

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Пензенский государственный университет»
(ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»)**

Педагогический институт имени В. Г. Белинского

В.В. Гордеева

**ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
НАПИСАНИЕ КУРСОВЫХ И ВЫПУСКНЫХ
КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ**

Учебно-методическое пособие

Пенза • Издательство ПГУ • 2014

УДК 001.89 (075.8)

Рецензент:

Н.Г. Кутеева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГАОУ ДПО «Пензенский институт развития образования».

Методические рекомендации по написанию курсовых и выпускных квалификационных работ: Учебно-методическое пособие для студентов / сост.: В.В. Гордеева. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 90 с.

Цель пособия – помочь студентам в подготовке, выполнении и оформлении курсовых и дипломных работ.

Рассчитано на студентов I-V курсов заочной и очной форм обучения, получающих подготовку по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» и профилю «Дошкольное образование».

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ	
1.1. Сравнительный анализ требований, предъявляемых к оформлению текста письменных работ.....	5
1.2. Язык и стиль студенческой научной работы	6
1.3. Оформление таблиц и иллюстративного материала	15
1.4. Правила оформления сносок (ссылок).....	17
1.5. Оформление списка литературы	18
РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ	
2.1. Курсовая работа: общие положения	20
2.2. Методологические характеристики исследования	21
2.3. Структура курсовой работы.....	27
2.4. Критерии оценки курсовой работы	37
2.5. Список тем курсовых работ	37
РАЗДЕЛ III. СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ	
3.1. Выпускная квалификационная работа: общие положения.....	39
3.2. Методологические характеристики дипломного исследования .	43
3.3. Особенности осуществления экспериментального исследования в рамках выпускной квалификационной работы.....	50
3.4. Процедура защиты выпускной квалификационной работы.....	78
3.5. Критерии оценки выпускных квалификационных работ	79
3.6. Список тем выпускных квалификационных работ по специальности.....	80
4.7. Специфика публикации статьи, разработанной на основе дипломного проекта.....	82
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ	87

ВВЕДЕНИЕ

Педагогический вуз призван готовить студентов, прежде всего, к практической деятельности. Однако успех в практике невозможен без умения осмысливать собственную деятельность с научных позиций.

Курсовая и выпускная квалификационная работы являются формами самостоятельной учебной деятельности студентов, призванными систематизировать, закрепить и расширить теоретические знания по осваиваемым в рамках специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» и профилю «Дошкольное образование» базовым дисциплинам, углубить изучение и решение одного из вопросов теории и практики, овладеть элементами самостоятельной исследовательской работы.

У студентов, приступающих к подготовке письменных научных работ, обычно возникает ряд вопросов, связанных с методикой их написания, правилами оформления и процедурой защиты. Цель настоящего пособия – помочь будущим педагогам в решении данных проблем.

В качестве примеров использованы отрывки из курсовых и выпускных квалификационных работ выпускников кафедры ППДНиДО.

Данные методические рекомендации адресованы в первую очередь к студентам. Они помогут спланировать и организовать исследовательскую деятельность не только в процессе подготовки курсовой работы, но и на протяжении всего процесса обучения, а также при подготовке выпускных квалификационных работ.

Методические рекомендации будут полезны и руководителям исследовательских работ студентов для согласования единства требований по оформлению курсовых и выпускных квалификационных работ.

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ

1.1. Сравнительный анализ требований, предъявляемых к оформлению текста письменных работ

Соблюдение правил оформления научной студенческой работы является одним из критериев ее оценки.

В настоящее время выделяют ряд требований к оформлению текста научного исследования (см. таблицу 1).

Таблица 1

Содержание, структура и оформление текста научной студенческой работы

Параметр	Курсовая работа	ВКР
<i>Брошюрирование</i>	Работа сдается в сброшюрованном виде в папке-скоросшивателе	Работа сдается в сброшюрованном (прошитом) виде в пружинном переплете
<i>Объем работы без учета приложения</i>	35-40 страниц	60-70
<i>Количество источников в списке литературы</i>	20-30	40-50
<i>Расположение структурных компонентов</i>	С отдельной страницы: титульный лист, содержание, введение, каждая глава, заключение, список литературы, приложение; параграфы в главе следуют друг за другом	
<i>Наличие выводов</i>	По каждому параграфу в форме 1-2 предложений; по каждой главе вывод по пунктам, обозначенным цифрами (количество пунктов обычно соответствует количеству параграфов в главе)	
<i>Шрифт</i>	New Times Roman	
<i>Кегль</i>	14	
<i>Межстрочный интервал</i>	1,5	
<i>Интервал шрифта</i>	обычный	
<i>Абзац («красная строка»)</i>	1,25 см.	
<i>Поля</i>	- левое – 30 мм; - верхнее – 20 мм; - правое – 15 мм; - нижнее – 20 мм.	
<i>Оформление заголовков</i>	Выравнивание по центру; обязателен дополнительный отступ от нижеследующего текста; заглавными буквами жирным шрифтом оформляются основные разделы работы: СОДЕРЖАНИЕ, ВВЕДЕНИЕ, НАЗВАНИЯ ГЛАВ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, ПРИЛОЖЕНИЕ; строчными буквами жирным шрифтом – названия параграфов; в конце заголовков точки не ставятся; переносы в словах не допускаются. Отступа между заголовком главы и параграфа нет.	

<i>Нумерация глав, параграфов</i>	Главы следует нумеровать римскими, параграфы – арабскими цифрами. Главы должны иметь порядковую нумерацию и обозначаться римскими цифрами с точкой, например: Глава I., Глава II. и т.д. Параграфы должны иметь порядковую нумерацию в пределах каждой главы. Номер параграфа включает номер главы и порядковый номер пункта, разделенные точкой, например, для первой главы: 1.1.; 1.2.; 1.3.
<i>Выравнивание текста</i>	По ширине
<i>Знаки препинания</i>	<p><i>Точки.</i> Есть несколько случаев, в которых точки <i>не ставятся</i>: в конце заголовков, в подписях таблиц и рисунков; во многих сокращениях (мм, кг и пр.); в качестве разделителя десятичных знаков (для этого предназначена запятая).</p> <p><i>Кавычки</i> следует использовать только угловые «». Обычные кавычки используются только в английских текстах.</p> <p><i>Черточки.</i> Различают дефис и тире. Дефис (короткая черточка) используется для разделения частей сложных слов (все-таки, подругому). Дефис никогда не отделяется пробелами. От дефиса отличается знак тире – знак препинания, используемый в предложениях. Тире всегда отбивается пробелами, но не переносится так, чтобы с него начиналась новая строка.</p> <p><i>Пробелы.</i> Пробел используется для отделения единиц измерения от числа (127 м), для разделения порядков в больших числах (10 000 км), при этом необходимо следить, чтобы не возникало переносов. Пробелом не отделяются от чисел знаки процента и градусов (99%), показатели степени. Не ставится пробел перед закрывающей и после открывающей скобок. После знака № пробел следует ставить. Не следует отбивать красную строку пробелами. После любого знака препинания ставится пробел. Также ставится пробел между инициалами и фамилией автора (И.И. Иванов).</p>
<i>Номера страниц</i>	12 кегль, внизу посередине страницы; титульный лист и содержание не нумеруются, но включаются в общую нумерацию.
<i>Сноски</i>	Используются квадратные скобки, в которых указывается номер источника согласно списку литературы, в случае цитирования – также приводится номер страницы: [5], [5, с. 32]
<i>Список литературы</i>	В алфавитном порядке, согласно ГОСТ 7.1 – 2003

Таким образом, оформление текста является по большинству параметром идентичным как для курсовых, так и для дипломных работ.

1.2. Язык и стиль студенческой научной работы

Языку и стилю научного студенческого исследования следует уделять самое серьезное внимание. Действительно, именно языково-стилистическая культура курсовой или дипломной работы лучше всего позволяет судить об общей культуре ее автора.

Язык и стиль научной работы как часть письменной научной речи сложились под влиянием так называемого академического этикета, суть

которого заключается в интерпретации собственной и привлекаемых точек зрения с целью обоснования научной истины.

Наиболее характерной особенностью языка письменной научной речи является формально-логический способ изложения материала.

Тексту научного исследования характерна смысловая законченность, целостность и связность. Важнейшим средством выражения логических связей являются здесь специальные функционально-синтаксические средства связи, указывающие на:

1. *последовательность развития мысли* (вначале; прежде всего; затем; во-первых; во-вторых; значит, итак и др.);

2. *противоречивые отношения* (однако; между тем; в то время как; тем не менее);

3. *причинно-следственные отношения* (следовательно; поэтому; благодаря этому; сообразно с этим; вследствие этого; кроме того; к тому же);

4. *переход от одной мысли к другой* (рассмотрев; прежде чем перейти к ...; обратимся к ...; рассмотрим; остановимся на ...; необходимо остановиться на...; перейдем к...; необходимо рассмотреть);

5. *итог, вывод* (итак; таким образом; значит; в заключение отметим; все сказанное позволяет сделать вывод; подведя итог; следует сказать).

В качестве средств связи могут использоваться местоимения, прилагательные и причастия (данные; этот; названные; указанные и др.).

В тексте, при ссылке на авторские высказывания (суждения) и выражении отношения студента к ним можно использовать следующие глаголы:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| 1. анализирует; | 26. указывает; |
| 2. возражает; | 27. упоминает; |
| 3. высказывает мнение; | 28. утверждает; |
| 4. добавляет; | 29. уточняет; |
| 5. доказывает; | 30. фиксирует; |
| 6. допускает; | 31. поддерживает; |
| 7. задает вопрос; | 32. подтверждает; |
| 8. излагает; | 33. позволяет; |
| 9. констатирует; | 34. полагает; |
| 10. надеется; | 35. понимает; |
| 11. находит; | 36. предлагает; |
| 12. начинает; | 37. предполагает; |
| 13. не разделяет точку зрения; | 38. представляет; |
| 14. не соглашается; | 39. признает; |
| 15. определяет; | 40. принимает точку зрения; |
| 16. пересказывает; | 41. приходит к выводу; |
| 17. пишет; | 42. разбирает вопрос; |
| 18. повторяет; | 43. разделяет; |
| 19. объясняет; | 44. размышляет; |
| 20. обсуждает; | 45. разрешает; |
| 21. отвечает; | 46. разъясняет; |
| 22. отмечает; | 47. рекомендует; |
| 23. обнаруживает; | 48. решает проблему; |
| 24. одобряет; | 49. следует; |
| 25. отстаивает; | 50. соглашается; |

51. сомневается;
52. сообщает;
53. спрашивает;

54. ссылается;
55. считает.

Условием объективности изложения материала является указание на то, каков источник сообщения, кем высказана та или иная мысль, кому принадлежит то или иное выражение. В тексте это условно можно реализовать, используя специальные вводные слова и словосочетания (по сообщению; по мнению; по данным; по нашему мнению и др.).

Стиль письменной научной речи – это безличный монолог. Поэтому изложение обычно ведется от третьего лица (например, «автор полагает...»), так как внимание сосредоточено на содержании и логической последовательности сообщения, а не на субъекте.

Сейчас стало неписанным правилом, когда автор выступает во множественном числе и вместо «я» употребляет «мы», считая, что выражение авторства как формального коллектива придает больший объективизм изложению.

Также рекомендуется прибегать к конструкциям, исключая употребление этого местоимения. Такими конструкциями являются неопределенно-личные предложения (например, «Вначале производится ..., а затем устанавливается ...»), предложения со страдальным залогом (например, «Разработан комплексный подход к исследованию ...»). Такой залог устраняет необходимость в фиксации субъекта действия и тем самым избавляет от необходимости вводить в текст дипломной работы личные местоимения.

В основе любого научного текста лежит общеупотребительная лексика. Вместе с тем, в лексическом составе научного стиля речи разграничивают терминологическую лексику, общенаучную лексику и слова-организаторы научной мысли. Термины занимают особое место в научном тексте, так как они несут в себе больше информации, чем другие лексические единицы. Насыщенность терминами – одна из основных стилевых характеристик научной речи. Основные понятия должны быть использованы без синонимических вариаций. Текст не должен быть перенасыщен излишней научной терминологией. Текст любой научной работы должен быть изложен посредством системы четко определенных взаимосвязанных друг с другом терминов и понятий.

