

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 373.3'018.4

**К. С. БАСЮК**

Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

Научный руководитель – Е. А. Свириденко, канд. филол. наук, доцент

**КРОССЕНС И СКЕТЧ КАК ФОРМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ  
В МЕТОДИЧЕСКОЙ КОПИЛКЕ УЧИТЕЛЯ  
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Содержание государственного образовательного стандарта Республики Беларусь, изменение концептуальных представлений о роли русского языка как средства общения и как учебного предмета в контексте современного образования требуют постановки новых задач в методике преподавания языка и чтения. Разнообразные технические средства обучения, роль и значение которых в учебном процессе никогда не отрицались педагогической наукой, сегодня все больше развиваются на основе последних достижений технологий. Группой ученых и специалистов с целью развития национальной системы образования была разработана Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. Одним из приоритетных направлений в этом документе является успешная реализация широко распространенной парадигмы «обучение через всю жизнь практически невозможно без модификации процессов, протекающих в сфере образования, на основе использования современных технологий» [1, с. 4].

Ученые доказали, что около 90 % информации человек воспринимает через зрение. Рисунки, зарисовки, линии на плоскости, цвета и формы помогают понимать и запоминать информацию, но это было бы невозможным без определенных средств и приемов. Одной из эффективных технологий активизации обучения в методике русского языка и литературного чтения является техника визуализации учебной информации, которая стала набирать популярность ввиду динамичного совершенствования образования. Средства визуализации используются не только для облегчения восприятия потока информации, но и для формирования способности делать выводы и логические умозаключения. Анализ педагогической, дидактической, лингводидактической и методической литературы по обучению русскому языку на I ступени общего среднего образования подтвердил наличие противоречия между потребностями школьной практики в повышении эффективности обучения русскому языку в начальной школе с использованием современных визуальных средств и недостаточной разработанностью теоретико-методических и дидактических основ этого использования.

Понятие визуализация трактуется по-разному. В толковом словаре Ефремовой «визуализация – представление чего-либо физического – процесса, явления и т. п. – в форме, удобной для наблюдения; методика направленного вызова образа» [2]. В «Словаре бизнес терминов» она трактуется как «метод представления информации в виде оптического изображения (например, в виде рисунков и фотографий, графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц, карт и т. д.)» [3]. А «Новый словарь иностранных слов» под визуализацией понимает «представление физического явления или процесса в удобной для зрительного восприятия форме» [4, с. 198]. Резюмируя сказанное, определим рабочее понятие визуализации «как метода, с помощью которого в красочном

виде представляется какая-либо информация, являющаяся комфортной для восприятия младшего школьника» [5, с. 21].

Ландшафт эффективных современных средств, методов и форм визуализации достаточно разнообразен. Рассмотрим некоторые из них.

1. Кроссенс (от англ. *cross sense* ‘пересечение смыслов’, ‘крестосмыслица’) – это новое поколение ассоциативных игр-головоломок, которые сочетают в себе многие формы интеллектуальных развлечений: головоломок, загадок, криптограмм. Первая мысль, которая всем приходит в голову, когда слышат слово «кроссенс» – это «кроссворд», но каково удивление смотрящих, когда «кроссенс» демонстрируется вживую. Этот метод визуализации по меньшей мере похож на кроссворд только тем, что в нем содержатся квадраты, ячейки, в которых присутствует какая-либо информация и присутствует неизбежность подумать. Кроссенс – это девять изолированных ячеек с изображениями, которые связаны друг с другом по смыслу, теме. Читать его начинают слева направо и сверху вниз, а также можно начать с более знакомого для детей изображения. В центре кроссенса находится число 5. Алгоритм составления кроссенса:

1. Выбрать тему, идею, с которой будут связаны изображения.
2. Находим 9 элементов, подходящих к теме, идее.
3. Обнаружение взаимосвязей между элементами, их последовательностью.
4. Выделение элементов, имеющих 3 и более связей.
5. Концентрация смысла в одном элементе (центр).
6. Выделение отличительных черт каждого элемента.
7. Подбор изображений для 9 элементов.
8. Замена прямых образов символическими.
9. Построение ассоциативной связи между образами.
10. Выход на новый уровень.

Метод может быть использован на следующих этапах: проверка домашнего задания – при помощи кроссенса учащиеся смогут рассказать материал прошлого урока; сообщение темы и цели урока – найти связь между изображениями и элементами, что поможет определить тему урока, задачи; актуализация знаний, закрепление и обобщение изученного материала – обобщение пройденного на уроке материала или в качестве домашнего задания.

На уроках учащиеся с трудом запоминают информацию в устной форме, активно не анализируют, пока не сделают заметку. Сталкиваясь с учащимися на практике, мы обратили внимание на механическое заучивание текста без какой-либо на это инициативы, что в будущем сказывается на учебном процессе. При работе с графическим диктантом учащиеся сотню раз переспрашивают информацию, требуя наглядности. Одним из решений этой проблемы является метод «Скетч».

2. Скетч (англ. *sketch* ‘эскиз, набросок, зарисовка’) – помогает учащимся осмысливать, упорядочивать и запоминать информацию, переложив её на бумагу. Мы привыкли слышать слово «скетч» от художников как быстрый набросок от руки. Эта техника достаточно давно используется в сфере дизайна, мультипликации и не является чем-то новым, ведь даже в древности люди оставляли наброски, зарисовки в пещерах, используя уголь или мел. Ограничивать в инструментах себя не стоит, ведь это может быть как простая шариковая ручка, так и популярные акварельные маркеры.

В ходе зарисовки учащиеся должны сконцентрироваться на главных признаках, выделить существенное и проверить правильность изложенной информации. Можно сказать, что «скетч» близок со скрайбингом, ведь при этих двух методах мы рисуем, делаем наброски какой-либо информации с помощью линий, символов, фигур для ее упорядочи-

вания, эффективного запоминания либо заучивания. Для создания скетча вовсе не обязательно уметь рисовать, хватит и геометрических фигур вроде круга, квадрата, треугольника. Многие считают, что не умеют рисовать, поэтому этот метод им не подходит, но стоит учителю на уроке продемонстрировать работу этого метода – все становятся художниками. Правильность передачи главной мысли – залог успеха. Скетч можно использовать на этапе введения нового материала, закрепления и обобщения информации. На уроках литературного чтения можно создать полноценную картину произведения, сказки или рассказа, которые учащиеся обычно пересказывают по плану, сопоставить факты и причины, а также найти ассоциативные картины для пересказа.

