



МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ

XXIII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Казань

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Кутаилов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, Р. М. Искаков, И. Б. Кайгородов, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, А. Н. Кошербаева, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Е. В. Матвиенко, Т. В. Матроскина, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, М. С. Федорова, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), Д. Б. Досманбетов (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), Р. М. Искаков (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колтак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Кутаилов (Россия), Э. Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), М. С. Федорова, Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан), З. Н. Шуклина (Россия)

Педагогическое мастерство : материалы XXIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, февраль 2022 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2022. — iv, 40 с.

ISBN 978-5-6047651-8-0.

В сборнике представлены материалы XXIII Международной научной конференции «Педагогическое мастерство».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

ISBN 978-5-6047651-8-0

© Оформление.

ООО «Издательство Молодой ученый», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Кобзева Л.О., Стрюкова Т.А.

Формирование эстетического отношения к природе у старших дошкольников на основе полихудожественного подхода 1

Мяснянкина Н.С., Бойко Т.В., Попова М.О., Азарова Т.А., Горяинова И.Ю., Зиброва О.И.

Воспитание интереса у дошкольников к сюжетно-ролевым играм как способу развития самооценки. 5

Налимова В.В., Дымченко И.Н.

Создание психоэмоционального комфорта детей 5–6 лет в образовательном процессе дошкольной организации 10

Трофимова Е.И.

Стихосложение как компонент методической системы речевого развития дошкольников 14

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Байдина А.А., Булатов А.Г.

Позитивный темп урока математики. 22

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Белокурова М.А.

Образовательный проект «Логодорожки на нашем окошке» 27

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Васильев А.П., Верютин С.Е., Томенко Л.В., Ансимов В.И.

Роль педагогической инициативы в работе мастера производственного
обучения

36

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Формирование эстетического отношения к природе у старших дошкольников на основе полихудожественного подхода

Кобзева Людмила Олеговна, воспитатель;

Стрюкова Татьяна Александровна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 47 г. Белгорода

Проблема формирования эстетического отношения к природе у старших дошкольников на основе полихудожественного подхода в настоящее время является актуальной. Это подтверждается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где определены задачи, ориентированные на становление гражданина, любящего свой народ, край, родину, уважающего культуру и историю, толерантно относящегося к культуре, традициям и обычаям других народов [5].

На основе изучения современных публикаций разных авторов (Н. В. Бутенко, В. В. Екимова, Н. Г. Тагильцева и др.) по проблеме формирования эстетического отношения к окружающему миру, в том числе и к природе, можно прийти к выводу, что данное понятие рассматривается как личностное отношение к миру, людям, возникающее на основе приобретенных знаний о реальности, жизненного опыта, усвоение культурных смыслов и направленное на гармоничное развитие [1; 2; 4].

Необходимо отметить, что на современном этапе дошкольного образования, формирование эстетического отношения к природе является важной составляющей частью дошкольного образования, которое в свою очередь, признано приоритетным направлением в гармонизации отношений ребёнка с обществом.

Сущность процесса формирования эстетического отношения к миру природы отражает переход социально значимой ценности в личностно-значимую, которая становится внутренним регулятором деятельности ребенка и проявляется в эмоциональных переживаниях, мотивах и познавательном интересе в процессе общения с природой.

Целью нашего исследования было определить уровень сформированности эстетического отношения к природе у старших дошкольников.

Для реализации поставленной цели применялись следующие диагностические методики: «Картинная галерея» (И. В. Цветкова), целью которой было выявить показатели эстетического восприятия природы и эмоциональную отзывчивость к ней у старших дошкольников; методика «Секретный разговор» (И. В. Цветкова), целью которой было исследование эстетически-чувственного и ценностного отношения к природе в процессе общения с ней, выявление имеющегося у детей опыта общения с природными объектами; методика «Неоконченные предложения» (В. В. Зотова), целью которой было изучить эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий показатели отношения к природе у старших дошкольников.

Результаты, полученные после проведения диагностических методик представлены на рисунках 1–3.

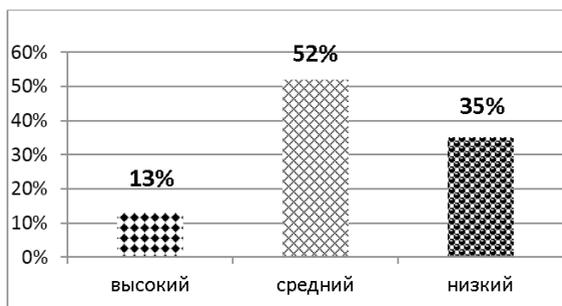


Рис. 1. Эстетическое восприятие и эмоциональная отзывчивость к природе у старших дошкольников

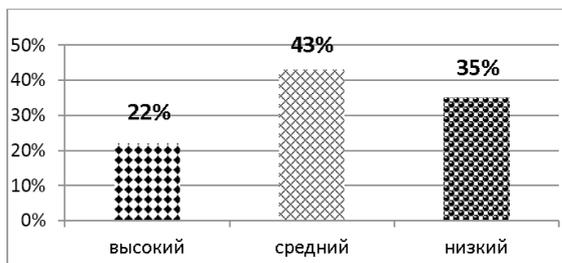


Рис. 2. Эстетически-чувственное и ценностное отношение к природе у старших дошкольников

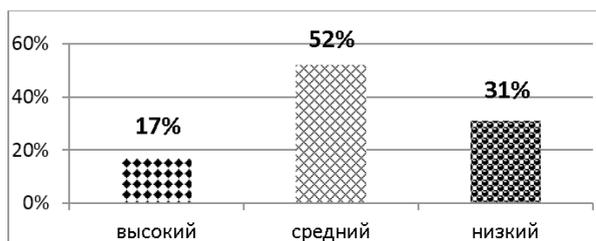


Рис. 3. Эмоционально-оценочное и мотивационно-поведенческое отношение к природе у старших дошкольников

На основе анализа результатов диагностики, представленных на рисунках 1–3, необходимо выявленные результаты по каждому показателю эстетического отношения к природе представить в сводной Таблице 1.

Таблица 1. Уровни сформированности показателей эстетического отношения к природе у старших дошкольников

№ п/п	Показатели эстетического отношения к природе у старших дошкольников	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	Эстетическое восприятие и эмоциональная отзывчивость	13%	52%	35%
2	Эстетически-чувственное и ценностное отношение	22%	43%	35%
3	Эмоционально-оценочное и мотивационно-поведенческое отношение	17%	52%	31%

По результатам, представленным в Табл. 1, необходимо отметить, что у детей преобладают средний и низкий уровни сформированности показателей эстетического отношения к природе. Данные дети недостаточно проявляли интерес к объектам и явлениям природы. Дети эмоционально отзывчивы, но не использовали эмоциональные выражения в речи, эмоции в мимике, движениях. Не давали ярких сравнений при описании природы. Умели выделить красоту объектов природы и природных явлений в произведениях искусства, но затруднялись дать им подробную характеристику. Эстетическое отношение к природе проявлялось у детей в эстетическом созерцании, но полностью дети не могли воспринять объект или явление природы как эстетическую ценность.

Необходимо отметить, что старший дошкольный возраст является сенситивным для развития эстетического отношения к природе. Дети интересуются природным миром, а взрослым необходимо направлять их внимание на полное осмысленное восприятие, осознание этого мира. Эстетическое отношение к природным объектам и явлениям осуществляется через наблюдение, рассматривание, прослушивание звуков, издаваемых природой, знакомство с произведениями искусства, музыкой, любование явлениями природы и т. д.

Принимая во внимание, сказанное выше, необходимо отметить роль полихудожественного подхода в формировании эстетического отношения к природе у старших дошкольников.

Эстетическое отношение к природе на основе полихудожественного подхода формируется у детей дошкольного возраста в знакомстве с народными, календарными праздниками. В дошкольном образовательном учреждении это проведение сезонных музыкально-игровых праздников, где дети исследуют особенности каждого сезонного праздника, усваивают интересную информацию о сезонных изменениях природы.

Одним из эффективных средств воздействия на эстетические чувства детей, воспитание устойчивого интереса и заботливого отношения к природе, формирование эстетического отношения к природе является изобразительное искусство. Дети в своих творческих работах, имеют возможность передать красоту природных явлений используя разные художественные техники и материалы. Владя выразительными способами изображения могут передать характерные особенности представителей животного и растительного мира природы и т. д.

Знакомство с музыкальными произведениями раскрывает перед дошкольниками яркие образы природы, оказывает влияние на нравственные, эмоциональные чувства детей, формирует эстетическое отношение к природе. Можно сказать, что природа музыкальна — пение птиц, шум леса, журчание воды, прибой волн, все это легко могут воспринять дети с помощью музыкальных произведений, игры на музыкальных инструментах, участие в музыкальных праздниках и развлечениях.