Базовые понятия в названии работ, имеющие общенаучный характер и конструирующие логику построения исследования:

«Изучение» и «исследование». В большинстве случаев это излишние слова в заглавии работ, которые априори должны быть исследовательскими. Они вносят только аспект процессуальности: что-то изучается, или что-то исследуется. То есть автор сразу заявляет о незавершенности своего поиска. Данные понятия не дают смысловой основы сути исследования. Следует избегать лишних слов в заглавиях работы.

«Особенности». Данное слово должно конструировать логику исследования. Особенность должна просматриваться чего-то по отношению к

чему-то, что в принципе возможно для соотнесения. Здесь уместно отметить две крайности: 1 – не стоит сравнивать несопоставимое, то есть выделяемые особенности в сравнительном анализе должны быть соотносимы, находится в одной плоскости сопоставления; 2 – нельзя обойтись без сравнительного анализа или выделения специфики чего-то в отношении чего-то, если изучаются особенности. Обсуждение (констатация) какого-либо феномена не есть изучение его особенностей. В этом отношении термин «*сравнительный анализ*», который также довольно часто присутствует в заглавиях работ, синонимичен понятию «особенности». Особенности могут рассматриваться в различных ракурсах, и в каких именно должно четко быть обозначено в работе. Наиболее часто используемые ракурсы выявления особенностей: 1 – особенности феномена, в зависимости от значимых характеристик выборки или условий (например, пола – гендерные особенности, возраста – возрастные особенности, поколения – межпоколенческие особенности, группы – социальные особенности, типа поселения – социкультурные особенности, этноса – межэтнические особенности, и т.д.); 2 – особенности чего-то во взаимосвязи с другими психологическими переменными (здесь особенности рассматриваются во взаимосвязи с выделенными психологическими феноменами, – например, особенности свойств памяти во взаимосвязи с произвольностью внимания); 3 – особенности тех или иных показателей между контрольной и экспериментальной группами (чаще всего здесь смотрятся особенности развития или проявления тех или иных переменных, – например, особенности развития мнемических способностей в условиях визуальной стимуляции); 4 – особенности различных сторон (аспектов, свойств) изучаемого феномена по отношению друг к другу (например, особенности краткосрочной и долговременной памяти); 5 – выделение особенностей как поиск инвариантных и вариативных свойств и качеств изучаемого феномена (например, индивидуальные особенности запоминания зрительных образов в определенной возрастной группе). Могут быть и другие варианты поиска особенностей. Важно помнить, что если в заглавие выносится понятие «особенности», то оно должно «работать». И в заключение работы должны быть перечислены искомые особенности в зависимости от логики построения исследования. При этом в одной работе может присутствовать как один, так и несколько сопоставительных ракурсов. Представленные варианты логики построения исследования еще в большей степени относятся к понятию «*отличия*», вынесенному в заглавие.

Более частный аспект сравнения относится к понятию, довольно часто встречаемому в заглавиях работ, – «*современное*». Это понятие требует либо сравнение с несовременным, то есть исследователь должен привлечь аналогичные и сопоставимые данные по другим историческим периодам об изучаемом феномене. Либо в работе должно четко быть обозначено, почему используется это понятие и какую смысловую нагрузку оно несет (возможно, ранее данного феномена просто не было и поэтому феномен изучается именно у современной выборки и т.п.).

«Влияние». Достаточно сложное для построения исследования, но почему-то часто встречаемое в заглавиях работ, – понятие «влияние». В большинстве работ с наличием в заглавии термина «влияние», по сути, смотрится не влияние, а, в лучшем случае, наличие связи. Влияние – это и процесс, и результат изменения одного феномена под воздействие другого. Можно различать направленное (прямое) и ненаправленное (косвенное) влияние. Термин «влияние» требует не просто выявления наличия любой связи изучаемых переменных, а выявление именно причинно-следственных связей. Влияние может выявляться скорее в условиях эксперимента или в лонгитюдном исследовании, в котором сравниваются изменения изучаемого феномена в зависимости от различных воздействий и выделяются именно те случаи, когда мы можем говорить о том или ином влиянии. При этом возникает зачастую ряд непреодолимых сложностей: совсем не всегда правомерно говорить, что изменение чего-то происходило именно под влиянием выделенного фактора, а не благодаря другим обстоятельствам или факторам. Это с помощью опросных методов или констатации определенной связи изучаемых переменных выявить практически невозможно. Наличие связи еще не говорит о направленности воздействия.

«Зависимость». Зависимость должна характеризовать подчинение одних феноменов другим. Например, событие А является зависимым от другого события В, если оно не происходит до тех пор, пока не произойдет событие В. Зависимость также может рассматриваться через корреляцию – статистическая взаимосвязь двух или нескольких случайных величин. Выделяют также функциональную зависимость, отражающую характер связи между различными элементами феномена или между различными феноменами. По сути, зависимость – это выявленная направленность или содержательная сторона взаимосвязи. Полярное понятие «зависимость» – «независимость», то есть самостоятельность, отсутствие подчинённости, суверенитет. То есть когда изучаемые переменные или феномены никак не влияют друг на друга, их изменения или проявления не связаны друг с другом.

«Взаимосвязь». Это весьма четкое и математически определенное понятие. Данное понятие требует обязательного наличия поиска корреляционных связей между изучаемыми переменными или феноменами. Классическое определение термина «взаимосвязь»: корреляция (корреляционная зависимость) – статистическая взаимосвязь двух или нескольких случайных величин (либо величин, которые можно с некоторой допустимой степенью точности считать таковыми). При этом изменения значений одной или нескольких из этих величин сопутствуют систематическому изменению значений другой или других величин. Наличие в заглавии термина «взаимосвязь», фактически автоматически требует наличия корреляционного анализа. Взаимосвязь подразумевает выявления коэффициента корреляции. Следует помнить, что некоторые виды коэффициентов корреляции могут быть положительными или отрицательными (возможна также ситуация отсутствия статистической взаимосвязи – например, для независимых случайных величин). Если предполагается, что на значениях

переменных задано отношение строгого порядка, то отрицательная корреляция – корреляция, при которой увеличение одной переменной связано с уменьшением другой переменной, при этом коэффициент корреляции может быть отрицательным; положительная корреляция в таких условиях – корреляция, при которой увеличение одной переменной связано с увеличением другой переменной, при этом коэффициент корреляции может быть положительным.

«*Фактор*». Слово фактор происходит от латинского factor – делающий, производящий. Он подразумевает причину как движущую силу какого-либо процесса, определяющую его характер или отдельные его черты. Данный термин требует обязательного присутствия факторного анализа – многомерного статистического метода, применяемого для изучения взаимосвязей между значениями переменных. Практическое выполнение факторного анализа начинается с проверки его условий. В обязательные условия факторного анализа входят: все признаки должны быть количественными; число наблюдений должно быть в два раза больше числа переменных; выборка должна быть однородна; исходные переменные должны быть распределены симметрично; факторный анализ осуществляется по коррелирующим переменным.

«*Причины*». Причины могут пониматься или как основание, предлог для каких-нибудь действий, проявлений, или как явление, вызывающее, обуславливающее возникновение другого явления. Изучение причин требует аналогичной логики исследования, как при поиске влияния. Говоря о причинах в работе должна быть построена четкая аргументация (посредством эксперимента или лонгитюдного исследования), которая бы подтверждала, что именно те или иные факторы являются причинами тех или иных следствий.

«*Роль*». Данное понятие зачастую в заглавиях используется как степень значимости, или как фактор влияния одного феномена на другой или на процесс развития или социализации. Не следует понятие «роль» использовать слишком широко (роль конкретного феномена в жизни вообще), особенно если исследование не дает основания говорить, что выделена именно роль конкретного фактора при игнорировании возможного влияния других факторов.

«*Уровень*». Данный термин должен нести в себе четкую стратификацию и иметь критерии и единицы измерения. Наиболее распространенный подход к изучению уровней, различающий «низкий», «средний» и «высокий» уровень. Здесь важно определять принципы и средства разграничения этих уровней. В одном случае, эти уровни могут выделяться статистически из полученных данных. В другом, они заданы существующими шкалами. В третьем, они определяются идеальной моделью.

«*Истоки*» как понятие в заглавии работы должно говорить о первопричинах, раскрывать изначальное происхождение и путь развития. Эмпирически это не так просто выявить. В большинстве работ за истоки представляется та или иная симптоматика. Поиск истоков требует историзма. И

желательно не умозрительного, а подтвержденного фактами, данными, документами.

«*Этапы*» как понятие в заглавии работы подразумевает выделение отрезка изменения, развития, передвижения в пространстве или во времени. Этапы должны иметь границы, последовательность, интервалы, длительность, масштаб или иную величину. Они могут выделяться как по количественным, так и по качественным различиям в изменениях.

«*Аспект*» (от латинского *aspectus* – вид, облик, взгляд, точка зрения) как общенаучное понятие подразумевает изучение одной из сторон рассматриваемого объекта, с определенной точки зрения. То есть в работах, которые заявляют в своем заглавии понятие «аспект» требуется четкое выделение не просто объекта и предмета исследования, но и позиции, исходя из которой для изучения выделяются определенные (конкретные) его стороны.

«*Критерий*» (от греческого *kriterion* – признак для суждения). Под критерием понимается признак, основание, мерило оценки чего-либо, в первую очередь – истинности. Различают логические (формальные) и эмпирические (экспериментальные) критерии. Формальные критерии – логические законы (истинно всё, что не включает в себе противоречия, логически правильно). Эмпирические критерии – соответствие знаний экспериментальным данным. Если изучаются сами критерии какого-то феномена, то правильнее было бы использовать понятие «признаки» или «свойства». Однако, если речь идет именно о возможностях измерения проявления тех или иных свойств, понятие критерий уместен.

Близкое понятие «*признак*» чаще рассматривается не через средство измерения (мерило), а как значимая характеристика при описании тех или иных фактов, явлений, свойств частного порядка, позволяющая сделать вывод о наличии или характере проявления интересующего целостного феномена. И здесь нужно выстраивать либо логическое, но лучше эмпирическое обоснование устойчивости признака, его достоверности.

Термин «*оценка*» подразумевает способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта. Оценка подразумевает наличия критерия (основания оценки), а также средства оценки (метода). В работах с понятием «оценка» в названии важно определиться, что берется за основание для оценивания, в первую очередь какое понимание нормы и отклонения. Важно понимать, что понимание нормы может быть различным: как среднестатистическая (для этого нужно понимать какова норма в определенной социальной группе, обществе в целом и т.п.), как эталонная (нужно понимать в рамках какого учения или теории, на основании чего определяется как норма), как метрическая (заложенная в инструменте или средстве измерения). При этом важно понимать – зачем и для кого проводится оценка, как будут применяться ее результаты.

Термин «*развитие*» требует лонгитюда (изучения качественных изменений феномена во времени), или, в крайнем случае, применения метода срезов (на разных этапах изменения). При этом, нужно четко понимать какое именно развитие изучается. Под развитием можно понимать различные

процессы изменения феномена: увеличение сложности системы; улучшение приспособленности к внешним условиям; увеличение масштабов явления; количественный рост; качественное улучшение структуры; прогресс или регресс. Развитие может предполагать появление новых элементов или исчезновение старых, трансформацию существующих связей и отношений, появление новых объектов, дифференциацию и усложнение явлений и процессов. Среди наиболее значимых характеристик развития выделяют: качественные изменения (переход от одного состояния к другому); количественные изменения (увеличения тех или иных показателей, объема, числа, свойств); необратимость развития (развитие предполагает стабильность и направленность); специфичность объекта развития (механизмы и закономерности развития, его детерминанты и движущие силы). Заявляя в заглавии понятие «развитие» сразу следует понимать, что это не констатация статики, а изучение феномена в его тех или иных характеристиках изменений, желательно еще с выявлением движущих сил и механизмов.