Роль визуализации в процессе обучения исключительна, особенно в том случае, когда использование наглядных средств не сводится к простому иллюстрированию с целью сделать учебный курс более доступным и легким для усвоения, а становится органичной частью познавательной деятельности учащихся, средством формирования и развития не только наглядно-образного, но и абстрактно-логического мышления. Успешность реализации визуализации непосредственно зависит от выбранных средств и приемов, их оформления, использования. Она выступает как промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, как своеобразный механизм, позволяющий «уплотнить» процесс познания, оптимизировать его. Визуализация обеспечивает синтез знаний, позволяет опосредованно и наглядно представить изучаемые явления в различных областях.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IwR\\_OlhqZ3rjKVqY-/view](https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IwR_OlhqZ3rjKVqY-/view). – Дата доступа: 20.03.2023.
2. Ефремова, Т. Ф. Толковый онлайн-словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/efremova> – Дата доступа: 02.09.2022.
3. Словарь бизнес-терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-business-terms.slovaronline.com>. – Дата доступа: 02.09.2022.
4. Новый словарь иностранных слов. – Минск : Современный литератор, 2008. – 1088 с.
5. Басюк, К. С. Буктрейлер как способ визуальной коммуникации на I ступени общего среднего образования / К. С. Басюк, Е. А. Свириденко // Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы : сб. науч. тр. / УО «МГПУ им. И. П. Шамякина» ; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2022. – С. 20–22.

УДК 376.37(075.8)

**И. С. ГРАБАР**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

В логопедии понятие «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР) применяется к такой форме нарушения речи, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. ОНР обычно является следствием резидуально-органического поражения мозга. «При резидуально-органическом поражении центральной нервной системы выделяют два основных вида нарушений: дизонтогенетические – как следствие недоразвития определенных структур и физиологических систем или отставания сроков их формирования; примером подобных нарушений и является общее недоразвитие речи; энцефалопатические – как следствие повреждения тех или иных структур центральной нервной системы; примером этих нарушений могут быть локальные и двигательные, а также другие расстройства, например, дизартрия, детские церебральные параличи, гидроцефалия и т. д.» [1, с. 11].

При ОНР нарушаются различные функции речи, прежде всего – коммуникативная, что в итоге затрудняет общение детей со сверстниками. Данная работа посвящена изучению межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Исследование выполнялось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие 6 воспитанников с ОНР и 6 – с нормативным речевым развитием. В процессе исследования использовалась социометрическая методика «Рукавичка» Г. А. Цукерман [2].

Результаты исследования показали, что высокий уровень коммуникативной деятельности и межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР не был выявлен, средний уровень показало 2 воспитанника, низкий – 4.

В группе детей с ОНР исследование итогов деятельности показало, что у детей наблюдаются значительные трудности в коммуникативной сфере. В результате исследования было выявлено, что детям характерны средний и низкий уровни речевого развития. Ограниченные возможности речевой коммуникации, характерные для старших дошкольников с ОНР, нередко сопровождаются снижением мотивационно-потребностной сферы общения, трудностями реализации речевых и паралингвистических средств общения, медленным усвоением языковых понятий, затруднением в социально-речевых контактах, изоляцией ребенка от коллектива сверстников, трудностями в самостоятельном овладении системой коммуникативных умений и навыков.

Инструкция перед выполнением задания детьми со средним уровнем речевого развития воспринималась достаточно сложно, для детей с низким уровнем приходилось объяснять ее несколько раз. Когда детям объяснялось, что нужно взять на пару 3 карандаша, они пытались всячески игнорировать это условие, а в самом конце вообще о нем забыли и разукрашивали свои рукавички, как им нравилось. Марк А. и Богдана С. на протяжении всего творческого задания никак не могли поделить между собой карандаши и определить, кто каким будет рисовать первым.

Узоры у детей как со средним, так и с низким уровнем речевого развития были разные, при выполнении задания дети практически не совещались, им было трудно найти компромисс. Каждый ребенок разукрашивал свою рукавичку по-своему, выбирал цвет и узор на свой вкус. Во время разукрашивания рукавички Рома Б. вообще не смотрел, что рисует Максим Б., а в конце, когда мальчик увидел, что справился с заданием намного быстрее, чем его напарник, начал рисовать другие предметы на своем листике, которые никак не относятся к теме. С этим заданием правильно практически никто не справился. Коммуникативная деятельность детей находилась на очень низком уровне.

Правильно разукрасили свои рукавички только Арсений Т. и Самуил В. Во время выполнения задания Самуил В. был очень застенчивым, боязливым, никак не контактировал со своим напарником. Все действия Самуила руководились Арсением Т. Мальчик говорил своему другу, какой карандаш ему взять, каким цветом ему нужно разукрасить определенный участок, как нарисовать тот или иной узор, в результате чего рукавички у мальчиков получились одинаковыми. Но это не является хорошим результатом, так как Арсений руководил действиями Самуила В., а не выполнял их в паре.

Результаты исследования коммуникативной деятельности и межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием показали, что у всех шести детей высокий уровень культуры общения.

Во время исследования коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием ребята активно взаимодействовали друг с другом и с интересом выполняли данное им задание. Большинство детей с первого раза поняли предложенную им инструкцию по выполнению задания. Совместными усилиями воспитанники выбрали по три цветных карандаша на каждую пару, которыми в дальнейшем разукрасили свои рукавички. Дети активно совещались в своих парах, какой и где будет узор, каким цветом они разукрасят определенный участок, кто каким карандашом будем рисовать первый. Задание дети выполнили достаточно быстро и без затруднений. Во время выполнения задания дети наблюдали за действиями друг друга: как кто рисует, какой выбирает узор и цвет, а также интересовались мнением. Конфликтных ситуаций не наблюдалось. Работа в данном коллективе протекала в спокойной, тихой и дружелюбной обстановке. Дети были увлечены выполнением задания.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы с воспитанниками с ОНР по формированию у них межличностных отношений. С этой целью нами была разработана программа формирования коммуникативной деятельности и межличностных отношений у данной категории дошкольников. Программа состоит из двух разделов.

1. Раздел «Коррекционные занятия». Этот раздел направлен на формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи. Дети учатся правильному использованию в речи грамматических категорий, упражняются в словоизменении (по родам, числам, падежам) и словообразовании. Закрепляют умения составлять различные типы предложений, употреблять слова в определенной последовательности, составлять рассказы. Организуется учителем-логопедом на подгрупповых занятиях.