Таким образом, реализация полихудожественного подхода в разных видах творческой деятельности старших дошкольников направлена на формирование эстетического отношения к природе. Создание полихудожественной среды в дошкольном образовательном учреждении необходимо с учетом сущности понятий «образовательная» и «художественная» среда с опорой на полихудожественный подход, который отражает интеграцию различных видов искусства: литературы, музыки, изобразительного искусства и т. д.

Литература:

1. Бутенко Н. В. Ребенок в мире природы, культуры и искусства: монография / Н. В. Бутенко. — Челябинск, 2019. — 224 с.
2. Екимова В. В. Воспитание бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста / В. В. Екимова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 2016 г.). — Т. 1. — Санкт-Петербург: Реноме, 2016. — С. 104–105.
3. Куприна Н. Г. Полихудожественный подход в социально коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 5. — С. 142–146.
4. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91–94.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. — Москва: 2013 г. — 31 с.

Воспитание интереса у дошкольников к сюжетно-ролевым играм как способу развития самооценки

Мяснянкина Надежда Сергеевна, воспитатель;

Бойко Татьяна Васильевна, воспитатель;

Попова Мария Олеговна, воспитатель;

Азарова Татьяна Александровна, воспитатель;

Горяинова Ирина Юрьевна, воспитатель;

Зиброва Ольга Игоревна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 30 «Одуванчик» г. Старого Оскола

Самооценка является одним из фундаментальных личностных образований, которое оказывает значительное влияние на поведение и деятельность человека практически во всех сферах жизни. Самооценка определяет некоторые устойчивые поведенческие реакции в ответ на разнообразные воздействия факторов внешней среды. Формирование адекватной самооценки важно для гармо-

ничного развития ребенка, его успешности и уверенности в себе в настоящем и будущем. Сильное влияние самооценки наблюдается у детей в их поведении, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Вопросами самооценки дошкольников занимались многие зарубежные и отечественные авторы, а так же, К. Роджерс, Э. Эриксон, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и другие.

Для старшего дошкольного возраста характерно начало периода осознания и понимания себя, как человека, личности. Именно поэтому в этом возрасте для дошкольника важно построить основу для развития самосознания. Формирование адекватной самооценки ребенка — одна из важнейших задач педагогики.

ФГОС дошкольного образования подразумевает развитие игровой деятельности детей с целью освоения различных социальных ролей.

Для старшего дошкольного возраста характерно начало периода осознания и понимания себя, как человека, личности. Именно поэтому в этом возрасте для дошкольника важно построить основу для развития самосознания. Формирование адекватной самооценки ребенка — одна из важнейших задач педагогики.

Адекватная самооценка у дошкольников обусловлена тем, что ее развитие необходимо для того, чтобы ребенок мог чувствовать себя успешным и компетентным, без чего невозможно осуществлять воспитательный и образовательный процесс. Несформированная адекватная самооценка будет отражаться как на усвоении ребенком образовательных программ, так и на психологическом и соматическом здоровье воспитанника и обучающегося. Кроме того, современное общество предъявляет достаточно высокие требования к человеку как к члену общества, специалисту и личности, что предполагает его развитую сознательность и требовательность к себе.

В формировании и развитии общей самооценки главная роль отводится когнитивным способностям, так как они способствуют обобщению наиболее значимых для личности самооценок, что позволяет выработать показатели ценностной самооценки личности.

Общая самооценка является целостным образованием, которое в зависимости от степени развитости таких показателей как внутренняя целостность, последовательность, интегрированность, постоянство и динамичность может иметь различную степень полноты отражения психического мира субъекта.

Л. И. Божович и Р. Б. Стеркина выделяют 3 уровня самооценки:

1. Заниженная самооценка, при которой отмечается частая обостренная тревожность, страхи в отношении негативного мнения о себе со стороны окружающих, чрезмерная чувствительность, толкающая человека на прерывание отношений с окружающими.

2. Завышенная самооценка проявляется в переоценивании себя и своих возможностей в любых ситуациях и даже тогда, когда к этому нет никаких реальных оснований.

3. Адекватная самооценка характеризуется эмоциональным благополучием, успешностью в различных видах деятельности. Уровень притязаний человека соответствует его возможностям и способностям.

Дошкольники с завышенной самооценкой часто довольно подвижны, несдержанны, способны к быстрому переключению с одной деятельности на другую. Им сложно оценить результат своих поступков и действий, склонны переоценивать свои достижения и результаты. Часто такие дети стремятся разрешить даже сложные задачи слишком быстро, не разобравшись до конца. В большинстве случаев им очень сложно признавать свои ошибки. Они демонстративны и эгоцентричны, стремятся показать себя с лучшей стороны, выделиться среди других.

Адекватная самооценка характеризуется тщательным анализом результатов своих действий, выяснением причин неуспеха. Такие дети уверены в себе (без самоуверенности) активны, уравновешены и настойчивы. Они склонны сотрудничать с другими дошкольниками, могут помочь, поддержать, проявляют общительность и дружелюбие. Дошкольники, адекватно оценивающие себя, могут активно стремиться к достижению результатов. При этом достигаемые результаты способствуют для них постановке новых, более сложных целей.

Заниженная самооценка дошкольников проявляется в нерешительности, необщительности, недоверчивости. Они часто молчат, могут быть чувствительны, быстро расстраиваются, плохо идут на сотрудничество и у них не всегда получается отстоять свои границы.

Также для таких детей характерна тревожность, не уверенность в себе, медленное включение в любую, особенно совместную, деятельность. Почти сразу такие дошкольники отказываются от решения таких задач, которые кажутся им очень трудными, однако, при этом, если их поддержать, правильно справляются с большинством из них. Заниженная самооценка часто проявляется как медлительность: они могут долго включаться в решение тех или иных задач, опа-

саясь, что не справится или думая, что не понял, что от него требуется. Часто такие дети стараются определить, нравится ли он взрослым.

Самооценка в старшем дошкольном возрасте развивается через сравнение себя с другим. Дети шести лет чаще имеют не вполне дифференцированную завышенную самооценку.

В семь лет она уже немного дифференцируется и приближается (хотя еще не совсем) к адекватной. Возникает оценка сравнения себя и других детей. Если самооценка не дифференцируется, то это может привести к тому, что дошкольник будет рассматривать оценку взрослым конкретного действия как оценку себя как личности вообще. Вследствие этого порицание и замечания как методы педагогического воздействия рекомендуется ограничить. Иначе это может спровоцировать формирование заниженной самооценки, неуверенности в себе, и негативное отношение к обучению.

Одной из важнейших целей старших дошкольников является четкая, эмоционально положительная оценка себя, определяющая позитивную познавательную мотивацию.

В старшем дошкольном возрасте начинается процесс осознания детьми самих себя, своих потребностей, мотивов в социальном мире. Самооценка, являясь важнейшей частью и основой для сознательной саморегуляции, обеспечивает сохранение устойчивости личности вне зависимости от изменяющихся условий, и обеспечивая, таким образом, возможность для человека оставаться самим собой. Именно поэтому необходимо уже в возрасте 6–7 лет заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки старшего дошкольника.

В старшем дошкольном возрасте начинается процесс осознания детьми самих себя, своих потребностей, мотивов в социальном мире. Самооценка, являясь важнейшей частью и основой для сознательной саморегуляции, обеспечивает сохранение устойчивости личности вне зависимости от изменяющихся условий, и обеспечивая, таким образом, возможность для человека оставаться самим собой. Именно поэтому необходимо уже в возрасте 6–7 лет заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки старшего дошкольника.

Наиболее важным является согласованность в педагогических воздействиях, оказываемых на ребенка, и в этой связи неотъемлемым элементом является работа с родителями (консультации, беседы, собрания и т.д.). Важно, чтобы усилия воспитателей по повышению самооценки детей, также поддерживались и дома родителями. Только совместная работа педагогического коллек-

тива, детей и их родителей способна дать плодотворный результат и устойчивые благоприятные изменения самооценки.

Задачи:

1. Определить самооценку личностных качеств старшего дошкольника.
2. Выявить уровень эмоциональной оценки себя как личности
3. Изучить уровень притязаний ребенка и адекватность когнитивной самооценки

Методики определения самооценки старших школьников М. Н. Андреевой, методика «Лесенка» Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн, в модификации В. Г. Щур, методика «Какой Я?» Р. С. Немова, методика «Самооценка дошкольника»

Рассмотрение психолого-педагогической характеристики старшего дошкольного возраста показало, что данный возраст является, с одной стороны периодом интенсивного развития всех познавательных и эмоционально-личностных процессов, с другой стороны — этапом, на котором происходит подготовка ребенка к школе и начало формирования устойчивой произвольности. Благодаря происходящим в этом возрасте изменениям, начинает формироваться самооценка ребенка. И одним из факторов ее формирования являются сюжетно-ролевые игры.

