Для закрепления знаний по выбранной теме предложить целенаправленные тематические экскурсии в музеи, на выставки, в художественные мастерские, на природу, на предприятия, другие социально значимые мероприятия, которые связаны с тематикой, организовать и провести встречи с интересными людьми (если того требует данная тема).

Поэтому сюжетно-тематическая работа над композицией, будь то различные темы окружающей жизни, иллюстрирование или коллективная творческая работа, все это требует большой подготовительной работы, сначала работы мысли и чувств, а уж потом работы кистью и красками.

Если педагог сумеет заинтересовать детей темой, организовать работу над сюжетом и поиском образа, активизировать их творческие способности и воображение, направить процесс развития и формирования личности ребёнка, то это и есть основа успеха работы над сюжетно-тематической композицией.

Список литературы

1. Шорохов, Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе [Текст] / Е. В. Шорохов. – М.: Просвещение, 1984. – 142 с.

Попкова Е.С.

Обучение пейзажной живописи на занятиях в детской художественной школе

Попкова Екатерина Сергеевна,
студент

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Руководитель: Уланова Светлана Львовна,
доцент

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Республика Мордовия.*

Аннотация: Актуальность представленного вопроса о влиянии пейзажа на развитие эстетических представлений, художественного вкуса, практических умений обучающихся определяется значимостью занятий по живописи в системе дополнительного образования.

Живописные возможности пейзажа привлекают внимание не только художников, но и педагогов-практиков, которые пытаются использовать средства выразительности пейзажа в методике преподавания детям основ построения композиции и передаче колористического решения создаваемого художественного образа.

Пейзажная живопись даёт возможность ребёнку понять и почувствовать индивидуальное восприятие мира художника. Пейзаж способен оказывать влияние на эмоциональную сферу, умственное и духовное развитие личности.

Особое место в русской живописи занимает творчество А. К. Саврасова, ставшего основоположником национального лирического пейзажа. Параллельно с лирическим направлением развивался эпический пейзаж, ярким представителем которого был М. К. Клодт, стремившийся к созданию пейзажа-картины, представляющей зрителю целостный образ России. Серьёзный вклад в развитие русского пейзажа внесли такие известные художники как И. И. Шишкин, Ф. А. Васильев, А. И. Куинджи, И. И. Левитан и многие другие.

Пейзаж определяется как вид живописи, как художественное изображение природы на плоскости посредством цветных материалов. В. М. Соколинский систематизировал основные типы (виды) и разновидности пейзажа, дал достаточно чёткую характеристику каждому. Так, например, исследователь выделил следующие виды пейзажа: классический, исторический, морской, романический, импрессионистический, военный, городской, архитектурный, парковый, индустриальный, деревенский, сельский, идиллический, пейзаж настроения, эпический, национальный, лирический, сюжетный, панорамный, символический, монументальный, декоративный, экспрессивный и другие [1, с.12-13].

Пейзаж обычно изображает открытое пространство. В нём, как правило, представлено изображение земной, водной поверхности. В зависимости от направления – растительность, здания, техника, метеорологические (облака, дождь) и астрономические (звёзды, солнце, луна) образования.

Выразительные особенности пейзажа интересны и доступны для восприятия детям и воссоздания ими художественного образа на плоскости листа. Поэтому в системе общего и дополнительного образования достаточно широко используется пейзажная тема на уроках изобразительного искусства.

Обучение пейзажной живописи в детских художественных школах в основном осуществляется на основе программ таких авторов, как В. С. Кузин «Изобразительное искусство. 1-4 классы» и Б. М. Неменский «Изобразительное искусство и художественный труд 1-9 классы».

Согласно содержанию работы по обучению детей пейзажной живописи основное место отводится созданию определенных условий, способствующих формированию творческих способностей обучающихся. Необходимо заранее окружить ребёнка той средой и той системой отношений, которые стимулируют его творческую деятельность и развивают техническую составляющую при создании художественного образа. Процесс обучения детей будет наиболее эффективным, если целенаправленно и поэтапно решать задачи, направленные на достижение завершающего результата, а именно, развитие творческого процесса самостоятельного создания собственной картины пейзажа.

Опытно-экспериментальной работа по обучению выразительным особенностям выполнения пейзажа детьми проходила в МБУДО «Детская художественная школа №4» г.о. Саранск Республики Мордовия, в группе детей 11-12 лет.

На этапе эксперимента проводилось вводное занятие «опрос», целью которого было выявление уровня представлений обучающихся о таком жанре изобразительного искусства как пейзаж. В процессе устного опроса выявлены те теоретические знания, которыми уже владеют дети, а именно: что такое пейзаж; какие виды и характеры пейзажа существуют; особенности пейзажей разных художников; какие композиционные приёмы и правила им известны.

На занятиях формирующего эксперимента, например, в процессе беседы дети не просто получили новые знания, но и делятся ранее полученной информацией. Экспериментатором использовался объяснительно-иллюстративный метод обучения. Информация подавалась разными средствами: через монолог и диалог, демонстрацию наглядных примеров (репродукции картин художников).

Для выполнения живописного пейзажа проведено два урока. На первом уроке дети выполняли поиск композиции и линейно-конструктивное построение. На втором занятии велась работа над живописным изображением пейзажа.

В результате проведённых уроков пейзажной живописи обучающиеся 2 класса детской художественной школы выполнили живописный пейзаж гуашевыми красками. В процессе объяснения материала дети дополнили и систематизировали собственные знания о линейной и воздушной перспективе, а также изучили способы и приёмы создания композиции пейзажа гуашевыми красками. Ученики были заинтересованы процессом работы, старались с радостью и воодушевлением выполнить поставленную цель.

Список литературы

1. Соколинский В. М. Формирование художника-педагога средствами живописи пейзажа: автореф. дис. д.пед.н.: 13.00.02 / Соколинский Владимир Михайлович; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2009. – С. 12-13.

Вестник образования, науки и техники

Серия «Образование»

Том 83

Сборник трудов
всероссийских научно-практических конференций
16 мая 2021 года – 15 июня 2021 года

Сетевое издание.

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77-57751 от 18.04.2014 года.

0+. Знак информационной продукции согласно Федеральному закону
от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ.

Постоянный адрес размещения данного документа в сети Интернет:

<http://конф.net/pub/vest083.pdf>

Опубликовано 20.06.2021г.

ООО «НПЦ «ИНТЕРТЕХИНФОРМ»,
300012, г.Тула, ул.Ф.Энгельса, д.70, оф.115,
телефон: +7-4872-25-24-73,
адрес электронной почты: info@interteh.info,
сайт в сети Интернет: <http://конф.net> или <http://xn--j1agcz.net>.