2. Раздел «Нерегламентированная деятельность». Содержание этого раздела поможет ребенку осознать свою уникальность и неповторимость, поможет развить чувство эмпатии и уважительное отношение к другим, сформирует положительные межличностные отношения со сверстниками, а также поможет установить более тесную связь с ними. Этот раздел направлен на ярко выраженную коммуникативную деятельность каждого ребенка на основе полученных эмоций в результате различных мероприятий, экскурсий. Реализуется чаще всего воспитателем, в некоторых мероприятиях логопед

также принимает участие. В рамках нерегламентированной деятельности совместно с детьми организуется досуг, развлечения, праздники и т. д.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2016. – 288 с.
2. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – 2-е изд., испр. – М. : Генезис, 2003. – 128 с.

УДК 376.37(075.8)

#### **А. А. ДЕЙКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

#### **АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Сегодня часто можно встретить детей, которые испытывают трудности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, не могут выстроить полноценное общение и правильное речевое поведение. Следствием таких проблем является снижение или отсутствие потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогической и монологической речи). К данной категории детей относятся дети с речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Так, по данным Л. Г. Соловьевой, коммуникативная некомпетентность детей с ОНР выражается в снижении потребности в общении, незаинтересованности в контакте, неумении ориентироваться в ситуации общения, проявлении негативизма, и, как следствие, непринятие в детском коллективе, насмешки, отстраненность и замкнутость ребенка, особенно в старшем дошкольном возрасте, когда дети еще не понимают всю серьезность своих слов по отношению к другим, но, к сожалению, уже могут ранить и обидеть ребенка, который «не такой как все» [1].

Актуальность данной проблемы требует от педагогов изучения вопросов речевого общения дошкольников с ОНР и разработки эффективных приемов его активизации. Это и обусловило выбор нами темы исследования.

Исследование проводилось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 64 г. Бреста». В нем приняли участие восемь воспитанников с ОНР и восемь – с нормативным речевым развитием. В процессе исследования использовалась методика изучения уровня речевого общения В. И. Яшиной [2]. В процессе наблюдения обращали внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, слушать собеседника, понимать его.

Исследование показало, что у четырех воспитанников с ОНР отмечен высокий уровень речевой коммуникации, у двух – средний, у двух – низкий.

Такие данные говорят нам о том, что даже при одинаковом уровне речевого развития детей с ОНР их уровень речевой коммуникации может значительно отличаться.

Четыре ребенка из восьми детей показали очень хорошие результаты. Мы наблюдали, как они взаимодействуют между собой, со взрослыми, в игре. Эти воспитанники сами проявляют инициативу к разговору, им интересно, они слушают внимательно, отвечают со смыслом и логично, соблюдая уровень речевого этикета (правила благодарности; правила приглашения, предложения, просьбы, согласия и отказа; правила извинения; правила одобрения и похвалы; правила обращения на «вы» и «ты»). Дети популярны в группе, с ними хотят играть, они без страха и стеснения проявляют инициативу для игры и разговора.

Два воспитанника из восьми дошкольников со средним уровнем речевой коммуникации показали себя тихими стеснительными детьми, в игре они также не особо используют речь, в беседе со взрослым отвечают только на поставленные вопросы по инициативе взрослого, но всё же соблюдают речевой этикет (правила обращения на «вы» и на «ты», правила просьбы, правила извинения, согласия и отказа, правила благодарности), в группе не особо пользуются популярностью, скромны, неактивны.

Оставшиеся два ребенка с низким уровнем речевого развития малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, зажаты, предпочитают играть тихо и часто одни, сами себе, невнимательны к обращенной речи, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание, логичность и целостность высказывания теряется. В детском коллективе не пользуются популярностью, воспитатели замечали насмешки со стороны сверстников, неприятие детей в компанию, в игру.

При проведении методики с нормотипичными детьми оказалось, что у семи ребят из восьми уровень речевой коммуникации высокий, у одного ребенка – средний.

Итак, мы видим, что только лишь один ребенок показал результат, отличный от большинства (средний уровень речевого общения, в то время как все остальные дети показали высокий уровень речевой коммуникации).

Из наблюдений можно сказать, что ребенок сам по себе тихий, стеснительный, любит тихие игры, спокойный, поэтому мы сделали вывод, что это есть его особенность темперамента, его характера и манеры поведения, ведь он воспитан, соблюдает этикет (правила обращения на «вы» и на «ты», правила просьбы, правила извинения, согласия и отказа, правила благодарности), субординацию, понимает и слушает обращенную речь, вступает в диалог, но чаще по чьей-то инициативе, но в диалоге ведет себя правильно, высказывается логично и полно.

Остальные же дети, у которых мы определили высокий уровень речевой коммуникации, были общительны, полностью верно понимали обращенную речь, в игре использовали развернутые полные высказывания, в разговоре со сверстниками проявляли сами инициативу, охотно принимали ее и от других, в общении со взрослыми соблюдали правила приличия, субординацию, общались с должным уважением, пользовались формами речевого этикета (правила благодарности; правила приглашения, предложения, просьбы, согласия и отказа; правила извинения; правила одобрения и похвалы; правила обращения на «вы» и «ты»).

Таким образом, результаты исследования уровня речевого общения детей с ОНР более разнообразны, чем у детей с нормой развития. В результатах мы находим подтверждение теоретическим данным: речевая недостаточность при ОНР в сочетании с особенностями поведения, эмоционально-волевой сферы оказывает отрицательное влияние на усвоение навыка общения и поддержания контактов со сверстниками и взрослыми, приводит к коммуникативным трудностям, к низким темпам адаптации в образовательной среде детей с ОНР. Их потребность в речевом общении сни-

жена, объем произведенных ими высказываний мал, их поведение не ориентировано на общение с другими. Половина исследуемых детей с ОНР соответствует данному выводу. Однако видим, что другая половина детей не чувствует трудностей во взаимодействии со сверстниками, и дети имеют высокий уровень речевой коммуникации, хотя уровень речевого развития у детей одинаковый. Предполагаем, это можно объяснить индивидуальными особенностями детей, их темпераментом, самооценкой, активностью личности в целом, их отношениями со сверстниками, т. е. как детский коллектив относится к ребенку, принимает ли его, как ребенок чувствует себя в группе.