В старшем дошкольном возрасте начинается процесс осознания детьми самих себя, своих потребностей, мотивов в социальном мире. Самооценка, являясь важнейшей частью и основой для сознательной саморегуляции, обеспечивает сохранение устойчивости личности вне зависимости от изменяющихся условий, и обеспечивая, таким образом, возможность для человека оставаться самим собой. Именно поэтому необходимо уже в возрасте 6–7 лет заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки старшего дошкольника.

Организовывается и проводится работа по воспитанию интереса у дошкольников к сюжетно-ролевым играм как способу развития самооценки. Через вовлечение детей в игру, развитие интереса к ним, были фиксируются изменения в самооценке, они становятся увереннее, и способны учитывать не только свои предпочтения, но и мнения других. Через создание ситуаций успеха, формируется самоуважение старших дошкольников с низкой самооценкой и повышение их уверенности в себе.

Проведенные работы по развитию интереса к сюжетно-ролевым играм позволило существовать влияние на отношение детей к себе и другим. Дошкольники, которых раньше не принимали в игру стали более уверенными, а ребята с неадекватно завышенной самооценкой научились учитывать и уважать мнение

других. Наиболее важным является согласованность в педагогических воздействиях, оказываемых на ребенка, и в этой связи неотъемлемым элементом является работа с родителями (консультации, беседы, собрания и т.д.). Важно, чтобы усилия воспитателей по повышению самооценки детей также поддерживались и дома родителями. Только совместная работа педагогического коллектива, детей и их родителей способна дать плодотворный результат и устойчивые благоприятные изменения самооценки.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки [Текст] / Б. Г. Ананьев при участии Л. И. Сергеева; под ред. зав. Сектором психологии проф. А. А. Таланкина. — Ленинград: Ин-т мозга, 2015. — 146 с.
2. Белобрыкина, О. А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. — Новосибирск: ГЦРО, 2008. — 132 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ; Астрель, 2010. — 672 с.

Создание психоэмоционального комфорта детей 5–6 лет в образовательном процессе дошкольной организации

Налимова Валентина Викторовна, воспитатель;

Дымченко Ирина Николаевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад «Россияночка» п.Чернянка Белгородской области»

В настоящее время в связи с изменениями социальных и экономических условий жизни общества очень остро встает проблема психологического здоровья детей, их эмоционального комфорта и благополучия. Психоэмоциональный комфорт дошкольника напрямую зависит от психологической среды, которая его окружает. На психическое состояние ребёнка влияют различные факторы: отношения взрослых, ссоры со сверстниками, воздействия окружающего мира, все это может стать причиной возникновения у дошкольника нервных реакций и даже нервных расстройств.

По данным Всемирной организации здравоохранения, большая часть заболеваний человека (55%) вызваны стрессовыми состояниями. Одной из ос-

новных составляющих здоровья человека является его душевное благополучие. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) определен ряд психолого-педагогических условий, которые направлены на создание социальной ситуации развития дошкольников, где на первое место выходит обеспечение эмоционального благополучия воспитанников [3].

Проблему психоэмоционального комфорта (благополучия) детей дошкольного возраста изучали в своих работах А. И. Захаров, М. И. Буянов, А. В. Запорожец, Л. С. Выготский, Л. В. Макшанцева, Р. С. Немов, А. Адлер, Э. Фромми и др. В исследованиях А. Д. Кошелевой, В. И. Перегуды, И. Ю. Ильиной и др. характеризуется базовое эмоциональное состояние как чувство психоэмоционального комфорта дошкольников. Данные исследователи рассматривают устойчивое, позитивное, комфортное эмоциональное состояние дошкольника как базовое, выделяя его как основу отношения ребенка к миру.

Психоэмоциональное развитие воспитанника значимо для формирования его личности. В своих исследованиях Г. М. Бреслав, выделяет следующие условия, от которых зависит развитие чувств и эмоций у старших дошкольников:

1. Развитие эмоций и чувств в основном происходит в процессе общения со сверстниками.
2. Формированию психоэмоциональной сферы дошкольника способствует специально организованная деятельность.
3. Эффективное развитие эмоций и чувств происходит в игровой деятельности, насыщенной волнениями и переживаниями. Ролевые игры помогают понимать другого, при этом также учитывая его чувства, желания и настроения.
4. Большое значение в формировании психоэмоциональной сферы ребенка имеет трудовая деятельность, оказывающая огромное влияние на развитие личности ребенка. Он ценит старания и усилия товарищей, переживает радость общего результата и способен добросовестно выполнять собственные обязанности [1].

Благоприятный климат детей 5–6 лет возникает тогда, когда все участники образовательного процесса чувствуют себя расковано, остаются самими собой, но при этом присутствует уважение друг к другу. Она отмечает, что можно ощутить атмосферу, царящую в группе, только переступив порог детского сада, определить раскованность или закрытость, спокойствие, сосредоточенность или тревожность, напряжение, искреннее веселье или угрюмая настроенность.

Важные приемы личностно-ориентированного взаимодействия педагога с воспитанниками: сотрудничество, обсуждение, сопереживание и поддержка, гибкое введение ограничений. Данные приемы способствуют тому, что у дошкольника обеспечивается чувство психологической защищенности, у него развивается индивидуальность, формируется нравственное отношение к окружающему миру, эмоциональный отклик и положительное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Создавая благоприятный групповой климат, необходимо обеспечить комфортность предметно-развивающей среды: соответствие возрасту и актуальным особенностям группы; доступность игрушек, не раздражающее цветовое решение интерьера и т. д.

В соответствии с ФГОС ДО главная характеристика среды — это направленность на индивидуализацию развития дошкольников. В **групповых комнатах необходимо уделять внимание** оформлению центров по разным видам детской деятельности. Размещение оборудования по принципу центрирования позволяет дошкольникам объединяться **группами по общим интересам**. С целью обеспечения психоэмоционального комфорта детей в пространстве групповой комнаты должен быть организован островок тишины и спокойствия: «Уголок уединения», где каждый дошкольник может расслабиться, успокоиться, поиграть с любимой игрушкой и т. д. [4].

Для создания психоэмоционального комфорта и **благополучия дошкольников** целесообразно применять материалы и игровое оборудование, которое позволяет снять **психоэмоциональное** напряжение и позволит преодолеть негативные эмоции: центр «воды и песка», сухой бассейн, массажные мячи, ватные диски и рефлекторные дорожки и т. д. Использовать в уголках для развития эмоциональной сферы детей с целью расширения **представлений об эмоциях** и **психоэмоциональных** состояний: пиктограммы эмоций, альбомы фотографий с различными эмоциональными состояниями, зеркала, доску «Мое настроение»; игры и пособия по развитию эмоциональной сферы, «стаканчики для криков», «мешочки настроения» и т. д.

Педагог существенно влияет на качество обеспечения благоприятного климата в группе. Так О.А. Лагута, определяет ряд правил, которые помогают создавать психоэмоциональное комфортное нахождение воспитанника в детском саду:

- важно принять каждого ребёнка таким, какой он есть, со всеми его недостатками и достоинствами;

- в образовательном процессе опираться на добровольную помощь детей, включая их в организационные моменты повседневной жизни группы;
- совместно с детьми быть участником любой детской деятельности; в ситуациях, когда ребенку нужна помощь, ориентироваться на его индивидуальные и возрастные особенности: не делать за него, а быть его помощником; вовлекать родителей в образовательный процесс ДОО;
- не должно быть запретов и строгих правил [5].

С целью формирования у ребенка положительного отношения к взаимодействию со сверстниками и взрослыми применяются **упражнения на релаксацию**. Релаксация — это специальный метод, позволяющий преодолевать внутреннее напряжение, основанный на сознательном расслаблении мышц. Такие упражнения, **позволяют** восстановить силы, улучшить психические функции, активизировать память, воображение, внимание, образное мышление, создавать положительный эмоциональный настрой, устранять замкнутость, снять усталость.

В образовательном процессе с детьми дошкольного возраста необходимо проводить игровые ситуации, которые направлены на развитие эмоциональной сферы в процессе общения со сверстниками; на развитие эмоций, снижение тревожности, саморегуляцию и самореализацию. Использование таких ситуаций, позволяет научиться дошкольнику понимать свое эмоциональное состояние, окружающих людей и сверстников; проявлять различные способы выражения собственных эмоций (мимика, жесты, поза, слово), управлять своими чувствами и эмоциями; развивать взаимоотношения и сплоченность со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, взаимодействие всех участников образовательного процесса внутри детского сада порождает особую педагогическую среду. Взаимодействие не должно строиться на основе принуждения и авторитаризма, необходимо достигать взаимного доверия, понимания, комфортных состояний всех участников образовательного процесса. Психоэмоциональный комфорт в детском саду определяется как отношения: между педагогом и детьми; между детьми; между педагогами; между педагогами и родителями.