Термин «*формирование*» подразумевает процесс придания формы чему-нибудь. Под формированием понимается любой процесс, в котором чему-либо придается устойчивость, законченность, определенный тип или что-то создают, организуют, составляют, соединяют. Изучение процесса или результата формирования требует проведение формирующего эксперимента, с наличием экспериментальной и контрольной групп. В формирующем эксперименте важно выделение условий и средств формирования, а также показателей по которым можно отслеживать эффективность формирования (сформированность) тех или иных критериев, свойств, способностей.

Когда используется в заглавии понятие «*средство*», следует помнить, что оно может применяться либо в значении «прием, способ действий для достижения чего-нибудь», либо как «предмет, приспособление (или совокупность их), необходимое для осуществления какой-нибудь деятельности». Когда какой-то феномен рассматривается как средство развития, или как средство социализации – обязательно требуется лонгитюд, формирующий эксперимент или применение метода срезов. При этом важно учитывать иные факторы как средства воздействия на развитие. Иначе нет основания говорить о той или иной переменной как средстве.

Понятия «*теория*», «*подход*» подразумевают фундаментальность исследования. То есть в результате исследования должна быть выработана теория. Под теорией понимается целостное учение, система идей или принципов, выраженных в совокупности обобщенных положений, образующих науку или ее раздел. Теория – форма синтетического знания, в границах которой отдельные понятия, гипотезы и законы теряют прежнюю автономность и становятся элементами целостной системы. В теории каждое умозаключение выводится из других умозаключений на основе правил логического вывода. Способность прогнозировать – следствие теоретических построений. Теории формулируются, разрабатываются и проверяются в соответствии с научным методом. И прежде чем заявлять в названии понятие «теория» или сопоставимые с ним категории, следует подумать – отвечает ли работа этому

пониманию теории о том или ином явлении. Понятие «*подход*», конечно, более локальное и подразумевает самостоятельно выстроенные основания по отношению к тому или иному явлению или феномену в русле определенной теории. Чаще всего работы с такого рода названиями сводятся к реферированию или аналитическому обзору существующих теорий, подходов, взглядов на обсуждаемый, но собственно не изучаемый автором, феномен. Курсовая работа, а тем более ВКР не должны быть представлены как реферат, а иметь самостоятельный исследовательский характер.

«*На примере*», «*на материале*», «*в условиях*» – данные обороты в названиях работ правомерны, когда изучаются общепедагогические закономерности, явления, феномены, но на локальных выборках, материалах, в конкретных условиях.

«*Технология*», «*способ решения*», «*рекомендации*», «*пути преодоления*», «*привлечение внимания*», «*построение*». Такие категории в заглавии работы задают целевую установку не исследовательского, а проектного, методического или просветительского характера. Даже, если в работе и присутствует исследование, оно будет подчинено решению иных целей. В результате его выполнения, могут быть сформулированы рекомендации или выстроится те или иные технологии, но обоснование их должно быть в самом исследовании.

Качеством, определяющим культуру речи дипломной работы, является **точность**. Смысловая точность – одно из главных условий, обеспечивающих ценность заключенной в тексте научной работы информации. Действительно, неправильно выбранное слово может существенно исказить смысл написанного, дать возможность двоякого толкования той или иной фразы, придать всему тексту нежелательную тональность. Очень часто точность нарушается в результате синонимии терминов. Терминов-синонимов в одном высказывании быть не должно.

Другое необходимое качество научной речи – ее **ясность**. Ясность – это умение писать доступно и доходчиво. Причиной неясности может быть употребление слов или словосочетаний с неопределенным или слишком обобщенным значением. Кроме того, причиной неясности высказывания может стать неправильный порядок слов во фразе.

Простота изложения способствует тому, что текст дипломной работы читается легко, т.е. когда мысли автора воспринимаются без затруднений. Однако нельзя отождествлять простоту с примитивностью.

Краткость – третье необходимое качество научной речи, более всего определяющее ее культуру. Реализация этого качества означает умение избежать ненужных повторов, излишней детализации и словесного мусора. Поэтому слова и словосочетания, не несущие никакой смысловой нагрузки, должны быть полностью исключены из текста научной студенческой работы.

Многословие, или речевая избыточность, чаще всего проявляется в употреблении лишних слов. Другая разновидность многословия – тавтология (повторение того же самого другими словами).

Таким образом, в курсовой и дипломной работе мысли студента должны быть изложены в ясном и понятном виде.

1.3. Оформление таблиц и иллюстративного материала

В исследованиях, связанных с осуществлением эксперимента (курсовые и дипломные работы), систематизация и первичный анализ числового материала проводится в табличном виде.

Таблицы делятся на аналитические и неаналитические. Аналитические таблицы – результат обработки цифровых показателей. Как правило, после таких таблиц делается обобщение в качестве выводов, фиксирующих определенные закономерности. Они вводятся в текст словами: *«таблица позволяет сделать вывод, что...; из таблицы видно, что...; из данных таблицы следует, что...»* и т.п.

В неаналитических таблицах располагаются необработанные статистические данные, необходимые лишь для информации или констатации.

Таблицы могут помещаться в основном тексте или в приложении с соблюдением определенных правил:

Структурно таблица включает:

- 1) порядковый номер;
- 2) тематический заголовок;
- 3) боковик, в котором располагается субъект таблицы (те предметы, которые описывает таблица);
- 4) прографку – основную часть, состоящую из вертикальных и горизонтальных граф и содержащую данные, характеризующие субъект таблицы.

- Все вертикальные графы в основной части и горизонтальные в боковике должны быть озаглавлены. Основные заголовки таблицы пишутся с прописной буквы, подчиненные – со строчной, если они связаны грамматически с главным заголовком и с прописной – в противном случае. Таблицы нумеруются арабскими цифрами сплошной нумерацией. Над правым углом таблицы жирным 12 шрифтом помещают надпись *«Таблица...»* с указанием порядкового номера таблицы (*«Таблица 4»*) без значка № перед цифрой и точки после него. При наличии в тексте лишь одной таблицы она не нумеруется и не обозначается словом «таблица».

- Тематические заголовки таблиц располагают посередине страницы и пишут с прописной буквы без точки на конце жирным курсивным шрифтом.

- При переносе таблицы на другую страницу следует повторить головку (или нумерацию граф, если головка громоздкая) и над ней поместить слова *«Продолжение таблицы 5»*.

- Если в таблице используются уже опубликованные данные, то в тексте обязательно должна быть ссылка на источник.

Приведем пример оформления таблицы и сопроводительного количественно-качественного анализа к ней.

Уровни сформированности культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста (контрольный эксперимент)

Группы	Всего человек	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	10	57%	40%	3%
Контрольная	10	27%	50%	23%

Из таблицы видно, что контрольный эксперимент выявил наличие положительной динамики в совершенствовании навыка межнационального общения у детей обеих групп, при этом в экспериментальной она выражена в большей степени. Результаты контрольного эксперимента позволяют отметить значительные изменения в сформированности культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста. Большинство детей экспериментальной группы стали одинаково доброжелательны ко всем этническим группам.

Иллюстративный материал, используемый в работе, может включать в себя схемы, чертежи, рисунки, фотографии, диаграммы, гистограммы и графики. Все виды иллюстраций должны оформляться с учетом следующих требований:

- Каждая иллюстрация снабжается подрисуночной подписью, которая обозначается сокращенным словом «Рис...» (**12 жирный шрифт**) с указанием сквозного порядкового номера, выполняемого арабскими цифрами, имеет тематический заголовок и пояснительные записи.

- Ссылки в тексте на иллюстрации делаются с помощью слов: «Согласно рисунку 1...»; «В соответствии с рисунком 2...»; «... (рис. 3)».

- В случае заимствования обязательно осуществляются ссылки на источник иллюстрации.

Наиболее часто в курсовых и дипломных работах для наглядного изображения и анализа экспериментальных данных используются диаграммы и графики.

При оформлении **диаграмм** студент может выбрать различные формы ее построения: плоскостные, линейные или объемные. Линейные диаграммы изображаются на координатном поле в виде ломаной линии. На столбиковых (ленточных) диаграммах, являющихся разновидностью плоскостных диаграмм, данные представляются в виде столбиков одинаковой ширины, расположенных вертикально или горизонтально. Их высота (длина) пропорциональна изображаемым величинам.

Иногда используются секторные диаграммы, каждая из которых представляет собой круг, разделенный на секторы, величины которых пропорциональны величинам частей изображаемого объекта.

В тексте ссылки на диаграммы оформляются следующим образом: «*результаты отображены в диаграмме (рис. 7)*»; «*диаграмма (рис. 8) показывает, что...*» и т.п.

Результаты обработки числовых данных могут быть даны в виде диаграммы. Кроме геометрического образа, диаграмма содержит ряд вспомогательных элементов:

- общий заголовок диаграммы;
- словесные пояснения условных знаков и смысла отдельных элементов;
- графического образа;
- шкалу с масштабами и числовые сетки;
- числовые данные, дополняющие или уточняющие величину нанесенных на диаграмме показателей.

Приведем в качестве примера отрывок из дипломной работы.

Наглядно полученные данные представлены в диаграмме (см. рис. 2).



Рис. 2. Уровни сформированности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста (контрольный эксперимент)

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что у всех детей данной группы произошли значительные улучшения в сформированности интонационной выразительности речи. Это говорит об эффективности предложенной нами работы по данному направлению.

Аналогичным способом оформляются графики, гистограммы и пр.

1.4. Правила оформления сносок (ссылок)

Для подтверждения собственных доводов ссылкой на авторитетный источник или для критического разбора последнего используются **цитаты**.

Текст цитаты заключается в кавычки и должен полностью соответствовать подлиннику – сохранять его особенности, в частности, орфографию, пунктуацию и шрифтовые выделения.

Цитирование должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого текста. Пропуск слов, предложений допускается без искажения цитируемого текста и обозначается многоточием.

Как при прямом, так и непрямом цитировании (при пересказе, при изложении мыслей других авторов своими словами) следует делать соответствующие ссылки на первоисточник.

Ссылки в тексте могут выполняться с использованием квадратных скобок, в которых указывается порядковый номер цитируемого источника (без значка №) в списке использованной литературы. Это можно делать следующим образом:

[19, с. 127] – означает ссылку на страницу 127 источника под номером 19;

[3; 7; 13; 20] – общая ссылка на ряд работ, данных в списке литературы под соответствующими номерами;

[там же] – ссылка на тот же источник, данный, как правило, на этой же странице выше, и ту же страницу, если она была указана; если страница другая, то ссылка имеет такое оформление [там же, с. 37].

Если сноска заканчивает предложение, то точка ставится после нее.

Приведем несколько примеров:

Внимание к развитию связной речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно потому, что, в это время интенсивно растет мозг ребенка и формируются его функции. Физиологам известно, что функции центральной нервной системы именно в период их естественного формирования легко поддаются тренировке. Без тренировки развитие этих функций задерживается и даже может остановиться навсегда [9].

Подчеркивая, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка, Ф.А. Сохин писал: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [35, с. 78].

1.5. Оформление списка литературы

Библиографический список содержит библиографические описания использованных источников. Именно по нему можно судить о степени осведомленности исследователя в имеющейся литературе по изучаемой проблеме.

Список должен включать в себя литературные источники, на которые есть ссылки в тексте. Он составляется в алфавитном порядке, при этом сначала идут публикации на русском языке, затем – на иностранных.

С целью унификации библиографических списков литературы, следует использовать ГОСТ 7.1 – 2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

В соответствии с новыми требованиями, несколько усложнился процесс оформления источников, но в то же время стало возможным указывать Интернет-ресурсы, компьютерные программы.

Рассмотрим примеры оформления источников различных видов.

Образцы библиографического описания

Книга одного автора

Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2004. – 250 с.

Книга двух авторов

Алексеев В.П. История первобытного общества: учеб. для студентов вузов. / В.П. Алексеев, А.И. Першиц. – 5-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2001. – 818 с.

Книги, описанные под заглавием

Психология и этика делового общения: учеб. для вузов. / В.Ю. Дорошенко и др. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 326 с.

Многотомное издание

Ирвинг В. Собрание сочинений: в 5 т.: пер. с англ. – М.: ТЕРРА, 2002. – 2003.