Считаем правомерным предложить следующие рекомендации педагогам по активизации речевого общения воспитанников с ОНР. Любое наше действие начинается с мотивации, поэтому следует начать с нее: формирование разнообразных и устойчивых мотивов общения, преодоление их ситуативности, развитие у детей уверенности в себе, воспитание интереса к партнерам по общению, умения устанавливать взаимоотношения с окружающими людьми и положительно относиться к ним, преодоление внутреннего страха, проработка внутреннего самоощущения. Для этого можно использовать, к примеру, конечно, игру как ведущий вид деятельности. Подойдут театрализованные игры, этюды на переживание и выражение эмоциональных состояний, формирование активности и самостоятельности, преодоление замкнутости, социальной изолированности через формирование чувства принадлежности к группе и адекватной самооценки.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 3–7.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

УДК 376.37(075.8)

**А. Э. ДОРОШУК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

#### **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Проблема формирования связной речи является одной из актуальных, так как от ее уровня в последующем зависит общее интеллектуальное развитие, умение взаимодействовать с людьми, давать развернутые ответы на сложные вопросы, аргументировано и логично излагать свои мысли. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. «Внешняя сторона речи развивается у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз, еще позже – к сложным предложениям и к связной, состоящей из развернутого ряда предложений, речи. Ребенок, таким образом, идет в овладении физической стороной речи от частей к целому» [1, с. 277].



В исследованиях А. Г. Абсалямовой, Н. Г. Андреевой, Е. И. Мельник, Е. А. Павловой, Н. Г. Смольниковой, Л. Г. Шадринной отмечается, что увеличивается число дошкольников с речевым развитием, не соответствующим возрастной норме. В частности, у детей не развита в должной мере именно связная речь. Формирование связных высказываний составляет проблему для детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). У данной категории дошкольников не сформированы все компоненты речевой системы, относящиеся к звуковой и смысловой стороне: фонетико-фонематический и лексико-грамматический. Это и затрудняет овладение ими связной речью. В своем исследовании мы изучали особенности связных высказываний у детей среднего дошкольного возраста с ОНР.

Исследование выполнялось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 64 г. Бреста». В нем участвовали восемь воспитанников с ОНР, из них у двоих – моторная алалия и у четверых – ОНР осложнено дизартрией, восемь – с нормативным речевым развитием. Для выявления уровня сформированности связных высказываний использовалась методика «Обследование связной речи» (пересказ сказки «Курочка Ряба» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной [2, с. 174]).

В группе воспитанников с ОНР высокий уровень связных высказываний не был выявлен, средний отмечен у двух дошкольников, низкий – у шестерых детей. Воспитанники со средним уровнем воспроизводили смысловые звенья сказки с сокращениями, пропускали события из сказки. Речь детей ограничивалась перечислением действий. Если в речи дошкольников и встречались предложения, то они были односложными. Воспитанники допускали большое количество ошибок в слоговой структуре слов, звукопроизношении, построении предложений. Словарный запас детей не соответствовал их возрастной норме. Отмечались аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов. Дети не могли пересказать самостоятельно, нуждались в повторном прочтении сказки и помощи логопеда. Голос детей был монотонный, невыразительный. При ответах на вопросы после пересказа некоторые дети нуждались в конкретизации вопроса, наводящей помощи педагога. Дети пытались вспомнить точь-в-точь содержание сказки, не могли подобрать подходящих слов для пересказа.

Низкий уровень показали шестеро детей. Присутствовал ребенок с моторной алалией (1-й уровень речевого развития), который по всем критериям оценки пересказа получил 0 баллов. Мальчику пересказ не доступен. Остальные воспитанники были малоактивны, малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны, зажаты и молчаливы. Пересказывали только с помощью воспитателя или не пересказывали вовсе. Детям требовалось повторное прочтение, а некоторым – неоднократное. Лексический запас намного ниже возрастной нормы. Дети допускали огромное количество грамматических ошибок. Звукопроизношение и слоговая структура грубо нарушены. Голос детей был очень тихим, монотонным. Продуктивность и темп работы в процессе взаимодействия с логопедом у детей снижались. Дети отвлекались на посторонние предметы, составляющие кабинета. Было видно, что дошкольники не проявляют интерес к общению и взаимодействию, не желают вступать в контакт. На вопросы логопеда после пересказа дети отвечали в большинстве случаев неверно, забывали имена героев, путались в сюжете. По некоторым детям было видно, что они не понимают, не осознают смысл произведения.

В группе воспитанников с нормативным речевым развитием высокий уровень связных высказываний продемонстрировали пять дошкольников, средний – три ребенка, низкий выявлен не был. Дети, показавшие высокий уровень, не нуждались в помощи педагога при пересказе. Некоторые воспитанники рассказывали сказку без предварительно-

го прочтения. Лексические и грамматические нормы не были нарушены. Все смысловые звенья дети воспроизвели. Словарный запас дошкольников соответствует возрастной норме. У некоторых детей отмечалось нарушенное звукопроизношение 1–2-х звуков, как правило, сонорных, что в данном возрасте рассматривается как норма. Голос воспитанников был выразительный. Дети передавали эмоциональное состояние героев, выражали чувства свои и героев. На вопросы логопеда дети отвечали правильно, развернуто.

Некоторые дети со средним уровнем нуждались при пересказе в помощи педагога, упустили отдельные сюжетные моменты сказки, пользовались простыми предложениями. Встречались незначительные аграмматизмы. Словарный запас детей был приближен к норме, но все же недостаточно. Отмечались нарушения звукопроизношения 3–4-х звуков.

Проанализировав результаты исследования, можно отметить следующее. Уровень сформированности связных высказываний у детей среднего дошкольного возраста с ОНР существенно ниже уровня дошкольников с нормативным речевым развитием. Воспитанники с ОНР при пересказе нуждаются в значительной помощи со стороны педагога, а также в повторном прочтении литературного произведения. Дети допускают большое количество грамматических ошибок, отмечают нарушения слоговой структуры, звукопроизношения, словарный запас детей не соответствует возрастной норме, что в свою очередь затрудняет формирование связной речи и взаимодействие, общение детей. Речь дошкольников с ОНР отличается монотонностью, невыразительностью. Отмечается нежелание воспитанников вступать в контакт, незаинтересованность в коммуникации.