Литература:

1. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве Г. М. Бреслав. — М., 2010. — 144 с.

2. Волосова, Е. Б. Эмоциональное воспитание ребенка в повседневной жизни. /Е. Б. Волосова //Дошкольное воспитание. — 2019. — № 11. — С. 6–8.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2013.
4. Тулина, Н. И. Эмоционально-психологический комфорт детей в детском саду /Н. И. Тулина // Управление ДООУ. — 2018. — № 8. — С. 83–88.
5. Лагута, О. А. Опыт создания обстановки психологического комфорта в детском саду / О. А. Лагута. — М., 2017. — С. 123–126.

Стихосложение как компонент методической системы речевого развития дошкольников

Трофимова Елена Ивановна, аспирант

Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт

Данная статья посвящена теме использования стихосложения в качестве педагогически обоснованного инструмента для развития речи у детей дошкольного возраста. Обосновывается роль и место такого дидактического инструмента как компонента в общей методической системе речевого развития. Автор исходит из понимания исключительной важности развития речевой сферы у детей. При этом признается специфичность этой разновидности всей деятельностной сферы и вызванная этим сложность изучения данного феномена. В целях декомпозиции сложного объекта изучения предложено воспользоваться методом классификации по различным основаниям. Рассматриваются сущностные основы доказавших свою эффективность методических систем, направленных на развитие речи, в различных аспектах: деятельностном, содержательном и концептуальном. Основное внимание уделено деятельностному аспекту, поскольку констатируется положение, согласно которому сочинение стихов относится к понятию типично деятельностно-ориентированного компонента, пригодного для встраивания в методическую систему развития у дошкольников речевых умений. В этом контексте определяется, и последовательно рассматриваются такие формы организации обучения, как индивидуальные, групповые, коллективные и самостоятельные. Формулируется вывод о готов-

ности воспитанников дошкольных образовательных организаций к стихосложению, рассмотренному как специфическая умственно-речевая деятельность. Следовательно, доказывается необходимость данного компонента в методической системе речевого развития. Рассмотрены входящие в такую систему методы, они «укрупненно» объединены в имеющие свою специфику группы методов. Особенное внимание уделено группе речевых методов. Кроме этого доказывается необходимость использовать методы из групп наглядных и практических. Их совместное целенаправленное научно обоснованное использование является условием функционирования целостной методической системы речевого развития.

Ключевые слова: дошкольное образование, развитие речи у дошкольников, стихосложение, методическая система речевого развития, компоненты методической системы, средства развития речи, речевая культура, развитие речи у детей.

Во множестве документов, регламентирующих сферу дошкольного образования, в частности в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте дошкольного образования, «речевое развитие» рассматривается, как один из ключевых приоритетов дошкольного образования наряду с «познавательным» «художественно-эстетическим» и другими. Законодательно закреплена необходимость включения методического инструментария в образовательную программу всех учреждений дошкольного образования. Стихи, наряду с музыкой, некоторыми другими видами деятельности определяются в качестве объектов «познавательно-исследовательских действий» детей различных возрастов.

Речевая деятельность является сложной разновидностью деятельностной сферы [1, 2, 3]. Она, в частности, предусматривает существование в двух формах: письменной и устной. В обеих формах масштабно представлен жанр стиха и, соответственно деятельность по созданию этого жанра — стихосложение [3, 4].

Такая инвариантность присутствия в обеих формах «заключается в том, что в современных языках письменная речь, как и устная, является звуковой: знаки письменной речи выражают не непосредственное значение, а передают звуковой состав слов» [3, с.16].

Указанное, определяет специфику всех научно — обоснованных, и доказавших на практике свою эффективность методических систем, направленных на развитие речи дошкольников.

В данном случае изучение роли обучения стихосложению при проектировании методической системы речевого развития указанной категории обучаю-

щихся считаем целесообразным рассмотреть классификацию компонентов по функциональному принципу, соответствующему функциональной направленности отдельного компонента на различные «укрупнено» сформулированные аспекты рассматриваемой нами методической системы [4, 5, 19]. Таких аспектов можно выделить три: концептуальный, содержательный, деятельностный.

Научно обоснованная организация процесса обучения дошкольников обусловлена корректным и четким определением его приоритетов, концепции, целей и задач. Юрий Константинович Бабанский, автор теории оптимизации обучения как «научно — обоснованного выбора и осуществления варианта процесса обучения, который рассматривается с точки зрения решения задач и развития, образования и воспитания учащихся» [6, с. 95].

Это можно интерпретировать, как «осознание педагогами» с одной стороны, и «принятие учениками» с другой, целевой установки (цели, задач) на изучение изучаемого предмета [4, 5, 18].

Содержательный аспект в высшей степени широко трактуется различными исследователями. Поэтому воздержимся от дискуссии, не являющейся задачей нашей статьи, а ограничимся лаконичной формулировкой из Федерального Государственного Образовательного стандарта: «...предметная деятельность и ... восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность».

Третий аспект (деятельностный) является наиболее значимым в рамках рассматриваемой типологизации. Можно охарактеризовать его как ведущий [3, 5, 7]. Он включает в себя всё разнообразие форм, педагогических технологий, методов (способов деятельности), используемых воспитателями и педагогами дидактических и воспитательных средств при диалоге с воспитанниками [4, 5]. Если кратко охарактеризовать перечисленные термины, следует подчеркнуть важность для нас понятия «форма обучения» — понимаем под ним «способ организации педагогом деятельности обучаемых» [5, 8, 9]. Сюда относятся:

- индивидуальные (дошкольник выполняет задание с помощью наставника — взрослого),
- групповые — педагог взаимодействует с несколькими дошкольниками (группой обучаемых),
- групповые — педагог взаимодействует с несколькими дошкольниками (группой обучаемых),
- коллективные (отличается от групповых тем, что педагог-воспитатель одновременно взаимодействует со всей формально закреплённой группой воспитанников),

- самостоятельные (дошкольник самостоятельно выполняет задания воспитателя) [9, с.20–22].

Таким образом, очевидно, что стихосложение является типичным деятельностно-ориентированным компонентом методической системы развития у дошкольников. Это справедливо (в различной степени) для любой формы, т.е. способа организации деятельности обучаемых под управлением педагога — воспитателя: практически любой воспитанник детского сада способен и практически готов к такой специфической умственно-речевой деятельности, как стихосложение, под индивидуальным руководством воспитателя.

Этот логический вывод позволяет констатировать объективную необходимость присутствия (как необходимое условие присутствия компонента в системе) такой обучающей деятельности, как «стихосложение» в структуре методической системы речевого развития дошкольников.

При этом, в дополнение к указанному необходимому условию следует констатировать следующее:

- групповые занятия по стихосложению принципиально не отличаются от рассмотренных выше индивидуальных занятий — педагог (при наличии требуемой квалификации) общается с несколькими дошкольниками (это и есть группа) [4, 5, 10],
- коллективные (отличаются от групповых тем, что педагог-воспитатель одновременно взаимодействует со всей формально закреплённой группой воспитанников) [4, 5],
- самостоятельные (дошкольник самостоятельно выполняет задания воспитателя) [9, с. 120–122].

При этом, организационно форма обучения должна быть охарактеризована как особым образом организованная деятельность по воспитанию и обучению, предусматривающая помимо непосредственно развития речевых умений интеграцию различных иных видов деятельности дошкольников: познавательную, коммуникативную, изобразительную, музыкальную и др. [4, 8, 11].

Методы, входящие в рассматриваемую систему, традиционно рассматриваются как способы взаимодействия воспитателя с детьми [4, 12, 13]. Они могут быть классифицируемы по используемым средствам и отнесены к разным группам [4, 5, 8]. В первую очередь внимание педагогов должно быть сконцентрировано на речевых методах [1, 4]. Это может быть заучивание, пересказ, рассказывание без непосредственного использования наглядного материала, сравнение и «рифмование» слов. Целенаправленное педагогически обоснованное использование методов этой группы является необходимым, но не до-

статочным условием речевого развития рассматриваемого контингента. Также необходимо использовать наглядные методы: наблюдение за происходящим вокруг, рассматривание изображений на картинках. С последующим обязательным выходом на словарное описание увиденного. В рамках выбранного нами деятельностного подхода к развитию речи также необходимо предусмотреть в методической системе практических методов: в первую очередь игры (как спонтанные, так и дидактически подготовленные), инсценировки с использованием рифмованных реплик т др. [3, 5, 11].