Отдельный том многотомного издания

Верещагин Г.Е. Собрание сочинений: в 6 т., Т. 3: Этнографические очерки. – Ижевск, 2000. – 251 с.

Энциклопедии и словари

Российский гуманитарный энциклопедический словарь: в 3 т. Т. 2. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 720 с.

Статьи из журналов и газет

1. Гербова В.В. Составление описательных рассказов. // Дошкольное воспитание. – 2006. – №9. – С. 28-34.

Нормативные документы

Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. – М.: Юристъ, 2001. – 56 с.

Электронные ресурсы

Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е.И. Артамонова; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2002. – Режим доступа: <http://dissertation1.narod.ru/avtoreferats1/a81.htm>.

Итак, выше перечислены все основные аспекты, касающиеся технологии написания научного исследования. В следующих главах будут подробнее рассмотрены подходы к созданию курсовых и дипломных работ.

РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ

2.1. Курсовая работа: общие положения

Курсовая работа является базисом для написания дипломного проекта, поэтому к ее созданию следует подойти со всей ответственностью.

Курсовые работы являются составной частью учебного процесса и одним из видов учебно-исследовательской деятельности студентов.

Основной *целью* написания курсовой работы студентом является более глубокое овладение знаниями в конкретной области, привитие интереса к научным исследованиям.

Написание курсовых работ способствует закреплению знаний, умений и навыков по дисциплинам предметной подготовки, практическому применению теоретических знаний, углублению профессионального интереса, развитию творческих способностей студентов, формированию навыков самостоятельной работы.

Студенту предоставляется право выбора курсовой работы из тематики курсовых работ, утвержденных кафедрой ППДНиДО.

Тема исследования, составление плана работы, обсуждение теорий и стиля экспериментальной части, списка литературы согласуется с научным руководителем.

Процесс выполнения курсовой работы включает несколько *этапов*.

I – подготовительный, II – проведение исследования, III – оформление, IV – заключительный.

Подготовительный этап состоит из выбора темы, подбора литературы, анализа источников, поиска методологии исследования, составления плана работы.

При выборе темы исследования необходимо соблюдать следующие требования:

- учет важнейших направлений современной науки и практики;
- учет мотивации студентов в области изучения педагогики и методик дошкольного образования;
- преемственность в курсе изучения дисциплин психолого-педагогического направления.

На втором этапе студенты изучают философскую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, проводят опытно-экспериментальную работу.

Третий этап – оформление работы, внесение изменений с учетом замечаний научного руководителя.

Четвертый этап – заключительный. Студент оформляет курсовую работу в соответствии с требованиями.

2.2. Методологические характеристики исследования

К методологическим характеристикам, которые должны быть представлены в исследовании, относятся: актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, методы и этапы исследования, теоретико-методологическая основа, структура работы.

Все характеристики исследования должны быть взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга.

Актуальность исследования отвечает на вопрос: почему данную проблему в настоящее время нужно изучать? Актуальность исследования указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики дошкольного образования.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается?

Предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта рассматривает данное явление. Зачастую предмет отражает формулировку темы курсовой работы.

Раскрыть главное в курсовой работе помогает четко обозначенная цель исследования, под которой подразумевается предполагаемый исследователем результат работы.

Реализация поставленной цели происходит благодаря решению ряда частных исследовательских задач.

Одним из методов развития научного знания, а также структурных элементов теории является гипотеза – предположение, при котором на основе ряда факторов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. Формулируя гипотезу, следует выделить в четком виде те положения, которые могут вызвать сомнения, нуждаются в доказательстве и защите. Недопустимо выдавать за такие положения то, что самоочевидно и не нуждается в доказательствах.

Одной из главных методологических характеристик, представленных в исследовании, являются психологические и педагогические методы исследования.

Методы исследования определяются исходя из поставленных целей и задач работы. Методы исследования в педагогике – это инструменты, с помощью которых познают истину, открывают закономерные связи явлений объективного мира. Существуют различные классификации методов педагогического исследования. Наиболее приемлема для курсовых и дипломных работ классификация, в соответствии с которой методы разделяются на две группы: теоретические и эмпирические, связанные с непосредственным познанием педагогической действительности.

1. Анализ психолого-педагогической литературы.

Наиболее активно используется при написании теоретической главы исследования и предполагает реферирование источников. Для научной работы

важно использование наиболее «свежих» данных, поэтому преобладающая часть анализируемых источников должна быть издана за последние 3-5 лет. Кроме того, особую ценность работе придает изучение периодических изданий («Дошкольное воспитание», «Начальная школа», «Логопед в детском саду» и др.).

2. Наблюдение.

Наблюдение является одним из наиболее часто используемых исследовательских методов. Наблюдение может применяться в качестве самостоятельного метода, но обычно оно органически включается в состав других методов исследования, таких, как беседа, изучение продуктов деятельности, различные типы эксперимента и т.д.

Наблюдением называется целенаправленное, организованное восприятие и регистрация поведения объекта. Как научный эмпирический метод наблюдение различают несистематическое и систематическое наблюдение.

Для исследователя, проводящего несистематическое наблюдение, важны не фиксация причинных зависимостей и строгое описание явления, а создание некоторой обобщенной картины поведения индивида либо группы в определенных условиях.

Систематическое наблюдение проводится по определенному плану. Исследователь выделяет регистрируемые особенности поведения (переменные) и классифицирует условия внешней среды.

Различают «сплошное» и выборочное наблюдение. В первом случае исследователь (или группа исследователей) фиксирует все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения. Во втором случае он обращает внимание лишь на определенные параметры поведения или типы поведенческих актов.

Наблюдение может проводиться непосредственно либо с использованием наблюдательных приборов и средств фиксации результатов. К числу их относятся: аудио-, фото- и видеоаппаратура, особые карты наблюдения и т.д.

Фиксация результатов может производиться в процессе наблюдения либо отсроченно. В последнем случае возрастает значение памяти наблюдателя, «страдает» полнота и надежность регистрации поведения, а, следовательно, и достоверность полученных результатов. Особое значение имеет проблема наблюдателя. Поведение человека или группы людей изменяется, если они знают, что за ними наблюдают со стороны. Этот эффект возрастает, если наблюдатель неизвестен группе или индивиду, значим и может компетентно оценить поведение.

Процедура исследования методом наблюдения состоит из следующих этапов: 1) определяется предмет наблюдения (поведение), объект (отдельные индивиды или группа), ситуации; 2) выбирается способ наблюдения и регистрации данных; 3) строится план наблюдения (ситуации – объект – время); 4) выбирается метод обработки результатов; 5) проводится обработка и интерпретация полученной информации.

Предметом наблюдения могут являться различные особенности вербального и невербального поведения. Исследователь может наблюдать: 1) речевые акты (содержание, последовательность, частоту, продолжительность, интенсивность и т.д.); 2) выразительные движения, экспрессию лица, глаз, тела и др.; 3) движения (перемещения и неподвижные состояния людей, дистанцию между ними, скорость и направление движений и пр.); 4) физические воздействия (касания, толчки, удары, усилия, передачи и т.д.).

Главная проблема регистрации результатов наблюдения – категоризация поведенческих актов и параметров наблюдения. Помимо этого наблюдатель должен уметь точно устанавливать отличие по поведенческому акту одной категории от другой.

Цель наблюдения определяется общими задачами и гипотезами исследования. Эта цель, в свою очередь, определяет используемый тип наблюдения, т.е. будет ли оно непрерывным или дискретным, фронтальным или выборочным и т.п.

Конкретизацией цели наблюдения являются также регистрируемые исследователем показатели. Например, в качестве показателей мотивации детей используют различные наблюдаемые эмоциональные реакции (восклицания, интонационная выразительность речи при ответах, адекватность эмоциональных переживаний в ответ на эмоциональный учебный материал и т.д.), а также особенности мимики и жестикуляции учащихся.

Что касается способов регистрации получаемых данных, то, по-видимому, в процессе первоначальных наблюдений лучше использовать не составленные заранее протоколы, а развернутые и более или менее упорядоченные дневниковые записи. По мере систематизации этих записей можно выработать вполне адекватную задачам исследования и в то же время более лаконичную и строгую форму протокольных записей.

Результаты наблюдений обычно систематизируются в виде индивидуальных (или групповых) характеристик. Такие характеристики представляют собой развернутые описания наиболее существенных особенностей предмета исследования. Тем самым результаты наблюдений являются одновременно исходным материалом для последующего анализа. Переход от данных наблюдения к объяснению наблюдаемого, являющийся выражением более общих законов познания, свойственен и другим неэкспериментальным методам: анкетированию, беседе и изучению продуктов деятельности.

3. Анкетирование.

Анкетирование, как и наблюдение, является одним из наиболее распространенных исследовательских методов в психологии и педагогике. Анкетирование обычно проводится с использованием данных наблюдения, которые (наряду с данными, полученными при помощи других исследовательских методов) используются при составлении анкет. Существуют три основных типа анкет:

1) анкеты, составленные из прямых вопросов и направленные на выявление осознаваемых качеств испытуемых. Ниже представлен пример анкеты первого типа.

Цель анкетирования – выявить уровень родительских знаний по проблеме полового воспитания дошкольников, определить актуальность вопроса полового воспитания детей в ДОУ среди родителей воспитанников, степень заинтересованности данной темой.

Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, касающихся полового воспитания ребенка:

1. Кто в вашей семье занимается воспитанием ребенка?
 2. К кому из членов семьи ребенок больше привязан?
 3. Считаете ли вы значимой проблему полового воспитания в дошкольном возрасте?
 4. Когда по вашему мнению следует начинать воспитание ребенка с учетом половых различий?
 5. Считаете ли вы нужным беседовать с ребенком – дошкольником на тему полового воспитания?
 6. Нужно ли ребенку чтение литературы, касающейся вопросов психосексуального воспитания?
 7. Обсуждаете ли вы с ребенком поведенческие, внешние, анатомические различия мальчиков и девочек?
 8. Интересовался ли ваш ребенок тем, как он появился на свет?
 9. Как вы рассказали ребенку о его рождении?
 10. Имел ли для вас значение пол ребенка при рождении?
-

2) анкеты селективного типа, где испытуемым на каждый вопрос анкеты предлагается несколько готовых ответов; задачей испытуемых является выбор наиболее подходящего ответа. Например, для определения стилей взаимоотношений между родителями и детьми можно использовать такой вопрос: «Какой из стилей воспитания преобладает в вашей семье?». А в качестве возможных ответов можно предложить: «авторитарный», «демократический», «попустительский», «смешанный» и т.д.

3) анкеты шкалы; при ответе на вопросы анкет-шкал испытуемый должен не просто выбрать наиболее правильный из готовых ответов, а прошкалировать (оценить в баллах) правильность из предложенных ответов. Так, например, вместо ответов «да» или «нет» испытуемым можно предложить пятибалльную шкалу ответов: 5 – уверено да; 4 – больше да, чем нет; 3 – не уверен, не знаю; 2 – больше нет, чем да; 1 – уверено нет.

Бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение массового материала, что позволяет проследить ряд общих изменений в зависимости от характера учебно-воспитательного процесса и т.п. Недостатком метода анкетирования является то, что он позволяет вскрывать, как правило, только самый верхний слой факторов: материалы при помощи анкет и вопросников (составленных из прямых вопросов к

испытуемым) не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях. Анкетирование – это средство первой ориентировки, средство предварительной разведки. Чтобы компенсировать отмеченные недостатки анкетирования, применение этого метода следует сочетать с использованием более содержательных исследовательских методов, а также проводить повторные анкетирования, маскировать от испытуемых подлинные цели опросов и т.д. По отношению к педагогике и методике дошкольного образования наиболее уместно использование метода анкетирования в работе с родителями и воспитателями.

3. Беседа.

Беседа – диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет особенности другого.

Беседа включается как дополнительный метод в структуру эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об испытуемом, дает ему инструкцию, мотивирует и т.д., и на последнем этапе – в форме постэкспериментального интервью. Исследователи различают клиническую беседу, составную часть «клинического метода», и целенаправленный опрос «лицом к лицу» – *интервью*.