Таким образом, несформированность связной речи затрудняет процесс межличностного взаимодействия детей с ОНР, а также создает серьезные проблемы на пути развития и обучения воспитанников. С целью формирования связных высказываний у детей среднего дошкольного возраста с ОНР должна вестись работа над развитием диалогической (в повседневной жизни) и монологической связной речи (составление рассказа-описания; рассказа по серии сюжетных картинок; рассказа по одной сюжетной картинке; работа над пересказом; работа над самостоятельным рассказом). Свою работу учитель-логопед должен проводить в соответствии с возрастными, речевыми возможностями ребенка, учитывая его интересы. Педагог должен соблюдать общепедагогические и специальные принципы, использовать наглядный материал на занятиях, а также рекомендуется использовать дидактические игры. Важными участниками коррекционно-образовательного процесса являются воспитатели и родители детей с ОНР.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

УДК 376.37(075.8)

**В. О. ЗУЕВА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

## **РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Основная задача речевого развития детей дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного периода, и развитие их коммуникативных способностей. Вместе с тем, как отмечает О. С. Ушакова, индивидуальные различия уровня развития речи у детей одного возраста могут быть исключительно велики [1].

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи (далее – ОНР) [2].

Развитие речи детей с ОНР, их способность к коммуникативной деятельности во многом зависит от лексического запаса. В логопедии разработан достаточно большой теоретический и методический материал по обогащению и активизации словаря у детей дошкольного возраста с ОНР (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева и др.). Вместе с тем анализ исследований обнаружил недостаточную разработанность процесса формирования лексико-семантической стороны речи у дошкольников с ОНР.

Исходя из вышеизложенного, нами сформулирована *цель исследования* – выявление особенностей развития лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, а также соотнесение данных с результатами, полученными в ходе обследования детей, не имеющих нарушений речи.

Исследование проводилось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 82 г. Бреста». В нем участвовали 3 воспитанника с ОНР, 3 – с нормативным речевым развитием. Для выявления лексико-семантической стороны речи использовались тестовая методика обследования импрессивной речи детей 4–7 лет Е. С. Зайцевой, В. К. Шептуновой и тестовая методика диагностики устной речи Т. А. Фотековой.

В ходе исследования двое воспитанников с ОНР (Валентина и Станислав) проявляли активность и открытость во время знакомства. Дети легко и быстро пошли на контакт, с ними достаточно просто было установить доверительную связь. Юлия же проявляла застенчивость, робость во время разговора не только с исследователем, но и с другими детьми. В процессе общения девочка понемногу открывалась, начинала проявлять инициативу. Этого удалось достигнуть путем применения таких приемов, как поддержка, заинтересованность в совместной деятельности.

К выполнению первой методики Е. С. Зайцевой, В. К. Шептуновой Станислав приступил своевременно, с интересом рассматривал картинки, задавал вопросы по теме, дополнял наши ответы. Задания выполнял достаточно быстро, но иногда наблюдалось небольшое отклонение внимания на посторонние темы. Его удавалось вернуть за счет дополнительных вопросов, похвалы ребенка за старательность. Мальчик самостоятельно пробовал исправляться, принимал помощь, реагировал адекватно. Поведение мальчика можно охарактеризовать как хорошее. Можно сделать вывод, что объем словаря сформирован нормально: мальчик быстро находил верные иллюстрации предметов, действий, показывал задаваемые части тела. Задание на дифференциацию предложно-падежных конструкций практически не вызвало особых затруднений, кроме некоторых конструкций. Серии заданий на словообразование выполнялись ребенком достаточно быстро. Многие из них Станислав выполнил верно.

По результатам, полученным в ходе проведения исследования, можно сделать вывод о том, что Станислав набрал большее количество баллов в ходе методики Т. А. Фотековой. При выполнении первого задания многие слова образовывал правильно, с некоторыми требовалась помощь, наведение на мысль. Отдельные слова были образованы неверно. Со вторым заданием Станислав справился практически отлично, допустив одну ошибку. С третьим заданием также возникали трудности при образовании прилагательных слов, мальчику требовались подсказки и исправления. С последними двумя также возникали трудности, с которыми Станислав старался исправляться. Получая нашу подсказку, он быстро исправлял ответ и говорил уже правильно.

В ходе проведения методики Е. С. Зайцевой, В. К. Шептуновой Валентина проявила наилучший результат среди других детей с ОНР. С заданиями на точность понимания значения слов и узнавание предметов по их назначению Валентина справилась достаточно быстро, в основном самостоятельно, редко пользуясь нашей помощью в виде наводящих вопросов. Из полученных результатов по данным сериям заданий можно сделать вывод о том, что пассивный словарь ребенка сформирован в достаточной мере. С заданием на дифференциацию предложно-падежных конструкций у Валентины возникли особые трудности в определении и обозначении предлогов. Девочка путалась с картинкой, не могла сосредоточиться. С заданиями на словообразование ребенок справлялся уже лучше, имея некоторые трудности с дифференциацией глаголов с различными приставками.

По методике Т. А. Фотековой выявили, что у Валентины имеются нарушения образования прилагательных от существительных, некоторых качественных и притяжательных прилагательных. Также не сформированы представления об образовании названий детенышей животных.

Юлия также вовремя приступала к выполнению заданий, внимательно слушала инструкции. По мере выполнения заданий девочке все больше удавалось проявлять речевую активность и инициативу, у нее стал ярче проявляться интерес к картинкам и задаваемым вопросам. В ходе проведения исследований по методике Е. С. Зайцевой, В. К. Шептуновой, было обнаружено, что Юлия своевременно приступала к выполнению заданий, внимательно рассматривая картинки, слушая речь взрослого, инструкции. Девочке быстро удалось вникнуть в суть задания и приступить к его выполнению. С заданиями на точность понимания значения слов и узнавание предметов по их назначению Юлия справилась достаточно быстро, в основном самостоятельно, редко пользуясь помощью взрослого в виде наводящих вопросов. Из полученных результатов по данным сериям заданий можно сделать вывод о том, что пассивный словарь ребенка сформирован в достаточной мере. Задание на дифференциацию единственного и мно-

жественного числа существительных также было быстро решено. С заданием на дифференциацию предложно-падежных конструкций у Юлии возникли особые трудности в определении и обозначении предлогов. Некоторые из конструкций девочка определяла неверно. С заданиями на словообразование ребенок справлялся уже лучше, имея некоторые трудности с дифференциацией глаголов с различными приставками.