Что касается выбора отдельных педагогических приёмов (как одного из обязательных составляющих методической системы), следует констатировать, что в арсенале педагогической науки содержится мощный инструментарий, накопленный педагогами-исследователями, и в большей степени педагогами-практиками значительный опыт его применения в различных ситуациях. Выражаем уверенность, что каждый обладающий достаточной профессиональной квалификацией педагог, воспитатель адаптирует (и разовьёт таким образом) собственные педагогические приёмы и методические наработки при условии, если он принимает и разделяет описываемый в статье научный подход. Методологически обоснованная, и подтвердившая свою эффективность, разносторонняя и разноуровневая подготовка таких специалистов подробно рассмотрена в [14]. Поэтому считаем нецелесообразно рассматривать этот аспект в рамках настоящей публикации.

Представляется актуальным обратить внимание на дидактический и воспитательный потенциал рассматриваемого компонента методической системы развития речи в современных моделях образовательных пространств.

В результате анализа описания в научной литературе методологических подходов, теоретических основ проектирования образовательных пространств, опыта реализации заложенных в них педагогических технологий, соответствующих им методик обучения и воспитания, удалось определить ряд моделей, ориентированных на успешное развитие речевых умений.

1. Модель развивающего пространства (среды). В образовательной организации дошкольного образования. Дошкольник усваивает опыт как практического, так и эмоционального воздействия как со своими сверстниками, так и со «взрослыми» [12, 20, 21].

2. Модель «обогащённого» речевого пространства (среды). Речевая среда — это множество факторов, собранных воедино, положительно или отрицательно влияющих на речевое развитие ребёнка. Главную роль играет принадлежность

образовательной среды к «обогащённой» или «необогащённой». Подробнее можно ознакомиться в [9, с. 74].

3. Модели, предусматривающие «ориентированность» педагогов и других специалистов, работающих в сфере дошкольного образования (педагогов дополнительного образования и т. д.), на методики речевого развития при проектировании учебного и воспитательного процесса во всех видах учебной деятельности дошкольников [15, 16, 17].

Таким образом, независимо от выбранной модели, при проектировании методической системы речевого развития необходимо в первую очередь предусматривать расширение и закрепление словарного запаса, формирование слов, являющихся обобщением для группы понятий, в т. ч. объединяющих слова по принципу вида, назначения, рифмы, и т. д., составление фраз, объединяющих слова по различным основаниям: размер, ритм, интонационное ударение. Из этого логически вытекает вывод о том, что стихосложение является необходимым компонентом современной методической системы речевого развития. При этом следует подчеркнуть, что рассмотренный компонент не является достаточным для такой методической системы. Все компоненты должны быть логически и структурно связаны для того, чтобы обеспечить целостность методической системы речевого развития и, соответственно, направленного на развитие речи образовательного процесса.

Литература:

1. Сохин Ф.А. психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. — 153 с.
2. Колодяжная Т.П. Речевое развитие ребёнка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ. — Ростов — «Учитель», 2012. 32 с.
3. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000, 400с.
4. Грехова Ирина Петровна. Стихосложение как форма развития детской речи: дисс. канд. психол. наук:19.00.07: Москва, 1998. 240 с.
5. Изучение стихосложения в школе: Сб. статей под ред. Л. И. Тимофеева. М., 1960. 212 с.

6. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Мозаика-Синтез, 1995. 345с.
7. Флерица Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева. М.: Академия, 2009. — 226 с.
8. Груздева М. В. речевое творчество дошкольников и младших школьников как фактор успешности их духовно-нравственного воспитания // образование как фактор интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы междунар. науч. конф., 10–11 нояб. 2016 / отв. ред. доц. М. И. Морозова. — СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. — С. 60–66.
9. Васильева М. А., Гербова В. В., Комарова Т. С. Программа воспитания и обучения в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2011. 130 с.
10. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М., 2004.
11. Зацепина М. Б. Формирование художественно-эстетической культуры дошкольника и младшего школьника. Инновационная деятельность в дошкольном образовании: Материалы IX науч.-практич. конф. // под общ. Ред. Г. П. Новиковой — Ярославль — Москва: Издательство «Канцлер», 2018. С. 37–39.
12. Общение и речь: развитие речи в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. М., 1985. — 207 с.
13. Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольников. М., 1967. — 328 с.
14. Комаров К. Ю. Развитие территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования: методология, теория, практика: монография / К. Ю. Комаров, под ред. В. А. Фёдорова. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2015. 244 с.
15. Глоцер В. И. дети пишут стихи. М., 1964. — 254 с.
16. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребёнка // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 6. — 1984. — С. 5–90.
17. Гальперин П. Я. поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П. Я. Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978. — С. 93–110.
18. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. — 87 с.

19. Крагшвина Л. М. Этапы развития диалогической речи детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Язык, сознание и образ мира. Материалы VII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 2007. С. 86–87.
20. Карпова С. Н. осознание словесного состава речи дошкольниками. М., 1967. — 328 с.
21. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // уч. Зап. ЛГПИ им. Герцена. Т. 53. — Л., 1946. — С. 21–72.

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Позитивный темп урока математики

Байдина Анна Анатольевна, учитель математики;

Булатов Андрей Геннадьевич, учитель математики

МОУ Елховоозернская средняя школа МО «Цильнинский район»
Ульяновской области

В статье автор пытается ответить на вопрос, насколько важен не просто правильный темп урока, но и настрой на урок, а именно создание позитивного темпа урока.

Ключевые слова: позитивность, темп, урок, эффективность.

В современной школе с ее огромным методическим потенциалом каждый учитель может найти свои приемы и методы обучения, использовать те или иные методики, обогатить не только себя, но и своих учеников новыми знаниями, умениями и навыками. В процессе роста педагогического мастерства педагог выбирает свою индивидуальную траекторию учебного процесса, в которой учитывается множество факторов, в том числе объем изучаемого материала на уроке, организационные моменты, темп урока, позитивный настрой себя и учащихся, выдача домашнего задания и многое другое. Каждый учитель сам выбирает, как воспринимать все происходящее в своей профессиональной деятельности. Такая черта характера как позитивность помогает учителю налаживать контакт с аудиторией, улучшает уровень взаимодействия в классе и между коллегами, он верит в себя и в то, что все будет хорошо.

В понятие «современного урока» входят всевозможные формы организации позитивной познавательной деятельности обучающихся, максимальная эффективность достигается в том случае, когда у детей появляется интерес к предмету, а это неотъемлемая часть позитивного отношения к учителю.

Основная задача современного урока — с точки зрения позитивизма обеспечить оптимальное качественное развитие каждого ребенка.

С началом урока у учеников должно складываться позитивное отношение к предмету, соответствующий настрой помогает учителю лучше объяснить тему, выделить больше времени на рефлексию, закрепление нового материала. Если ученики в своей деятельности будут использовать разнообразные формы и виды работ на уроке, то эффект не заставит себя ждать. Поэтому важную роль в процессе обучения играет позитивный темп самого урока, который должен задавать учитель.

В своей педагогической деятельности учитель воспринимает темп урока как со стороны изложения материала, так и со стороны усвоения учащимися. То, что объясняется на уроке, в конечном итоге должно быть усвоено, а на это уходит, как правило, больше времени. Неоднократно учитель сталкивается с проблемой — материал дан, рассмотрена масса примеров, решены аналогичные задания, а у отдельных учеников есть вопросы к усвоению изученного материала. И снова «на круги своя», заново объясняется тема, заново разбираются типовые задачи, а на это уходит много времени. Какой выход, снизить скорость изложения материала, иначе распределить время на отдельные фрагменты урока? Множество вопросов, которые касаются методики, педагогики и психологии. Положим, тема «Сложение дробей с одинаковыми знаменателями» выдана ученикам достаточно быстро, в процессе решения простых примеров они дают верные ответы, но стоит дать задания немного сложнее, и есть проблемы! Кто-то складывает знаменатели, кто-то забывает сокращать дробь, кто-то не выделяет целую часть. А на это уходит на уроке масса времени. Парадокс — тема изучена быстро, ученик все поняли, однако, на деле есть масса вопросов по усвоению материала.

Так что позитивный темп урока и скорость преподавания материала, а, как следствие, усвоение материала — совсем не одно и то же. Темп урока — есть не скорость, с которой материал преподносится, а темп, с которым урок позволяет материалу разворачиваться, по восприятию учеников [2, с. 28].

Речь, стиль изложения, скорость, тембр голоса, эмоциональность подачи материала, уровень детализации объяснений, речевое соответствие подачи материала уровню восприятия учащихся, педагогический такт — все это является составляющими элементами позитивного темпа урока.

Как рассчитать темп урока, должен ли он быть одним в течение всего времени, стоит ли менять скорость речи? Вопросов много. Идеального ответа нет. Множество факторов влияют на восприятие информации учениками, начиная от степени их подготовки, их эмоционального состояния, заинтересованности до объема изучаемой темы и вовлеченности учителя в конечный результат.

Так действительно ли эта проблема: в каком темпе лучше вести урок? Если задать слишком низкий темп урока, то большинству учеников это будет не интересно. Поэтому на уроках, где темп подачи учебного материала, темп общения с детьми похож на замедленные съемки, ребенок устает быстрее. Если скорость изложения информации будет слишком высока, то через какое-то время даже более сильные ученики могут потерять интерес.