Беседа (интервью) является методом, используемым обычно для более глубокого изучения индивидуальных особенностей отдельных испытуемых. Для успешного проведения индивидуальной беседы очень важным является соблюдение ряда условий. Так, например, между исследователем и ребенком должен быть установлен психологический контакт, их отношения во время беседы должны быть положительными и доброжелательными. Можно наметить два основных способа преодоления барьера при проведении беседы. Во-первых, беседу необходимо начинать с таких тем, которые больше всего интересуют испытуемого, и затем постепенно приближать содержание беседы к тем вопросам, которые интересуют исследователя. Во-вторых, беседу лучше проводить вне традиционной обстановки, потому что неформальные, свободные условия общения способствуют преодолению привычных стереотипов межличностного восприятия и общения, часто возникающих в отношениях между исследователем и испытуемым в результате длительного ролевого общения вне исследования.

Вопросы, задаваемые исследователем в ходе беседы, могут требовать от испытуемого как односложных, так и развернутых ответов. Если в первом из этих случаев метод беседы приближается к анкетированию, то во втором случае он становится похожим на метод изучения продуктов деятельности (например, рисунков детей).

Содержание бесед можно протоколировать полностью или выборочно в зависимости от конкретных целей исследования. При составлении полных протоколов бесед удобно пользоваться диктофоном.

Соблюдение всех необходимых условий проведения беседы, включая сбор предварительных сведений об испытуемых, делает этот метод очень эффективным средством психолого-педагогического исследования. Поэтому желательно, чтобы беседа проводилась с учетом данных, полученных при

помощи таких методов, как наблюдение и анкетирование. В этом случае в ее цели может входить проверка предварительных выводов, вытекающих из результатов психологического анализа и полученных при использовании данных методов первичной ориентировки в исследуемых психологических особенностях испытуемых.

Ниже представлен пример беседы с детьми дошкольного возраста.

Цель: формирование представления детей о своей половой принадлежности, признаках сходства с родителями. Понимание и осознание ребенком чувства женственности (у девочек), а у мальчиков – мужественности.

Вопросы:

1. Скажи, кто ты: мальчик или девочка? Откуда ты это знаешь?
2. Чем, по-твоему, отличаются мальчики от девочек?
3. Назови, что у мальчиков и девочек, мужчин и женщин есть одинаковое?
4. Ты бы очень огорчился (огорчилась), если бы стал девочкой (мальчиком)? Почему?
5. Мама, папа (бабушка, дедушка) считают тебя хорошим сыном (дочкой), внуком (внучкой)? Почему ты так думаешь?
6. С какой девочкой тебе хотелось бы дружить: с грубой, драчливой или доброй, нежной?
7. Как ты думаешь, что значит быть мужественным мальчиком, мужчиной?
8. Назови героев мультфильмов, которым присущи мужские/женские качества.
9. Расскажи, какие дела (обязанности) выполняет по дому мама/папа.
10. Какие ты знаешь профессии – женские и мужские?
11. Кем ты хочешь быть, когда вырастешь: дядей или тетей, мужем или женой, папой или мамой?
12. Каким бы ты хотел(а) стать мужчиной (женщиной)?
13. Каким бы ты хотел(а) стать папой (мамой)?

4. «Архивный метод» (изучение продуктов деятельности).

«Архивный метод» или изучение продуктов деятельности. В качестве объекта исследования при использовании метода изучения продуктов деятельности могут выступать самые разнообразные продукты творчества испытуемых (стихи, рисунки, различные поделки, предметы, как результат определенного вида трудовой деятельности и т.п.). Благодаря использованию этого метода, педагог за сравнительно короткое время может собрать массовый качественный материал о самых различных особенностях детей. Результаты использования этого метода (наряду с результатами наблюдения и бесед) могут дать ценный материал для составления вопросов различных анкет.

5. Тест.

Тест (от англ. test – проба, испытание) – стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические и педагогические характеристики испытуемого. Таким образом, целью тестового исследования является испытание, диагностика определенных психолого-педагогических особенностей человека, а его результатом – количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами.

В дошкольной практике применяются тесты для определения уровней развития детей дошкольного возраста (психолого-педагогическая диагностика).

6. Эксперимент.

В педагогических исследованиях выделяют три вида эксперимента:

- **Констатирующий** (это не просто констатация состояния данного объекта, а широкий анализ состояния данного вопроса в практике обучения и воспитания, анализ массового материала и показ положения экспериментального коллектива в этой массовой картине).

Например, в рамках курсовых работ по дошкольной педагогике изучаются: особенности имеющихся у детей дошкольного возраста ЗУН; специфика развития связной речи у детей и т.п.

- **Формирующий** (согласно мнению В.В. Давыдова, – это массовый эксперимент, т.е. статистически значимый; длительный по времени, комплексный, требующий совместных усилий участников образовательного процесса).

В курсовой работе формирующий эксперимент может отсутствовать совсем или быть представленным проектом (программой) формирующего эксперимента.

- **Контрольный** (выявляет динамику в развитии той или иной функции, доказывает эффективность предложенной экспериментальной программы).

Контрольный срез в курсовой работе не предусмотрен.

В курсовой работе предусмотрено выделение ряда этапов исследования, охватывающих содержание теоретических и экспериментальных глав.

Методология научного исследования сосредоточена во введении.

2.3. Структура курсовой работы

Существует определенная, устойчивая традиция формирования структуры курсовой работы, основными элементами которой в порядке их расположения являются следующие:

1. Титульный лист
2. Содержание
3. Введение
4. Главы основной части
5. Заключение

6. Список литературы

7. Приложение

Часть этих разделов (титульный лист, содержание, введение, заключение и список литературы) можно отнести к нормативным – их содержание и оформление осуществляется по обязательным правилам (по шаблону).

Содержание и структура другой, ненормативной части работы (основной части и приложений) обуславливается логикой исследования и определяется представлениями самого автора; ее подготовка и выполнение носят творческий характер.

Титульный лист является первой страницей работы и заполняется по строго определенной форме (см. Приложение 1).

После титульного листа на отдельном листе помещается *содержание*, в котором приводятся заголовки работы, т.е. дается перечень названий всех разделов, подразделов, пунктов работы и указываются страницы, с которых они начинаются. Название разделов и подразделов должны соответствовать аналогичным названиям в содержании, но не должны совпадать с темой работы.

Все заголовки должны начинаться с прописной буквы и не иметь точки в конце. Заглавными буквами пишутся слова: СОДЕРЖАНИЕ, ВВЕДЕНИЕ, НАЗВАНИЯ ГЛАВ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, ПРИЛОЖЕНИЯ. Названия параграфов, выводы по главам пишутся прописными буквами. Указанные требования предъявляются и к тексту.

Последнее слово каждого заголовка (кроме названия глав) соединяются отточием с соответствующим номером страницы в правой части оглавления. Для точного выполнения данного требования разумно воспользоваться функцией «Оглавление и указатели».

Заголовки необходимо формулировать кратко. Они должны отражать содержание главы или параграфа. В подчиненных заголовках не должно повторяться то, о чем уже говорилось в основном заголовке.

Далее приведен пример содержания.

Содержание к теме «Окружающая среда как средство эстетического воспитания дошкольников».

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Изучение особенностей эстетического воспитания дошкольников в психолого-педагогической литературе6
1.2. Методика эстетического воспитания дошкольников в ДОУ12
1.3. Средства эстетического воспитания дошкольников.....18

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

2.1. Диагностика уровня эстетической воспитанности дошкольников (старшая группа)	25
2.2. Методические рекомендации по использованию окружающей среды, как средства эстетического воспитания дошкольников.....	32
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	35
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	38
ПРИЛОЖЕНИЯ	40

Введение в курсовой работе занимает 3-4 страницы и состоит из ряда последовательно раскрываемых компонентов: актуальность исследования, объект исследования, предмет исследования, цель исследования, задачи исследования, гипотеза, организация и методы исследования, теоретико-методологическая основа, структура работы.

К примеру, так выглядит введение, написанное в рамках темы «Окружающая среда как средство эстетического воспитания дошкольников».

ВВЕДЕНИЕ

От природы в ребенке заложены определенные задатки и возможности, которые могут в полной мере быть реализованы лишь при целенаправленном и организованном художественно-эстетическом образовании и воспитании. При его пренебрежении ребенок остается «глухим к подлинным духовным художественно-эстетическим ценностям» [3].

Переход от безотчетного, бессознательного отклика на все красивое к осознанному восприятию прекрасного происходит у детей в процессе их эстетического воспитания. И здесь важное место занимает природа, окружающая среда. Именно в процессе общения с окружающим природным миром ребенок начинает замечать цвет, формы, звуки, а красота воспринимается ребенком как единство формы и содержания.

Восприятие красоты окружающей среды носит эмоциональный характер, оно связано с чувствами и переживаниями. Природа оставляет глубокий след в душе ребенка, потому что она своей яркостью, многообразием, динамичностью воздействует на все его чувства. Ребенок радуется, видя зеленую траву, слушая щебетание птиц или стрекотание кузнечиков, ощущая запах цветов. Общение с природой воспитывает у ребенка чувство прекрасного. Если взрослые научат ребенка любоваться яркими красками неба при закате солнца, замысловатой формой хрупких снежинок, величием гор, простором полей, – у ребенка разовьется чувство прекрасного, он будет радоваться красоте и глубине, познает окружающий мир.

Восприятие природы помогает развить такие качества, как эмоциональность, жизнерадостность, чуткое, внимательное отношение ко всему живому. Ребенок, полюбивший природу, не будет бездумно рвать цветы, разорять гнезда, обижать животных, он будет расти гуманным и нравственным человеком.

Проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры является сегодня одной из важнейших задач, стоящих перед дошкольной педагогикой. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них Д.Н. Джола [5], Д.А. Леонтьев [15], Б.Т. Лихачев [17], А.С. Макаренко [20], А.А. Мелик-Пашаев [21], Б.М. Неменский [25], В.А. Сухомлинский [27], И.Д. Запорожец [10], В.Н. Шацкая [30] и другие.

Несмотря на достаточную разработанность данной проблемы, вопросы эстетического воспитания и сегодня являются актуальными. Во-первых, по мере развития общества меняется окружающий мир, он трансформируется, изменяется, и это накладывает определенный отпечаток на понимание и представления о красоте. Во-вторых, в современном информационном обществе, человек все больше отдаляется от природы, которая дает главные, изначальные эстетические понятия и категории. В-третьих, появляются новые педагогические методы и технологии воспитания, которые определенным образом влияют и на процесс эстетического воспитания детей.

В связи со всем сказанным, тему эстетического воспитания дошкольников средствами окружающей среды, можно считать актуальной и интересной для исследования.

Объект исследования – эстетическое воспитание дошкольников.

Предмет исследования – окружающая среда как средство эстетического воспитания дошкольников.

Цель исследования – раскрыть значение окружающей среды в процессе эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- 1) изучить особенности эстетического воспитания дошкольников в психолого-педагогической литературе;
- 2) раскрыть методику эстетического воспитания дошкольников в ДОУ;
- 3) проанализировать средства эстетического воспитания дошкольников, подробно остановится на окружающей среде;
- 4) провести диагностику уровня эстетической воспитанности дошкольников (старшая группа);
- 5) разработать методические рекомендации по использованию окружающей среды, как средства эстетического воспитания дошкольников.

Поставленные задачи обусловили выделение четырех этапов работы:

I этап (август-сентябрь 2010 г.) посвящен изучению и анализу литературы по теме исследования.

II этап (октябрь 2010 г.) был нацелен на разработку диагностической методики.

III этап (ноябрь 2010 г.) предусматривал проведение экспериментального исследования.

IV этап (декабрь 2010 г. – январь 2011г.) включал описание эксперимента, анализ его результатов, разработку рекомендаций, формулировку выводов по исследованию.

Методологической базой исследования являются: анализ психолого-педагогической литературы, анализ и синтез эмпирических данных, методы обобщения; эмпирические методы исследования - изучение и анализ программ по эстетическому воспитанию, создание экспериментальных условий для исследования уровня эстетической воспитанности детей, анкетирование и наблюдение, методы математической и статистической обработки данных.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Филиал №1 муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №124 города Пензы».

Структура работы. Курсовая работа состоит из введения, двух глав, списка литературы и приложений.