В ходе проведения методики Т. А. Фотековой выявлено, что Юлия смогла назвать многих детенышей, имея затруднения с некоторыми из слов. Задание на образование существительных в уменьшительной форме далось достаточно непросто: некоторые слова девочка не могла назвать, получала подсказки в виде наводящих вопросов, старалась исправляться. Задание на образование прилагательных от существительных также вызвало особые затруднения у Юлии, поскольку многие слова были образованы неверно. Задание на образование качественных прилагательных далось несколько проще: девочка испытывала трудности только с одним словом. Образование притяжательных прилагательных также далось Юлии нелегко: некоторые слова так и не были образованы, некоторые образованы неверно. По результатам данной методики можно сделать вывод о том, что у ребенка имеются слабые представления и несформированные умения образования качественных, относительных и притяжательных прилагательных, образования существительных в уменьшительной форме, а также умения образовывать названия детенышей животных.

Ребята с речевой нормой также проявляли интерес при знакомстве, рассказывании о себе, установлении доверительного контакта. У ребят отмечалось хорошее поведение во время всего исследования: они внимательно слушали мою речь, инструкцию к заданиям, дополнительные вопросы. С заданиями все справлялись достаточно быстро и легко, чувствовали уверенность при выполнении тех или иных заданий. Только у одного мальчика возникали некоторые трудности в образовании одного названия детеныша и относительного прилагательного (по методике Т. А. Фотековой). Но ребенок принимал помощь, исправлялся, говорил уже правильно. Из полученных данных можно отметить хорошо сформированную лексико-семантическую сторону речи детей без ОНР: пассивный и активный словарь соответствует норме развития, достаточно широкие представления об окружающем мире, навыки словообразования также в норме, развиты на хорошем уровне.

По итогам проведенной диагностики можно сказать, что у каждого обследуемого ребенка наблюдается разный уровень сформированности лексико-семантической стороны речи. У детей без речевых патологий этот уровень значительно выше: их лексико-семантическая сторона соответствует возрастным критериям нормы. Дошкольникам с ОНР требуется логопедическая помощь, целью которой будет являться уточнение значений слов, относящихся к редко употребляемой лексике и слов, обозначающих абстрактные значения; развитие способности подбора синонимов и антонимов; дифференциация близких по значению слов; уточнение и употребление в собственной речи прилагательных, глаголов и наречий.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 56 с.
2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.

УДК 373.2.016-053.4:511.1-028.31

**Т. Н. ПЕКУН**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Познавательное развитие – одно из важнейших направлений дошкольного образования. Задача педагогов учреждений дошкольного образования – создать условия, найти эффективные способы для развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей детей [1]. Основным принципом организации познавательной деятельности дошкольников – принцип осознанности и активности в процессе получения знаний и умений. «Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [2, с. 6].

В данной работе рассматривается возможность активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений. Для проверки данного положения был организован и проведен педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. В эксперименте приняли участие старшие дошкольники государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 16 г. Кобрина» в количестве 52 человек: 27 составили экспериментальную группу (ЭГ), 25 – контрольную (КГ). На констатирующем этапе мы изучали сформированность познавательной деятельности у воспитанников. Для обследования использовали методику «Выбор сюжетно-тематических картинок» (Н. В. Пророк) [3]. Детям предлагались 28 сюжетно-тематических картинок из семи серий, на которых были изображены разные виды деятельности. Каждому ребенку предлагалось выбрать не менее семи картинок и объяснить свой выбор.

Исследование показало, что 4 % дошкольников из ЭГ и 13 % из КГ имеют высокий уровень интереса к учебной деятельности. Например, одна воспитанница из КГ выбрала 5 картинок с учебной деятельностью и 2 картинки с игровой деятельностью. На вопрос о том, почему она выбрала картинки, где девочка делает уроки, пишет в тетради, стоит у доски, воспитанница ответила, что она любит писать в тетради, делать задания и очень хочет отвечать в школе у доски. В ЭГ только один ребенок выбрал в большинстве картинки с учебной деятельностью (4 картинки с учебной деятельностью, 2 – с трудовой, 2 – с игровой и 1 – с творческой). На вопрос, почему он сделал именно такой выбор, ребенок ответил, что ему нравится читать, выполнять задания в тетрадях и он хочет в школу. На вопрос о картинках по игровой деятельности он ответил, что любит играть в мяч и строить постройки из конструктора.

4 % детей из ЭГ и 9 % КГ показали заинтересованность в трудовой деятельности. В ЭГ – это всего один ребенок, который выбрал четыре картинки с трудовыми видами деятельности (полив комнатных растений, уборка игрушек, протирание пыли, стирка кукольной одежды). На вопрос о том, почему он выбрал именно эти картинки, ребенок сразу ответил, что он любит помогать маме, ему нравится это делать. В КГ два ребенка выбрали в большинстве картинки с трудовыми видами деятельности. На вопросы

о том, почему именно эти картинки взяли, дети ответили практически одинаково, что они любят помогать взрослым.

Сюжетно-тематические картинки, на которых изображены творческие виды деятельности, выбрали 8 % воспитанников из ЭГ (два ребенка). Один ребенок на вопрос о причине выбора ответил, что очень любит рисовать, петь, вырезать, делать открытки маме и папе. Вторым ребенком сказал, что очень хочет ходить на рисование, но мама его не записала на кружок. В КГ картинки с творческой деятельностью не выбрал никто.

Большинство детей (84 % – ЭГ и 78 % – КГ) имеют самый высокий показатель игровой направленности. Практически все дети из ЭГ и КГ отвечали, что они любят играть в мяч, с куклами, песком и т. п. Когда Марк Г. из ЭГ увидел мальчика с мячом, у него на лице сразу появились улыбка и радость, эмоции переполняли, и он говорил, что любит играть тоже. Например, девочка из КГ (Люба Б.) увидела картинку, где девочка играет с куклой, и сразу взяла ее самой первой. На вопрос о том, почему именно эта картинка, она ответила, что у нее дома такая же кукла, и она любит с ней играть.

Во время проведения эксперимента было видно, что некоторые дети из ЭГ и КГ не были заинтересованы в результате и без особого желания выбирали картинки, рассматривали, отвлекались. Некоторые начинали разговаривать и рассказывать что-то о себе. Когда им говорили, что нужно внимательно смотреть на картинки и выбрать именно то, что нравится, многие спрашивали: «А зачем мне выбирать?», «Для чего?».

Результаты обследования показывают низкий процент учебной заинтересованности у старших дошкольников, у многих детей нет стремления к знаниям, нет мотивации на учебную деятельность. Полученные данные убеждают в необходимости проведения целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию познавательного интереса у старших дошкольников в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Необходимо создавать пространственную предметно-развивающую среду, стимулирующую познавательный интерес детей дошкольного возраста.