По словам Выготского Л. С. «темп урока должен задаваться и поддерживаться учителем, исходя из возможностей класса. Нельзя задавать слишком быстрый темп. Из-за этого многие ребята не успевают за учителем, отстают, не усваивают материал и никакого позитивного настроения на изучение математики. В то же время слишком медленный темп расхолаживает ребят, в классе начинаются посторонние разговоры, шум» [1, с. 22].

Где темп урока повысить, где понизить — опытный учитель знает, и делает это незаметно для ребят, привлекая их своим позитивным отношением к предмету, к окружающей обстановке. Если материал прост для усвоения — темп крайне быстр, при изучении трудного материала замедляется скорость речи, материал многократно повторяется, различными вопросами проверяется понимание ребят. В начале урока темп медленный, затем нарастает, к концу урока опять снижается [2, с.87].

Со слов Ерофеевой Н. Ю. «позитивное преподавание предполагает использование широкого спектра разных темпов, от медленного до бодрого, энергичного прогресса. Когда учитель повышает свой темп до максимума, учебный процесс становится притягательнее и интереснее для учеников, даёт им ощущение стремительного развития и быстрых перемен» [3, с. 97].

Учитель пришел на урок, он знает, каковы задачи, знает, чего хочет добиться от ребят, имеет специальные методические знания, план проведения каждого занятия, а также позитивное настроение. Подготавливаясь к уроку, учитель конструирует его. Он должен заранее предусмотреть ритм, темп и акценты, которые он расставит по ходу урока. Не исключена непредвиденная ситуация (скажем, большинство не поняли или, наоборот, слишком просто), и тогда нужно очень быстро найти выход из создавшегося положения. Учитель, настроенный решительно, «по-боевому», непременно быстро справиться с такой ситуацией, еще и передаст свой позитивный настрой окружающим.

Планируя урок, учитель заранее думает о том, в каком темпе его провести, когда сменить ритм и темп, расставляет по ходу урока акценты.

Провести урок в одном темпе практически невозможно. При условии, когда отдельные задания и виды деятельности на уроке начинаются и заканчиваются

быстро и чётко, не сливаясь при этом в неразборчивое и непонятное рагу из различных компонентов, это, как правило, позитивно сказывается на темпе урока. Проводя чёткие границы, учитель ускоряет темп урока, так как первые и последние минуты любой деятельности играют важную роль в формировании восприятия этих занятий учениками. Быстрое, энергичное начало способно сделать урок интересным и привлекательным.

Используя на уроке разные варианты ведения занятия, будь то групповые формы, индивидуальный подход, перекрестные опросы, беседы, дифференцированные формы самостоятельной работы, учитель заранее определяет количество времени для каждого запланированного вида деятельности [4, с. 50].

Эффективное преподавание предполагает использование широкого спектра разных темпов, от медленных, тщательных рассуждений и раздумий до быстрого, энергичного прогресса, темп урока есть иллюзия скорости, создаваемая педагогом по мере необходимости. Мастерство учителя как профессионала и психолога, внушить детям, что они делают нечто совершенно новое, ранее непознанное. И это можно конструировать в течение урока, важна позитивная составляющая и мастерство учителя.

Когда учитель повышает темп до максимума, учебный процесс становится притягательнее и интереснее для учеников, дает им ощущение стремительного развития и быстрых перемен. На уроке происходит нечто интересное для них: они чувствуют прогресс и не знают, что произойдет в следующую минуту.

Время для реализации задумок учителя ограничено 40–45 минутами, и даже при таком малом количестве времени следует менять темп урока хотя бы через каждые 10 минут. Тогда у учеников сложится впечатление, что, во-первых, урок интересен, во-вторых, отсутствие усталости, в третьих, тема усвоена. При переключении с одного вида деятельности на другой, когда выполнено очередное упражнение или в обсуждение вступает очередной одноклассник, при этом ориентиры меняются быстро, у детей создается впечатление, что урок идет стремительно, причем независимо от фактической скорости преподавания.

Таким образом, позитивный настрой учителя, соответствующий темп изложения — плацдарм для успешного проведения урока, что, в свою очередь, порождает интерес к предмету и увеличению работоспособности учеников и росту взаимопонимания между педагогом и его учениками.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М: Лабиринт, 1996. — 67 с.

2. Дуг Лемов Мастерство учителя. Проверенные техники выдающихся преподавателей. Издательский дом: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 232 с.
3. Ерофеева Н. Ю. Анализ урока и профессиональной деятельности учителя // Завуч. — № 1. — 2000. — С. 96–100 // Завуч. Научно-практический журнал. — № 7. — 1999; № 2. — 2001. Центр «Педагогический поиск».
4. Ибрагимов, Г. И. Концепция современного урока / Г. И. Ибрагимов // Школьные технологии. — 2008. — № 2. — С. 48–52.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Образовательный проект «Логодорожки на нашем окошке»

Белокурова Мария Александровна, учитель-логопед
МДОУ «Детский сад № 133» г. Ярославля

В статье автор предлагает проведение логопедических занятий у окна логопедического кабинета, на котором располагаются созданные педагогом и детьми изображения.

Ключевые слова: развитие речи, окно, старшие дошкольники, логодорожки.

«Логодорожки на нашем окошке» — это образовательный проект, возникший из традиции нашего детского сада украшать окна перед новогодними праздниками. Для названия для быстрого запоминания подобраны рифмующиеся слова. Изначально проект назывался «Звуковые дорожки на нашем окошке», но от слова «звуковые» пришлось отказаться из-за его связи с миром музыки, которая не прослеживается в данном проекте.

Идея заключается в том, что работа по развитию речи и коррекции звукопроизношения переносится из-за привычных столов к окну логопедического кабинета, на котором располагаются дидактические материалы.

Цель проекта — повысить заинтересованность детей в логопедической работе, разнообразить работу по развитию речи и коррекции звукопроизношения.

Задачи:

- подготовить дидактические материалы, которые возможно разместить на окне логопедического кабинета;
- привлечь детей к процессу украшения окна в ходе подготовки к новогодним праздникам и одновременно показать им то, что созданное украшение можно использовать на логопедических занятиях;
- создать перечень заданий с использованием расположенных на окнах дидактических пособий.

Ожидаемый результат — повышение заинтересованности детей в логопедических занятиях и, как следствие, более прочное усвоение материала, снижение утомляемости детей на занятиях.

Участники проекта — учитель-логопед и воспитанники старшей группы комбинированной направленности, имеющие заключения ПМПК о выявлении ограниченных возможностей здоровья, обусловленных общим недоразвитием речи (II и III уровней).

Можно выделить *три этапа* реализации проекта.

1. Подготовительный — изучение учителем-логопедом практики новогоднего украшения окон другими педагогами, создание наброска будущего окна в логопедическом кабинете, подготовка материалов для украшения, частичное украшение (изображение ели, приклеенный снег, фигуры детей и Деда Мороза, сосульки, сани, снежинки в верхней части окон).

2. Основной — работа с детьми: постановка проблемы, обсуждение возможной помощи детей, раскрашивание веточек — деревьев белой гуашью, наклеивание следов животных, снежинок в нижней части окна, снеговика, украшений на нижней части ели, дорожек для саней. Проведение логопедических занятий, как фронтальных, так и индивидуальных. На этом же этапе был написан перечень заданий, поскольку дети внесли несколько изменений в первоначальный набросок проекта.

3. Завершающий — оформление результатов, презентация проекта.

Результаты проекта — не только украшенное окно логопедического кабинета, но и созданное детьми с помощью логопеда дидактическое пособие для проведения занятий.

Сильные стороны проекта:

- ориентация на здоровьесберегающие технологии, что особенно важно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, — дети не сидят за столами, а стоят у окна, могут потянуться к тем изображениям, которые находятся чуть выше их роста — это можно рассматривать как своеобразную физкультминутку, могут опереться на подоконник, что не возбраняется, потому что практически не влияет на качество усвоения материала; могут сделать гимнастику для глаз, что предусмотрено предлагаемыми заданиями (дети часто переводят глаза с одного объекта на окне на другой, а также смотрят то на окно, то на объекты за ним, что способствует профилактике нарушений зрения); таким образом, дети находятся в более удобном для себя положении, у них нет необходимости длительное время быть в практически неподвижном состоянии;

- работа у окошка воспринимается как игра, что усиливает положительные эмоциональные реакции детей;
- задействованы слуховой, зрительный и двигательный анализаторы;
- возможность работы над несколькими лексическими темами и «нескучной» автоматизации свистящих и сонорных звуков (преимущественно с помощью дорожек из кружков, следов, снежинок, что и дало название всему проекту);
- использование небольшого по объёму дидактического материала для достижения многих целей логопедической работы.