В основную часть входят главы, содержащие обзор литературных материалов и непосредственно описание эксперимента и его результатов. В содержании раскрываются все пункты составленного ранее плана.

В теоретической главе необходимо связно изложить и сделать анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщить результаты проведенных экспериментальных исследований и опыта работы по обозначенной теме.

В практической части дается описание опытно-экспериментальной работы, делается количественно-качественный анализ констатирующего эксперимента.

При проведении эксперимента выделяют следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный. В курсовой работе достаточным является проведение констатирующей части. При проведении констатирующего эксперимента необходимо выполнение следующих требований:

1. Определение цели и задач экспериментального исследования.
2. Подбор или разработка диагностических критериев.
3. Выбор методов исследования (см. выше).
4. Процедура исследования.
5. Обработка, анализ и интерпретация полученных результатов исследования.

Также разрабатываются психолого-педагогические либо методические рекомендации для участников образовательного процесса (воспитателей, педагогов дополнительного образования и родителей).

Объем основной части должен составлять 80-85% всей курсовой работы, теоретической – 30-40 %, практической – 40-50 %.

Рассмотрим пункты 1-4 обозначенного выше алгоритма на примере курсовой работы по теме: «Половое воспитание детей дошкольного возраста в семье и ДОУ», отраженные в первом параграфе экспериментальной главы.

Проанализировав теоретическую литературу по проблеме полоролевой социализации детей дошкольного возраста, мы разработали методику констатирующего эксперимента. Эксперимент проводился в период с сентября 2010 по май 2012г.

Исследование проводилось на базе МБДОУ №103 г. Пензы. В исследовании принимали участие дети средней группы в количестве 23 человек – 10 девочек и 13 мальчиков.

Цель констатирующего эксперимента: выявление уровня полоролевой социализации детей среднего дошкольного возраста.

Для этого нами были использованы следующие методики исследования:

1. **Диагностическая методика «Рисунок человека»:** цель – выявление степени выраженности половой идентичности (отождествление себя с представителями определенного пола).

Этот тест – один из наиболее используемых диагностических методов, можно применять с трёхлетнего возраста.

Данный метод впервые был предложен в 1926 году Ф. Гудинаф для исследования познавательных способностей. Впоследствии К. Махвер разработала критерии, позволяющие оценивать личностные особенности человека. Мы же используем данный метод для выявления степени выраженности полоролевой идентичности ребёнка, т.к. полоролевая идентификация (отождествление себя с представителями определенного пола) является ведущими механизмом полоролевой социализации.

Оборудование. Перед ребенком вертикально кладут лист белой нелинованной бумаги стандартного формата А4 (21х30 см) и один простой карандаш. Карандаш – обязательно мягкий, лучше марки М или 2М допустимо использование неизношенного черного фломастера. Для дошкольников тестирование проводится исключительно индивидуально.

Примерная инструкция. «Нарисуй человека – всего, целиком. Постарайся нарисовать как можно лучше – так, как ты умеешь». Для маленьких детей инструкцию целесообразно изменить: «Нарисуй дядю. Постарайся нарисовать получше». По ходу рисования комментарии не допускаются.

Если обследуемый задаёт уточняющие вопросы («Мужчину или женщину?», «Мальчика или девочку?», «Можно нарисовать принцессу?», «А можно, чтобы он был в шляпе?» и т. п.), то ему говорят: «Рисуй так, как ты хочешь». Если же вопрос противоречит инструкции, то ее частично повторяют. Так, на вопрос: «А можно нарисовать только лицо?», – следует ответ: «Нет, нарисуй всего человека, целиком». Если обследуемый говорит: «Я нарисую робота», то ему отвечают: «Нет, нарисуй, пожалуйста, человека».

Если обследуемый рисуя, нарушает инструкцию (например, изображает только лицо или робота вместо человека), но не задает при этом никаких

вопросов, то проверяющий воздерживается от замечаний и не напоминает инструкцию до конца рисунка. По окончании работы повторяют задание: «А теперь все-таки нарисуй человека – всего, целиком. Постарайся нарисовать как можно лучше – так, как ты умеешь», (т.е. инструкция воспроизводится полностью). Нужно попросить сделать повторный рисунок и в том случае, если первоначальный получился схематическим («палочковый человечек») или шаблонно карикатурным [8, с. 10].

Приведем некоторые положения интерпретации, которые важно учитывать при обработке рисунка человека:

1. Успешная интерпретация рисунка базируется на гипотезе, что нарисованная фигура столь же тесно связана с индивидом, выполняющим рисунок, как и его походка, почерк и др.

2. Рисунок человека является отражением «Я – концепции», содержит бессознательную проекцию образа тела, проекцию половой идентичности.

Образ тела – это представление человека о самом себе.

Идеальное «Я» – это представление человека о том, какой он есть и каким хотел бы быть [33, с. 71].

По завершении рисования проводится дополнительная беседа с ребенком, в которой уточняются детали рисунка, особенности изображения, что за человек нарисован – какого он возраста, пола (если не ясно из рисунка), какой у него характер, чем он занимается, во что одет и др. Анализ половой идентичности начинается с того, что у автора рисунка уточняется, человека какого пола он нарисовал (по его ответу на вопрос: «Кто нарисован на рисунке?»), затем определяется – совпадает или нет пол автора рисунка с полом изображённого человека.

Как указывает автор методики и другие исследователи, изображение фигуры человека своего пола, говорит о сформированности и принятии ребёнком своей половой роли.

Наличие дополнительных деталей, подробная прорисовка, «разукрашивание» свидетельствуют о позитивном отношении к персонажу, т. е. к себе как мальчику или девочке; неполнота рисунка, отсутствие необходимых деталей указывает на отрицательное или даже конфликтное отношение к себе как мальчику или девочке; размещение рисунка внизу страницы может свидетельствовать о депрессивности мальчика или девочки, наличии чувства неполноценности к своему полу.

Ярко выраженная половая идентичность у ребёнка наблюдается, если в его рисунке прослеживаются различные признаки пола человека:

– основные признаки пола (мужчина – обозначение паховой области, мускулатура, плечи – бедра; женщина – грудь, талия – бедра, плечи);

– дополнительные признаки мужественности/женственности (мужчины – усы, короткие волосы, борода и др.; женщина – длинные и распущенные волосы, косички, пышные причёски, длинные реснички и др.);

– традиционная мужская/женская одежда (мужчина – брюки, шорты, галстук, ботинки; женщина – платье, юбка, туфли, воланы и др.);

– аксессуары, ассоциируемые с определенным полом (мужчина – трость, шляпа, автомобиль, велосипед, различные инструменты и др.; женщина – украшения, серьги, бусы, бантики, корона, сумка, косметика);

О *слабой выраженности половой идентификации* свидетельствует бедность отражения в рисунке вторичных половых признаков. Степень имеющихся признаков пола проявляется в неяркой, стилизованной форме. Это может говорить о недостаточном принятии своей половой идентичности.

Половая идентичность не выражена при отсутствии признаков, определяющих пол персонажа. Например, рисуется человек из палочек или контур фигуры человека без каких-либо признаков пола [33, с. 74-76].

2. Индивидуальная беседа с детьми с целью выявления представлений о роли занятости мужчины и женщины в семье, определения знаний о различиях девочек и мальчиков, культуре их общения.

Беседа направлена на уточнение знаний детей о своей половой принадлежности, понятий о внешности человека. В беседе совершенствуется речевая активность детей и осуществляется попытка привлечения внимания детей к половым и возрастным различиям людей. При анализе учитывалось понимание ребенком роли мужчины и женщины. Содержание беседы представлено в Приложении 3.

Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком. Включала в себя три блока вопросов. Первый блок объединяет с 1 по 4 вопросы, цель которых выявить представления ребенка о своем образе «Я-мальчик» или «Я-девочка» и особенности идентификации ребенка со своим полом, позитивном либо негативном отношении ребенка к своей половой роли. Второй блок объединяет с 5 по 9 вопросы. Цель: выявить представления ребенка о своей настоящей половой роли. Третий блок вопросов (с 10 по 13) преследует цель выявить представления ребенка о своей будущей половой роли.

3. Составление рассказов – мальчики составляют рассказ о девочках для выяснения мальчиками фемининных черт девочек, а у девочек – понимание маскулинных черт мальчиков.

4. Наблюдение за игровой деятельностью детей, с целью выявления особенностей взаимодействия мальчиков и девочек в игре, предпочтения в выборе партнера по игре, особенностей полоролевого поведения детей.

Объектом наблюдения являлись действия детей в игре, выявлялись женские и мужские признаки и качества личности.

В процессе наблюдения нами отмечались следующие моменты:

- с кем чаще играет ребенок: с мальчиками или девочками;
- в какие игры или игрушки чаще играет ребенок: машины, строительные игры, дидактические игры, настольно-печатные игры, куклы, мягкие игрушки, конструкторы, сюжетно-ролевые, подвижные, театрализованные, другие игры;
- какие чаще всего роли берёт на себя ребенок в сюжетно-ролевых играх, подвижных играх и играх-драматизациях;
- если играют мальчики/девочки, то какие роли берет мальчик (девочка).

Выбранные нами методики были направлены на решение следующих **задач**:

- выявить особенности представлений детей о социальных ролях, о себе как о представителе определенного пола и своих будущих половых ролях;
- выявить уровень представлений о различиях мальчиков и девочек, культуре их общения;
- определить знания детей о роли и занятости мужчины и женщины в семье, об их взаимоотношениях;
- выявить особенности полоролевого поведения мальчиков и девочек в игре;
- определить актуальность вопроса полоролевой социализации детей среди воспитателей дошкольных учреждений и родителей воспитанников, исследуемой нами группы.

В заключении излагаются выводы, полученные в результате исследования, разработанные и возможные перспективы дальнейшего изучения проблемы. Его объем – 2 страницы.

В качестве примера приведем заключение, созданное в рамках темы «Окружающая среда как средство эстетического воспитания дошкольников».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эстетическое воспитание дошкольников представляет собой целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность детей с целью развития у них способности видеть красоту окружающего мира, искусства, и создавать ее. Эстетическое воспитание способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы детей, влияет на познание нравственной стороны действительности (известно, что для дошкольника понятия «красивый» и «добрый» почти идентичны), повышает познавательную активность, и даже влияет на физическое развитие. Результатом эстетического воспитания является эстетическое развитие.

Задачами эстетического воспитания дошкольников на современном этапе выступают: формирование эстетического отношения детей к окружающему (развивать умение видеть и чувствовать красоту в природе, поступках, искусстве, понимать прекрасное; воспитывать художественный вкус, потребность в познании прекрасного); формирование художественных умений в области разных искусств (обучение детей рисованию, лепке, конструированию; пению, движениям под музыку; развитие словесного творчества).

Педагогическими методами, способствующими формированию у детей эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий, являются: метод убеждения, метод приучения, метод проблемных ситуаций; метод побуждения. Для реализации задач эстетического воспитания детей в

условиях дошкольного учреждения необходимо использование определенных средств, которые включают в себя эстетику быта, труда, отдыха детей, эстетику окружающей предметной и природной среды.

Эстетическое воспитание тесно связано с нравственным, но у него есть и своя специфика – это приобщение к искусству. Занятия по ознакомлению дошкольников с природой дают возможность формировать знания последовательно, с учетом возможностей детей и особенностей природного окружения. На занятиях под руководством воспитателя формируется система элементарных знаний у всех детей группы в соответствии с требованиями программы, в определенной системе и последовательности развиваются их основные познавательные процессы и способности. В повседневной жизни, во время наблюдений, игр, труда у ребят накапливается личный опыт. Занятия дают возможность уточнить и систематизировать его.

Ознакомление дошкольников с природой – это средство образования в их сознании реалистических знаний об окружающей природе, основанных на чувственном опыте и воспитании правильного отношения к ней. Восприятие природы помогает развить такие качества, как эмоциональность, жизнерадостность, чуткое, внимательное отношение ко всему живому.

В целях закрепления изложенного теоретического материала, касающегося влияния окружающей среды на эстетическую воспитанность дошкольников, нами была проведена диагностика уровня эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МДОУ «Филиал №1 муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №124 города Пензы». В исследовании принимали участие воспитанники старшей группы в количестве 13 человек.