С учетом выявленных в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента проблем был организован и реализован формирующий этап эксперимента. Формирующий этап был лонгитюдным и длился на протяжении учебного года. В рамках формирующего этапа эксперимента была разработана и апробирована в ЭГ экспериментальная программа активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений. Программа предполагает наличие ситуации успеха для каждого ребенка.

Цель программы активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений – создание условий для развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста через организацию занимательных развивающих игр, заданий, упражнений математического содержания.

Задачи программы:

1. Приобретение знаний о множестве, числе, величине, форме, пространстве и времени как основы математического развития.
2. Формирование начальной ориентации в количественных, пространственных и временных отношениях окружающей действительности.
3. Формирование навыков и умений в счете, вычислениях, измерении.
4. Овладение математической терминологией.
5. Развитие познавательных интересов и способностей, логического мышления.
6. Развитие общих приемов умственной деятельности (классификация, сравнение, обобщение и т. д.).

Основная идея программы заключается в том, что для успешной активизации познавательной деятельности старших дошкольников важно организовать образовательный процесс таким образом, чтобы ребенок в ходе занятия вовлекался в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, был в состоянии самостоятельно решать задачи проблемного характера в процессе работы с учебным материалом, представленным в занимательной форме.

Программа состоит из двух частей. Первая часть включает два блока: 1) мероприятия специально организованной деятельности по образовательной области «Элементарные математические представления», 2) мероприятия специально организованной деятельности по образовательным областям «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Развитие речи и культура речевого общения», «Художественная литература», «Изобразительное искусство», «Музыкальное искусство». Вторая часть включает два блока: 1) работа с воспитанниками в нерегламентированной деятельности по разделам «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры и формы предметов», «Пространство», «Время»; 2) работа с родителями.

Условиями активизации познавательной деятельности дошкольников выступают:

1) реализация комплексного подхода в активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений;

2) обеспечение сочетания интеллектуального и эмоционального восприятия дошкольниками в процессе освоения элементарных математических представлений;

3) реализация индивидуально-дифференцированного подхода при взаимодействии взрослого с детьми в процессе активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений;

4) создание развивающей предметно-пространственной среды учреждения дошкольного образования для организации процесса активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений.

Эффективность программы определялась на контрольном этапе эксперимента. Исследование показало, что 79 % воспитанников ЭГ и 20 % КГ имеют высокий уровень интереса к учебной деятельности (на констатирующем этапе было соответственно 4 % и 13 %). На вопрос о том, почему дети выбрали картинки, где девочка делает уроки, пишет в тетради, стоит у доски, они отвечали, что она любит учиться, выполнять задания. Таким образом, использование программы активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений способствует проявлению длительного и устойчивого интереса у воспитанников к учебной задаче и процессу ее решения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Познавательное развитие детей дошкольного возраста (3–7 лет). Из опыта работы по программе «Детство» / сост. Т. В. Хабарова. – СПб. : Детство-Пресс, 2017. – 96 с.

2. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М. : Кн. по требованию, 2013. – 135 с.

3. Юдина, Е. Г. Педагогическая диагностика в детском саду / Е. Г. Юдина. – М. : Академия, 2003. – 68 с.



УДК 373.21

**И. Н. ХУРСИН**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

**РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ КОНСТРУИРОВАНИЯ**

Учебной программой дошкольного образования в образовательной области «Элементарные математические представления» у детей старшего дошкольного возраста предусмотрено развитие представлений о разных свойствах предметов (величине, форме и др.). Для выявления свойств предметов и отношений между ними необходимо умение выделить величину (форму) как свойство предмета и дать название этим свойствам. В процессе познания окружающих объектов ребенок постоянно обращает внимание на такие характеристики, как их количество, форма, величина, пространственное расположение. Это помогает детям получить наиболее полные представления об окружающем мире.

Для достижения цели математического развития детей дошкольного возраста необходимо использование проблемных и игровых технологий в обучении детей, развитие сенсорных и интеллектуальных способностей детей в процессе познания окружающих предметов, в процессе организации разных видов детской деятельности (в том числе в конструировании). Такой подход в полной мере обеспечивает развитие математических способностей уже в дошкольном возрасте.

Основными методами современного дошкольного математического образования являются игры, направленные не только на формирование математических представлений, но и на развитие мышления, внимания, памяти, мелкой моторики рук. Соответствующие развивающие задания отражены в правилах этих игр.

Такие развивающие игры предполагают конструирование предметов из различных частей, деталей, это позволяет овладеть навыками трансформации.

На данном этапе исследования нами проведен анализ использования воспитателями учреждений дошкольного образования (УДО) в практике работы стратегии формирования представлений о величине предметов с помощью конструирования. Для формирования представлений о величине предметов в процессе конструирования воспитатели государственного УДО «Детский сад № 14 г. Бреста» используют проблемные и игровые технологии, т.к. считают, что важной составляющей образовательного процесса является активный, осознанный поиск детьми способа достижения результата на основе самостоятельного размышления. Самыми частыми в использовании воспитателями являются игры из пособия [1]: «Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг» и др.

С помощью этих игр дети конструируют на плоскости предметные силуэты разной величины, напоминающие животных, людей, предметы быта, транспорт, цифры, геометрические фигуры и т. д. Например, игра «Геоконт» способствует освоению названия геометрических фигур, их величины; умение составлять симметричные или несимметричные фигуры, узоры по схеме, словесной инструкции, или собственному замыслу. Так же педагоги используют «Развивающие игры Воскобовича», которые способствуют

развитию умения конструировать плоскостные и объемные фигуры, пользуясь схемой или собственным замыслом.

Для полноценного развития математических способностей необходимо подобрать подходящую по возрасту детей стратегию формирования математических представлений, которая будет связана с развитием мыслительных операций (абстрагирование, анализ, сравнение, обобщение, сериация, классификация и др.).

Нами была предложена система игр и упражнений с элементами конструирования, направленная на формирование представлений о свойствах предметов с помощью различных видов конструирования.

К конструктивной деятельности можно отнести такие действия с величиной: зрительная оценка предмета; анализ соотношения исходного объекта с объектом, полученным в результате и др. Предметные действия, которые включают различные виды сопоставления объектов между собой по их величине (форме) способствуют начальному выделению величины (формы) и появлению представлений о свойствах предметов.

В процессе игр и упражнений с элементами конструирования ребенок сравнивает каждую деталь конструкции по величине, форме и соотносит с определенной схемой, анализирует свою постройку в целом. В случае ошибки сравнивает детали по длине и ширине, высоте.