Определённой *трудностью* стало то, что в случае повторения проекта, многое необходимо делать заново (изображения на окнах, часть наклеек, которые не наклеиваются повторно). Но педагог в таком случае может использовать фотографии (для точного воспроизведения удачных изображений) и помощь детей.

Критериями оценки работы участников стала заинтересованность детей, их активное посильное участие, многообразные возможности для работы по развитию речи с помощью изготовленного дидактического пособия.

Возможными *перспективами* являются:

- создание подобных логодорожек на окошках по другим лексическим темам, например «Весна», «Лето», «Осень» как наиболее ёмких для развития речи;
- создание дорожек только для коррекции звукопроизношения (дорожки из листьев, капелек, цветов, следов животных и птиц, автомобилей, самолётов, овощей, фруктов и т.д.)

Описание проекта

В декабре учитель-логопед создаёт эскиз будущих логодорожек. Наносит изображения и наклеивает наклейки на те части окна логопедического кабинета, до которых не могут достать дети.

Далее на логопедическом занятии демонстрирует детям логопедической группы изображения, подводит детей к постановке *проблемы*: «Что дети могут сделать сами, чтобы заполнить свободные места на окне?»

Логопед показывает детям, что с помощью уже нанесённых изображений можно проводить занятие, предлагает детям сделать занятия ещё более интересными с помощью изображений, выполненных детьми, показывает приготовленные материалы, с которыми можно работать.

Дети проявляют инициативу в выборе подготовленных материалов и предлагают украсить ёлку гирляндами из огоньков-наклеек, свернуть для ёлки «ша-

рики» из бумаги для квиллинга, из этой же бумаги сделать дорожку для Деда Мороза и его саней, наклеить снежинки, следы зверей, закрасить веточки белой гуашью, чтобы они стали похожи на зимние деревья. С помощью логопеда дети выполняют эту работу.

Материалы, необходимые для реализации проекта:

- белая гуашь, широкая кисть (для ёлки и сосулек), тонкие кисти по количеству детей (для закрашивания веток — «деревьев»);
- наклейки на окна: сосульки, снежинки, снеговик, Дед Мороз, сани, огоньки на ёлку, следы животных (готовые или вырезанные из самоклеющейся плёнки);
- полоски бумаги для дорожки в лесу и дорожек для саней;
- бумага для квиллинга и нитки для изготовления шаров на ёлку;
- ажурная ткань для сугробов внизу окна, мыло для её крепления;
- напечатанные изображения детей.

Изображения сгруппированы преимущественно так, что левая часть окна даёт возможность автоматизировать произношение звука [с], средняя — звуков [л, л’], правая — звуков [р, р’].

Изображения могут быть использованы как на целом фронтальном занятии, так и на его части. Дают возможность для работы над такими лексическими темами, как «Зима», «Зимние забавы», «Новый год», «Одежда», частично — «Дикие животные зимой».

Проект может быть полезен на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях на этапе автоматизации свистящих и сонорных звуков в словах и предложениях, когда ребёнок легко воспроизводит артикуляционный уклад, чётко произносит звук изолированно и в слогах, как прямых, так и обратных, а также со стечением согласных. То есть на том этапе, который несмотря на большую предварительную работу требует не меньшего внимания логопеда, самоконтроля ребёнка и времени на качественную работу.

Большая часть изображений предназначена для того, чтобы ребёнок проводил по ним пальчиком, нажимал на них (сугробы, снежинки, нижние ярусы гирлянды, дети на лыжах, коньках, со снежным комком и санками) — таким образом, в коррекционную работу наряду со зрительным и слуховым анализаторами включается анализатор двигательный, что важно в работе с детьми с ОВЗ.

Также несомненна роль данного проекта в развитии мелкой моторики детей. Как показала практика, самым трудным заданием оказалось задание приклеить наклейки, потому что предварительно надо было отклеить от них защитную плёнку.

До тех изображений, до которых ребёнок не может достать пальчиком, он достаёт указкой. Здесь «срабатывает» момент взрослости и ответственности, потому что указка на логопедических занятиях доверяется детям в самых важных случаях.

Проект предназначен для работы в зимнее время, поэтому изображения остаются на окне до конца февраля.

Возможно, окно с логодорожками оказывается не таким нарядным и ярким, как, например, окно, украшенное вытынанками или печатными блестящими новогодними украшениями, но для детей оно дорого вложенным с него своим трудом, а для логопеда — дидактическим потенциалом при сравнительно простом исполнении.



Задания для развития речи с использованием проекта «Логодорожки на нашем окошке»

I. Лексика и грамматика.

1. Назови, что видишь на окне:

- звук [с]: снег, снегопад, снежок, снежинка, снеговик, сугроб, санки, сани, следы, сосульки;
- звук [л]: лыжи, палки, жёлтые огоньки, (холод — дети могут произнести это слово после наводящего вопроса педагога);

- звук [л']: лес, лёд, ледяной, льдинка, гирлянда, зелёные огоньки, колокольчик, ёлка (ель);
- звук [р]: Дед Мороз, дорожки, шары, подарки, горка, пурга, ветер, шарф, куртка, игрушки, красные огоньки;
- звук [р']: деревья, варежки, (декабрь, январь, февраль, календарь — по наводящим вопросам педагога).

Фантазия педагога и задачи коррекционной работы могут внести дополнения в этот список слов.

2. На какую тему эти изображения? Какие признаки зимы вы знаете? Какая зимой бывает погода? Как зимуют птицы? Как зимуют животные? Как одеваются люди зимой? Что делают дети зимой? (Беседа о зиме).

3. «Семейка слов» (по изображениям и по памяти детей) к словам:

- снег — снегопад, снеговик, снежок, снегурочка, снежок, снежинка, снежок, подснежник, снежный;
- лёд — ледышка, ледок, ледянка, ледяной, льдинка, гололёд, гололедица, наледь, ледник, ледниковый, ледекол, ледеход;
- ёлка — ёлочка, ель, еловый, ельник.

4. «Один — много»:

- снежок — снежки, снежинка — снежинки, снеговик — снеговики, сугроб — сугробы, след — следы, сосулька — сосульки, санки — ... (доступно для понимания обратить внимание детей на то, что слово «санки» употребляется только в форме множественного числа и не имеет формы единственного числа);
- палка — палки, жёлтый огонёк — жёлтые огоньки, холод — холода;
- льдинка — льдинки, лёд — льды, лес — леса, гирлянда — гирлянды, зелёный огонёк — зелёные огоньки, колокольчик — колокольчики, ёлка — ёлки;
- дорожка — дорожки, шар — шары, подарок — подарки, горка — горки, ветер — ветры, шарф — шарфы, куртка — куртки, игрушка — игрушки, красный огонёк — красные огоньки;
- дерево — деревья, варежка — варежки.

5. «Большой — маленький»: снег — снежок, снежинка — снежиночка, снеговик — снеговичок, сугроб — сугробик и т. д.

6. «Чего не стало?»: лыжи — лыж, палки — палок, лес — леса, гирлянда — гирлянды и т. д. (можно использовать экран — закрывать им соответствующие изображения).

7. «Жадина»:

Снег — мой, снегопад — мой, снежок — мой...

Снежинка — моя, сосулька — моя...

Санки — мои, лыжи — мои...

Или: сугроб — мой, следы — мои, льдинка — моя, Дед Мороз — мой...

8. «Чьи следы?»:

Следы зайца чьи? — заячьи, следы лисы чьи? — лисьи, следы волка чьи? — волчьи, следы медведя чьи? — медвежьи, следы лося чьи? — лосиные.

9. «Посчитай» (как правило, до пяти с акцентом на согласовании существительных с числительными «один, два, пять»):

следы — один след, два следа, ... пять следов;

огонёк — один огонёк, два огонька, ... пять огоньков

и т. д. со словами «снежинка, подарок, дерево, сосулька».

10. Учитель-логопед может подобрать загадки к нескольким изображениям и предложить детям отгадать их.

11. «Что запомнил? Что запомнила?» — итоговое задание, предполагающее, что дети смотрят на изображения на окне ещё раз, затем отворачиваются и по очереди называют то, что видели.

II. Связная речь (задания этого раздела предполагают использование опорных схем, мнемотаблиц).

1. Ответь на вопросы (предполагается полный ответ ребёнка):

На чём катается этот мальчик? — Этот мальчик катается на коньках. (По аналогии задаются вопросы про других детей).

Из чего слеплен снеговик? — Снеговик слеплен из снега.

Что лежит в санях Деда Мороза? — В санях Деда Мороза лежат подарки.

2. «Составь предложение по картинкам».

3. «Составь схемы этих предложений» (предложений из заданий 1 и 2).

4. «Расскажи, что делают дети зимой».

5. «Расскажи о признаках зимы».