Результаты, полученные в ходе диагностики, позволили сделать следующие выводы относительно уровня эстетической воспитанности детей. Низкий уровень эстетической воспитанности показали 21% детей: у этих детей практически не сформированы понятия о красоте природы и окружающего мира, они редко проявляют такие свойства личности, как бережное отношение к природе, прилежание во время непосредственного общения с миром природы, редко проявляют любознательность на занятиях по окружающему миру. Средний уровень эстетической воспитанности показали 51% детей: эти дети проявляют любознательность, прилежание и бережное отношение к объектам природы, но не всегда; у них сформированы определенные значимые качества, которые отражают гармоничное развитие, есть чувство прекрасного как наиболее полного воплощения эстетического отношения человека к окружающему миру. Высокий уровень эстетической воспитанности показали 28% детей: эти дети обладают хорошими знаниями норм и правил, касающихся обращения с природой, они проявляют любознательность в процессе ознакомления с нею, они бережно относятся к труду других, аккуратны, помогают взрослым по уходу за животными и растениями.

Таким образом, выявленные в ходе исследования уровни эстетического развития детей являются недостаточно высокими. Поэтому необходимо

стремиться к тому, чтобы большинство детей к концу дошкольного периода показали высокий уровень эстетической воспитанности. В связи с этим нами была разработана программа эстетического развития детей средствами окружающей среды. Программа основывается на комплексном подходе с применением всех методов и средств эстетического воспитания: непосредственно-образовательной деятельности, экскурсий, наблюдений и практической художественной деятельности.

Список литературы – пронумерованный по алфавиту перечень источников, по каждому из которых необходимо указать: авторов или составителей, название работы, место издания, год издания, количество страниц (см. Раздел I, пункт 1.5.).

Приложение является конкретным подтверждением тех положений и суждений, которые высказаны в основной части курсовой работы. Оно может содержать образцы методик, которыми пользовались при изучении детей, психолого-педагогическую документацию ребенка, протоколы обследования, творческие работы детей, конспекты занятий, наглядный материал и т.д.

2.4. Критерии оценки курсовой работы

Оценка качества курсовой работы проводится по ряду показателей, среди которых основными являются следующие:

- актуальность и обоснование выбора темы;
- полнота и четкость освещения введения: цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, методы исследования;
- раскрытие основных теоретических источников;
- представление результатов практической части работы;
- точность и полнота сделанных по работе выводов, их соответствие выдвинутой гипотезе;
- полнота охвата научной литературы;
- качество оформления курсовой работы и демонстрационных материалов;
- применение новых технологий современного математического и программного обеспечения, компьютерных технологий;
- самостоятельность и инициатива в подходе к исследованию.

2.5. Список тем курсовых работ по дисциплине «Дошкольная педагогика»

1. Современное состояние и тенденции развития общественного дошкольного воспитания в Пензенском регионе.
2. Содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей.

3. Совместная работа ДООУ и семьи в приобщении ребенка к культуре родного края.
4. Личностно-индивидуальная модель воспитания ребенка в ДООУ.
5. Использование художественных средств в формировании у детей дошкольного возраста гражданственности.
6. Пример как метод нравственного воспитания дошкольников.
7. Формирование культурно-гигиенических навыков у младших дошкольников.
8. Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста.
9. Формирование трудовых умений детей дошкольного возраста.
10. Сенсорное воспитание детей в процессе игр с природным материалом.
11. Особенности использования дидактических игр на занятиях в старшей группе.
12. Значение сюжетно-ролевых игр в социализации детей дошкольного возраста.
13. Дидактические игры и игрушки в воспитании детей раннего дошкольного возраста.
14. Специфика организации педагогического процесса в ДООУ.
15. Современные здоровьесберегающие технологии воспитания в ДООУ.
16. Роль семьи в воспитании детей дошкольного возраста.
17. Организация предметно-развивающей среды в ДООУ.
18. Основные формы обучения детей в ДООУ.
19. Сюжетно-ролевые игры как средство нравственного воспитания ребенка.
20. Формирование эстетической культуры детей дошкольного возраста средствами искусства.
21. Современные проблемы управления образовательным процессом в ДООУ.
22. Музыкально-эстетическое развитие ребенка дошкольного возраста.
23. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.
24. Формирование личности ребенка дошкольного возраста в коллективе.
25. Интеллектуальное развитие ребенка в ДООУ средствами игры.

РАЗДЕЛ III. СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ

3.1. Выпускная квалификационная работа: общие положения

В процессе выполнения ВКР студенты овладевают методами научного исследования, навыками работы с научной литературой, проводят экспериментальные исследования (изучающего и обучающего характера) и делают научно обоснованные выводы.

Отдельные разделы своих исследований студенты докладывают на заседаниях кафедры ППДНиДо, факультетских и межвузовских студенческих научно-практических конференциях, представляют на смотрах научных исследований студентов.

Основные этапы выполнения ВКР

Работа над дипломным исследованием состоит из *четырёх этапов*:

- 1) подготовка к исследованию;
- 2) научно-исследовательская работа;
- 3) работа над текстом ВКР;
- 4) оформление ВКР и подготовка к ее защите.

Подготовка к исследованию по теме ВКР.

- *Выбор темы*

При выборе темы ВКР студент может ориентироваться на собственные интересы в области научных изысканий.

Также тема для проведения исследования может быть предложена преподавателем, осуществляющим руководство ВКР, или выбрана самим студентом из списка тем, утвержденных на кафедре. После чего она утверждается на заседании кафедры ППДНиДО, а также соответствующим приказом ректора ПГУ.

В начале учебного года научный руководитель составляет индивидуальный график выполнения ВКР, после чего студент приступает к изучению и анализу литературного материала по теме дипломного сочинения.

В основу исследования должна быть положена ведущая идея, которая дает ему общее направление, определенное видение предмета. Ведущая идея определяет замысел исследования.

В науке сложились определенные теоретические концепции, поэтому при изучении проблемы, начинающий исследователь должен взять за основу одну из сложившихся. В случае несогласия ни с одной из существующих концепций, студент вместе с научным руководителем может сформулировать свою собственную – сначала в форме гипотезы. Всем своим дальнейшим исследованием он стремится доказать ее истинность.

Наличие определенной теоретической концепции необходимо потому, что один и тот же предмет может изучаться по-разному в зависимости от исходных теоретических позиций исследователя.

Затем студент должен изучить литературу по теме исследования.

Обоснование исследования включает раскрытие актуальности и новизны темы ВКР. Студент должен показать, что нового вносит его исследование в теорию вопроса (или какую известную в литературе гипотезу подтверждает его исследование), какова практическая значимость выполненной работы. На этом этапе важно продумать возможные варианты решения поставленных в работе задач, отразить их в гипотезе.

Важной составляющей технологии научно-исследовательской деятельности является разработка общего пути (логики) исследования проблемы – определение стратегии поиска, т.е. последовательности основных шагов, ведущих к открытию неизвестного или недостаточно изученного.

Планирование экспериментального исследования и разработка его методики должна включать два основных момента:

1. Составление общего плана работы, который, несомненно, должен отражать творческий процесс работы. Здесь студент должен отразить «стратегию» предстоящей работы.

2. Выбор методов (не менее трех), соответствующих теме и раскрывающих поставленные задачи исследования.

Своевременное выполнение подготовительного этапа влияет на оценку работы студента. Подготовка студента к исследованию отражена в таблице 2.

Таблица 2

Подготовка к исследованию

<i>Разделы этапа</i>	<i>Способы выполнения</i>
1. Предварительное планирование исследования.	Составление плана-содержания ВКР.
2. Ознакомление с научной литературой, организация личного «научного архива».	Просмотр справочно-библиографических и реферативных изданий, новых книг в библиотеке. Выбор системы хранения первичной научной документации.
3. Овладение методами исследований.	Выбор методов и методик, которыми необходимо овладеть для выполнения исследования по выбранной теме.
4. Консультации со специалистами.	Консультации с научным руководителем, специалистами по раскрытию темы исследования.

Научно-исследовательская работа по выбранной теме

Проведение экспериментального исследования – обязательная часть работы. Возможны различные варианты его организации и содержания (см. таблицу 3).

Таблица 3

Научно-исследовательская работа

Разделы этапа	Способы выполнения
1. Уточненный рабочий план.	Составление развернутого рабочего плана с выделением центральной задачи.
2. Информация по теме ВКР.	Систематическое изучение литературы и др. материалов по теме, анализ материалов.
3. Накопление собственных научных данных.	Многообразные формы накопления своих оригинальных научных результатов.
4. Оформление предварительных научных результатов.	Первые обобщения результатов исследования, критическое рассмотрение их и попытка формирования новых результатов.
5. Обсуждение полученных выводов.	Предварительные выводы по теме.
6. Завершение плановых и дополнительных работ по теме.	Анализ с научным руководителем . всего комплекса работ, их оценка.

Для данного этапа исследования рекомендуется разработать уточненный рабочий план со всеми подробностями и наибольшей конкретизацией.

Обычно экспериментальное исследование состоит из двух частей: экспериментальное изучение и экспериментальное обучение. Для исследования подбираются экспериментальные и контрольные группы детей, готовится материал и документация (протоколы) для проведения изучения. При анализе полученных данных важно выделить факты, характеризующие данную группу исследуемых детей, и сопоставить их с аналогичными данными о детях контрольной группы.

При экспериментальном обучении важно отразить влияние проведенной работы на психофизическое развитие ребенка.

Работа над текстом ВКР

Состоит из анализа, обобщения и теоретического объяснения научных фактов, полученных в результате исследования, подготовки рукописи ВКР. Работа не должна ограничиваться описательно-эмпирическим уровнем исследования, а должна поднимать исследование на его теоретический уровень, который проявляется в том, что исследователь не только описывает научные факты, но выявляет механизмы их связи и раскрывает закономерности.

В выводах раскрываются связи между явлениями. Эта стадия требует от студента разработки специального плана, наличие которого также влияет на оценку работы студента руководителем (см. таблицу 4).

Таблица 4

Работа над текстом ВКР

<i>Разделы этапа</i>	<i>Способы выполнения</i>
1. План ВКР.	Определение объема и композиции ВКР, последовательности расположения материала.
2. Черновик варианта рукописи.	Работа содержательного характера, в которой точно и ясно изложены основные идеи и результаты исследования.
3. Проверка работы научным руководителем.	Критическое обсуждение работы студента с научным руководителем. Окончательная корректировка работы на основе полученных рекомендаций и замечаний, формулировка научных выводов.
4. Окончательный вариант работы.	Доработка рукописи в целом, отшлифовка каждого предложения, слова.
5. Предзащита ВКР.	Апробация основных результатов работы. На основе полученных советов и замечаний проводится заключительная корректировка ВКР.

Приведем примеры некоторых структурных компонентов ВКР.

Оформление титульного листа осуществляется по шаблону (см. Приложение 2).

Грамотно составленное содержание является важным шагом в процессе создания дипломного проекта.

Пример составления содержания ВКР.

Тема: «Совместная работа логопеда и воспитателя по формированию интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста»
(1 теоретическая и 2 экспериментальных главы)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Психолого-педагогические особенности развития детей старшего дошкольного возраста.....6

1.2. Особенности развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста.....	13
1.3. Специфика совместной работы логопеда и воспитателя по развитию речи детей старшего дошкольного возраста.....	18

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента	29
2.2. Анализ результатов исследования сформированности интонационной выразительности речи у старших дошкольников.....	39

ГЛАВА III. МЕТОДИКА СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Организация и содержание формирующего эксперимента.....	45
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	67
ПРИЛОЖЕНИЯ	71

3.2. Методологические характеристики дипломного исследования

Компоненты методологии ВКР во многом схожи с подходами к написанию курсовых исследований:

- актуальность,
- объект исследования,
- предмет исследования,
- цель исследования,
- задачи исследования,
- гипотеза,
- организация исследования (его этапы),
- методы исследования;
- теоретико-методологическая основа;
- теоретическая и практическая значимость,
- структура работы.