Такие игры развивают познавательные способности, направлены на развитие познавательных процессов, мышления, что способствует развитию математических способностей, в частности формированию представлений о величине предметов.

В разработанной системе игр и упражнений с элементами конструирования для развития математических представлений можно выделить следующие группы игр:

- на выявление свойств окружающих предметов (величины, формы, цвета);
- на сравнение (сопоставление разных свойств);
- на классификацию (разделение предметов по какому-либо признаку);
- на обобщение (выразить словами результат сравнения);
- на сериацию (упорядочивание возрастающих, убывающих рядов);
- на анализ (выделение свойств предмета);
- на синтез (соединение различных свойств в единое целое);
- на сохранение (изменение одних свойств объектов (например, величины), при которых другие их свойства (например, количество) остаются неизменными).

В результате использования игр и упражнений с элементами конструирования происходит интеллектуальное развитие детей. Ребенок осваивает практические умения, учится выделять существенные признаки, устанавливать отношения и связи между деталями и предметами, обобщать в группы однородные предметы по их признакам, находить в них различия в зависимости от практического использования.

Таким образом, проведенный анализ использования воспитателями УДО в практике работы методов и средств формирования представлений о величине предметов с помощью конструирования показал, что такая работа проводится, но не систематически, что отражено в планировании. Поэтому нами была разработана система игр и упражнений с элементами конструирования, направленная на формирование представлений о свойствах предметов с помощью различных видов конструирования.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Математика до школы : пособие для воспитателей дет. сада и родителей / сост.: З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Акцидент, 1998. – 189 с.

УДК 373.21

**Ю. А. ШИШКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

### **ПОТЕНЦИАЛ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Анализ научно-методической литературы показал, что проблемам формирования геометрических представлений в дошкольном возрасте уделяется много внимания. Дети дошкольного возраста форма воспринимается зрительно-осознательно-двигательным путем. Представления о форме возникают у детей очень рано. Но для того, чтобы у малышей сложилось представление о форме предметов, необходима длительная педагогическая работа. Опыт восприятия формы предметов накапливается ими в играх, в познавательной практической деятельности. Методика ознакомления дошкольников с геометрическими фигурами и формой предметов опирается на возрастные психологические особенности детей.

Анализ современных программ дошкольного образования позволил выявить основные цели и задачи по формированию геометрических представлений в старшей группе. Содержание развития геометрических представлений у дошкольников представлено в образовательной области «Элементарные математические представления». В старшем дошкольном возрасте предполагается формирование способности переносить добытые знания в незнакомую ранее ситуацию, использовать эти знания в самостоятельной деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития мышления дошкольников таким образом, чтобы формировалось осознанное знание, основанное на чувственном опыте и связанное с непосредственным восприятием окружающего мира. Каждый из продуктивных видов деятельности в этом смысле может выступать эффективным средством развития математических представлений у дошкольников, т. к. является одним из предпочитаемых детьми видов деятельности.

Цель исследования – определить потенциал продуктивных видов деятельности для развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Нами проведен анализ программных задач образовательной области «Изобразительное искусство» для детей 5–6 лет в учебной программе дошкольного образования [1], а также анализ заданий в соответствующих пособиях для воспитателей.

В ходе исследования выявлено, что при организации занятий по рисованию детей следует учить рисовать с использованием сочетаний разных линий и изобразительных материалов, передавать в рисунке форму предметов, вносить новые элементы геометрического орнамента (восьмиугольная розетка, или «звездочка»), различать их. В старшей группе детей учат строить декоративные композиции на полосе бумаги, на квадрате, прямоугольнике, круге, овале, объемных изделиях, что способствует развитию восприятия формы [2].

На занятиях по лепке рекомендовано учить детей самостоятельно использовать форму как средство выразительности. Самостоятельно используя способы создания объемных изображений животных и фигуры человека по мотивам народной игрушки, дети могут закреплять представления о плоских и объемных фигурах.

Выявлено, что занятия по аппликации в старшей группе содействуют развитию умения самостоятельно подбирать узоры из различных форм, самостоятельно применять способы вырезания формы, что также способствует формированию геометрических представлений у детей.

Конструирование дает богатые возможности для формирования представлений об объемных геометрических фигурах. Учебная программа рекомендует учить детей конструировать по образцу, схеме, условиям, замыслу из бумаги.

Например, на основе прямоугольника – мебель, самолет, шапочка и др.; на основе цилиндра – бинокль, животные (мышка, слон, собака); на основе конуса – грибок, пирамидка, матрешка и др. Умение различать свойства конструктивных материалов включает в себя определение их формы, использование терминов в активном словаре.

Развитие геометрических представлений возможно при формировании умения распознавать выразительные средства художественного образа в произведениях искусства. Развивая умения различать и анализировать особенности белорусского декоративно-прикладного искусства (элементы орнамента), объекты дизайна (элементы интерьера, предметы бытового назначения), детей можно учить выделять форму предметов.

Анализ задач учебной программы дошкольного образования показал, что в ходе занятий рисованием, аппликацией, лепкой, конструированием возможно решить задачи по формированию математических представлений. Нами выявлено, что занятия по изобразительному искусству и конструированию предоставляют неограниченные возможности для закрепления геометрических представлений у старших дошкольников. Дети различают и анализируют произведения изобразительного искусства, обращают внимание на свойства материалов, учатся использовать форму как средство выразительности. Поскольку продуктивным видам деятельности обычно предшествует обследование объекта, в ходе него необходимо привлекать детей к детальному описанию их геометрических признаков. Таким образом, дошкольники учатся сравнивать эти объекты с геометрическими фигурами как эталонами. При этом нужно придерживаться определенной последовательности: сначала выделять общие контуры и основную часть, потом определять форму, пространственное положение. При обследовании важно правильно отражать в речи форму предметов. Для названия формы предмета используется название геометрической фигуры, или можно использовать прилагательное, образованное от названия геометрической фигуры.

Проведенный анализ программы и методической литературы позволил выявить возможности формирования знаний о свойствах геометрических фигур посредством создания геометрических фигур в процессе занятий рисованием, аппликацией, лепкой, конструированием. Таким образом, различные виды продуктивной деятельности содержат большой потенциал для формирования геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Учебная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 4 авг. 2022 г., № 229. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 01.09.2022.
2. Горбатова, Е. В. Умней-ка. 5–6 лет. Художественная мозаика : учеб. нагляд. пособие для учреждений дошк. образования / Е. В. Горбатова. – Минск : Аверсэв, 2019. – 64 с.