6. «Опиши Деда Мороза» (мальчика, девочку, снеговика).

III. Слоговая структура слова

1. «Прохлопай слова», «Покажи слова» (дети разводят ладони в стороны столько раз, сколько слогов в слове)

2. «Фонарики» — «Сколько слогов в слове...?» (используется дидактическое пособие «Фонарики» для определения количества слогов в слове — ребёнок зажигает столько лампочек, сколько слогов в слове, пересчитывает зажжённые лампочки, даёт ответ).

3. «Назови короткие слова» (снег, лёд, ель, след, лес...) — предварительно выполняются задания 1 и 2, педагог договаривается с детьми, что короткими считаются слова из одного слога.

IV. Фонематические процессы (задания для детей преимущественно подготовительной к школе группы).

1. «Хлопни, если услышишь звук [с]: сани, лёд, палки, сугроб, снежинка, подарки, снеговик... ([л], [р] — в зависимости от коррекционных задач занятия)

2. «На какой звук начинается слово лыжи? сосулька? (и другие — в зависимости от коррекционных задач занятия).

3. «На какой звук заканчивается слово ...?» — слово выбирается в зависимости от коррекционных задач занятия.

4. «Сколько звуков в слове ...?» (можно использовать оставшиеся «огоньки» гирлянды красного, синего и зелёного цвета, составлять звуковую схему слова на подоконнике).

5. «Составь схему слова ...»

6. «Определи место звука [р] в слове: румянец, рот, мороз, дорога, подарки, сугроб, куртка...

V. Звукопроизношение

1. «Пройди по следам, произнеси отрывисто [с — с — с]».

2. «Веди пальчиком по сугробам, произноси длительно [ссс]».

3. «Произнеси слоги» — иди по дорожке из зелёных (красных, синих, жёлтых) огоньков (слоги выбираются в зависимости от коррекционных задач занятия).

4. Произнеси по три раза чётко и быстро слоги и слова, не теряя звука [р]:

ро — ро — ро — мороз — мороз — мороз

ро — ро — ро — дорожки — дорожки — дорожки

ры — ры — ры — шары — шары — шары

ру — ру — ру — игрушки — игрушки — игрушки

ар — ар — ар — подарки — подарки — подарки,

ор — ор — ор — горка — горка — горка

ур — ур — ур — пурга — пурга — пурга

ур — ур — ур — куртка — куртка — куртка

VI. Обучение грамоте (требуется разместить на окне необходимые для данного занятия буквы): веди пальчиком по дорожке, произноси [aaa], пока пальчик не дойдет до М («Звуки ходят в гости»). Аналогично отрабатываются и другие слоги.

Литература:

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. — СПб.: Детство-Пресс, 2021.
2. Комарова Л. А. Автоматизация звука С в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. (также были использованы материалы альбомов для автоматизации звуков Л, ЛЬ, Р, РЬ)

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Роль педагогической инициативы в работе мастера производственного обучения

Васильев Алексей Павлович, мастер производственного обучения;
Верютин Сергей Егорович, мастер производственного обучения;
Томенко Леонид Владимирович, мастер производственного обучения;
Ансимов Виктор Иванович, мастер производственного обучения
МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения»
(г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

В этой статье рассказывается о том, что поддержка педагогической инициативы поможет мастерам производственного обучения повысить их педагогическую компетентность.

Данная тема очень актуальна в настоящее время, поскольку всегда для общественного прогресса требовались инициативные начинания людей. А в современном мире педагогам особенно необходима педагогическая инициатива.

Ключевые слова: мастер производственного обучения, педагогическая инициатива, творческий потенциал, компетентность, инициативность.

Итак, что же такое «инициатива», и какова её роль в современной педагогике? Именно на этот вопрос мы постараемся найти ответ. В советской энциклопедии слово «инициатива» трактовалось как активность, умение сделать первый шаг, приступить к началу какого-либо дела, т. е. как способность к самостоятельным активным действиям. Но все мы помним такое выражение из прошлого, как «инициатива наказуема». Потому что не всегда человек мог себе позволить проявить активность без «разрешения партии».

Однако в данный момент мы живем в мире рыночных отношений. Сейчас работающий персонал должен обладать такими качествами, как мобильность,

коммуникабельность, компетентность, а также инициативность. Люди, обладающие такими качествами, сейчас очень востребованы, так как способствуют продвижению прогресса в нашей стране. Сейчас разрабатывается множество проектов на государственном уровне, в которых принимают участие активные, инициативные люди.

Так вот мастеру производственного обучения в современных реалиях также крайне необходима инициатива. Потому что именно педагог по своему назначению должен открывать мир новому, молодому поколению. И, конечно, в любой педагогической деятельности нельзя обойтись без инициативы.

Инициативность педагога заключается в способности переносить свои творческие идеи в процесс рабочей деятельности, принимая активное участие в ней. Инициативным принято считать такого мастера, который стремится к оригинальным самостоятельным действиям, к новым формам деятельности, обладает находчивостью, а также имеет склонность к преобразовательской деятельности. Известно также, что профессиональная инициатива отражает, во-первых, личность мастера производственного обучения, во-вторых, реализацию его профессиональных потребностей, в-третьих, результат его педагогической активности. В образовательных учреждениях многое зависит от персонала.

Взять, к примеру, мастера среднего профессионального образования. В первую очередь это люди, знающие свою производственную специальность. Также они являются носителями своих знаний, так как передают свои умения и навыки подрастающему поколению. Конечно же, чтобы воспитать профессиональных, квалифицированных специалистов, научить их проявлять инициативу, мастеру необходимо самому быть творческим и активным.

Итак, что же такое педагогическая инициатива мастера производственного обучения? Прежде всего, это умение воспринимать новые идеи, способность решать производственные задачи, искать пути совершенствования себя и учеников, а также стремление перейти на более высокий профессиональный уровень. Очень часто высокая ответственность за производственную работу и чрезмерная загруженность могут стоять на пути проявления инициативы.

Тем не менее, диапазон профессионализма мастера производственного обучения расширяют как раз активные, инициативные действия. Современное общество требует от педагогов изменений в подходе к своей деятельности, так как в производство внедряются технологии, требующие решений новых задач. Поэтому в процессе производственного обучения инициатива мастера проявляется в применении новых технологий, в том числе информационно-коммуникационных. В своей работе мастер должен принимать участие в конкурсах

профессионального мастерства, уметь применять собственные находки в формировании и развитии коллектива.

Итак, чтобы в большей степени расширять горизонты своей деятельности, видеть сферы приложения своих способностей, мастеру производственного обучения необходимо больше проявлять творческую инициативу. Потому что главной качественной характеристикой профессионально-педагогической компетентности мастера производственного обучения является степень проявления им творческой инициативы.

Конечно, конечный результат труда современного мастера производственного обучения заключается в степени подготовленности его учеников к будущей профессии. Педагог всегда для своих учеников является примером для подражания. Конечный результат будет зависеть от того, сколько труда он затратит и своих усилий, насколько вложит душу и проявит педагогический такт, в процесс обучения. Так как мастер является именно тем человеком, который понимает всю ответственность перед обществом, поэтому старается достичь в своей профессиональной деятельности наивысших результатов. Современный мастер производственного обучения оптимально исследует профессиональные средства, применяет в своей работе индивидуальный подход к каждому ученику для того, чтобы полностью реализовать свой творческий потенциал.

Литература:

1. Басаргина, Г. В. Педагогические условия повышения профессионализма мастеров производственного обучения в системе профессионального образования. Дисс. к. п. н.: 13.00.08. — М.: РГБ, 2005. 230 с. — С. 139.
2. Белкин, А. С. Компетентность, профессионализм, мастерство. — Челябинск: «Южно-уральское книжное издательство», 2009, 176 с. — С. 6.
3. Богословский, В. В., Маркелова, В. А. Некоторые профессионально-значимые свойства личности мастера производственного обучения / Проблемы совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для средних профтехучилищ. Д., 1980. — С. 52–62.
4. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М.: Наука, 1998. — 168 с.
5. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога Текст. / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 52.

6. Володарская, А.А. О сопряжении профессий НПО и специальностей СПО Текст. / А.А. Володарская // Профессиональное образование. — 2006. — № 4. — С. 5–6.
7. Гершунский, Б. С., Попов, В.В. Пути повышения качества профессионального образования рабочих. М.: Институт профессионального образования МО РФ. — 1992. — 228 с.
8. Гибсон Мартин, Шагин, А. В. Самооценка ключ к повышению качества в профессиональном образовании Текст. / Мартин Гибсон. А. В. Шагин // Профессиональное образование. — 2008. — № 1. — С. 8–10.

Научное издание

Педагогическое мастерство

Выпускающий редактор Г.А. Кайнова
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Оформление обложки Е.А. Шишков
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 01.03.2022. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 2,3.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый». 420029,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.