Методология представлена во введении ВКР, на которую выделяется 4-5 страниц, т.е. объем несколько больше, чем для курсовой работы.

Пример введения к ВКР на тему «Театрализованные игры как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста».

ВВЕДЕНИЕ

В связи с новыми задачами, выдвинутыми обществом перед системой народного образования, особую актуальность приобретает проблема развития речи детей дошкольного возраста.

Проблема общения (коммуникации) в настоящее время занимает одно из ведущих мест в исследованиях философов, социологов, педагогов и психологов. Общество ждет от подрастающего поколения умения общаться и дискутировать, различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в различных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение, уважать других людей и уметь проявлять к ним сочувствие и эмпатию. От того, как сложатся отношения ребенка в первом в его жизни коллективе, то есть группе детского сада, во многом зависит дальнейшее социальное и личностное развитие, а значит и его дальнейшая судьба.

Особая значимость данной проблемы выражается в том, что у детей старшего дошкольного возраста, а иногда и младшего школьного, недостаточно сформирована дифференциация эмоциональных состояний и саморегуляция адекватной оценки своего места в мире взрослых людей, и следовательно – недостаточное развитие коммуникативных способностей и возможностей, которые играют большую роль в готовности ребенка к школьному обучению.

Дети мало стали общаться, как со взрослыми, так и сверстниками. Это обусловлено тем, что взрослые, после трудового дня уделяют недостаточно времени для общения с детьми. Родители часто настолько заняты своими проблемами и заботами, что абсолютно не замечают, как общаются с детьми. Они либо совсем их не слушают, либо слушают избирательно, улавливая при этом только то, что хотят слышать. А для ребенка очень важно, чтобы к его словам и мыслям относились с должным уважением и пониманием. Нужно не просто слушать, но и следить за эмоциями, интонациями, выражением лица ребенка.

Особую значимость сформированности коммуникативных способностей у детей мы можем наблюдать в момент перехода от старшего дошкольника к младшему школьнику.

Традиционно в дошкольном образовании проблемы развития речевого общения рассматривались в русле проблем «развития речи». Задачи формирования общения сводились к умению детей отвечать на вопросы (поддерживать диалог) и не выделялись как отдельная задача. Однако, формирование коммуникативных способностей и их диагностика становятся приоритетными направлениями деятельности педагогов, воспитателей ДОУ, психологов, специалистов детского сада. Так же следует отметить, что в новых Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года) – «ФГТ» раздел «развитие речи» выделен в отдельный раздел «Коммуникация». Образовательная область «Коммуникация» – это не столько развитие речи, сколько развитие общения, в том числе и речевого. В этом

случае развитие словаря, связной речи, грамматического строя являются не самоцелями, а средствами развития навыков общения [11].

Разработка проблемы «общения» не является новой и обладает обширным теоретическим материалом. Данным вопросом «общения и развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста» занимались наши отечественные психологи и педагоги, такие как: А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Г. Арушанова, В.С. Мухина, Т.А. Федосеева, В.С. Селиванов, Я.А. Коломенский, Л.А. Венгер и другие [18].

Таким образом, в современных условиях реформирования системы образования проблема формирования коммуникативных способностей, а так же коммуникативной готовности к школе выходит на уровень актуальной социально-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми школьных знаний; эффективность межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками, и в целом – успешность школьной и социальной адаптации детей.

В решении задач, связанных с развитием речи ребенка-дошкольника и коммуникативных навыков, особая роль принадлежит театру и театрализованной деятельности.

Анализ отечественной и зарубежной литературы свидетельствует о том, что знакомство с различными видами театра, а так же театральные постановки для детей и с их участием, играли важную роль в их развитии, приобщали детей к театральному искусству. Они не только приносили радость понимания искусства театра, но и воспитывали художественный вкус, развивали речь, учили ребенка лучше понимать окружающий его мир [20].

Дети-дошкольники, как правило, всегда рады приезду в детский сад кукольного театра, но не меньше они любят и сами разыгрывать небольшие спектакли при помощи кукол, которые всегда находятся в их распоряжении. Дети, включившись в театрализованную игру, отвечают на вопросы кукол, выполняют их просьбы, дают советы, перевоплощаются в тот или иной образ. Они смеются, когда смеются персонажи, грустят вместе с ними, предупреждают об опасности, плачут над неудачами любимого героя.

Участвуя в театрализованных представлениях, дети знакомятся с окружающим миром, через образы, краски, звуки, обогащая свой внутренний мир.

Ознакомление с различными видами театра, позволяет решать многие задачи программы детского сада, одной из которых является развитие связной речи и умения общаться.

Таким образом, все вышесказанное дает основание утверждать, что ознакомление детей с различными видами театра и непосредственное участие дошкольников в театрализованных играх ведет к повышению и эффективности речевого развития детей дошкольного возраста за счет комплексного аффективно-коммуникативного воздействия.

Объект исследования – связная речь детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – театрализованные игры как средство формирования связной речи старших дошкольников.

Цель – изучение возможностей использования театрализованной игры, как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- изучить научно-методическую литературу по данной проблеме;
- подобрать методический материал для исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста;
- изучить особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста;
- определить уровни развития связной речи детей старшего дошкольного возраста;
- разработать и апробировать серию занятий по развитию связной речи старших дошкольников с использованием театрализованных игр;
- определить динамику уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованных игр.

Перед началом исследования нами была выдвинута **гипотеза** о том, что использование театрализованных игр способствует эффективному развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Поставленные задачи обусловили выделение четырех этапов работы:

I этап (май-август 2013 года) посвящен изучению и анализу литературы по теме исследования;

II этап (сентябрь 2013 года) предполагал выявление уровней развития связной речи детей старшего дошкольного возраста;

III этап (октябрь-ноябрь 2013 года) включал формирующий эксперимент, направленный на разработку и апробацию серии занятий по развитию связной речи старших дошкольников с использованием театрализованных игр;

IV этап (декабрь 2013 года) предусматривал повторную диагностику и определение динамики развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Для решения поставленных задач в процессе проверки гипотезы использовались следующие **методы**:

- 1) теоретические (анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- 2) эмпирические (наблюдение, эксперимент, беседа, анализ речевой деятельности детей).
- 3) экспериментальные (проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов).

Теоретико-методологическими основами исследования являются работы Л.С. Выготского [15], В.И. Ядэшко [56], О.И. Соловьевой [35], Т.А. Марковой [24], А.М. Бородич [9], В.В. Гербовой [11], Ф.А. Сохина [37], А.М. Леушиной [15], Л.С. Фурминой [49] и др.

Исследование проводилось на базе ФКДОУ Детский сад «Росинка» г. Кузнецк – 12, Пензенской области.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний об особенностях развития связной речи дошкольников, а также возможностях использования театрализованных игр для решения задач речевого развития детей.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы педагогами-практиками в педагогическом процессе ДОУ.

Структура исследования: дипломная работа состоит из введения, трех глав, списка использованной литературы, включающего 60 наименований, и приложений.

Во введении дается обоснование выбора темы, выдвигается гипотеза, цель, задачи исследования.

В первой главе «Теоретический анализ проблемы развития связной речи старших дошкольников посредством театрализованных игр» рассматриваются лингвистические, психологические и педагогические особенности формирования связной речи у старших дошкольников и возможности использования с этой целью игрового материала.

Во второй главе «Изучение особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста» описывается констатирующий эксперимент по определению особенностей развития связной речи старших дошкольников, в ходе которого было выявлено, что дети, участвующие в эксперименте, обладают недостаточным уровнем сформированности связной речи.

В третьей главе «Методика использования театрализованных игр как средства развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста» описываются результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования театрализованных игр. Проводится анализ результатов и делаются соответствующие выводы.

Заключение содержит выводы по проведенной работе.

В приложении представлены конспекты занятий по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с использованием театрализованных игр.

Необходимо формулировать выводы не только по каждому параграфу, но и по каждой главе.

Пример формулирования выводов по главе (там же).

Выводы по первой главе:

Использование театрализованных игр в качестве средства развития связной речи детей позволяет решать следующие задачи:

- 1) воспитывать речевой слух детей, постепенно развивая его основные компоненты: слуховое внимание, фонематический слух, способность воспринимать данный темп и ритм;
- 2) развивать артикуляционный аппарат;

3) работать над речевым дыханием, т.е. воспитывать умение производить короткий вдох и продолжительный плавный выдох, чтобы иметь возможность свободно говорить фразами;

4) воспитывать умение регулировать громкость голоса в соответствии с условиями общения;

5) формировать правильное произношение всех звуков родного языка;

6) вырабатывать четкое, ясное произношение каждого звука, а также слова и фразы в целом, т.е. хорошую дикцию;

7) развивать произношение слов согласно нормам орфоэпии русского литературного языка;

8) формировать нормальный темп речи, т.е. умение произносить слова, фразы в умеренном темпе, не убыстряя и не замедляя речь, тем самым, создавая возможность слушающему отчетливо воспринимать ее;

9) воспитывать интонационную выразительность речи, т.е. умение точно выражать мысли, чувства и настроения с помощью логических пауз, ударений, мелодики, темпа, ритма и тембра.

Развитие связной речи детей включает решение и других частных задач обучения. Некоторые речевые задачи осуществляются как обязательные на всех занятиях – это формирование умения слушать, отвечать и спрашивать, воспитание правильного темпа речи, средней силы голоса, исправление грамматических или словарных ошибок и др.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что театрализованная игра оказывает положительное влияние на развитие речи дошкольника. Театрализация – действенный метод развития речи и обучения языку, который, естественно, включает в себя традиционные методы: ознакомление, тренировку, применение, лишь с разницей в мотивации ребенка. При традиционном обучении цель метода – освоение лексического и грамматического материала, а при театрализации основной задачей для ребенка становится успешно сыгранная роль в пьесе. Сопутствующим методом является контроль, включающий коррекцию, опять же с позиции «режиссера» пьесы, а не педагога. Очень важным моментом в театрализованных постановках является то, что дети, играя определенную роль, перевоплощаясь в персонажа, полностью раскрепощаются и, даже допуская явные ошибки в речи, не теряются, а лишь ссылаются на тот факт, что ошибка допущена не ими, а теми персонажами, которых они играют. Театрализованная игра – неисчерпаемый источник развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству. В результате ребенок познает мир умом и сердцем, выражая свое отношение к добру и злу; познает радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе.

Методологические аспекты экспериментальной части работы будут рассмотрены в следующем параграфе.

Пункт, посвященный описанию программы формирующего эксперимента, требует тщательной проработки, поскольку должны быть

раскрыты цели, задачи, принципы, направления работы. Пример оформления данного пункта также будет представлен в параграфе 3.3.

Заключение содержит выводы по всему дипломному исследованию, а также затрагивает перспективы дальнейшей работы.

Представим пример заключения (цитируется приведенная ранее работа).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В определении понятия связной речи смешивается различное лингвистическое и психологическое содержание. Связная речь часто определяется с позиции лингвистики как монологическая и характеризуется в сравнении с диалогической. Ее также называют речью повествовательной, развернутым речевым сообщением, потоком речи, отрезком текста, включенного в жизненную ситуацию и служащего коммуникативным целям.

Развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка, и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи оказывает влияние на эстетическое воспитание: пересказы литературного произведения, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи и в тоже время способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком. Она выполняет важнейшие социальные функции: помогает устанавливать связь с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития личности.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами была организована и проведена экспериментально-исследовательская работа, включающая в себя три этапа.

Констатирующий этап эксперимента показал, что уровень развития связной речи у большинства детей старшего дошкольного возраста ниже среднего. Дети затрудняются в выделении структурных частей текста, в понимании темы и четком ее выражении. Часто название, которое дается рассказу не соответствует его содержанию. У детей не сформировано умение обобщенно представлять структурные части текста, видеть их границы. При пересказе наблюдается нарушение последовательности высказываний. В основном используются линейные и глагольные средства связи. Речь бедна, не эмоциональна, мало используется средств художественной выразительности, обычно это эпитеты, редко сравнения.

На формирующем этапе эксперимента нами была организована работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованных игр, позволяющих решать многие педагогические задачи: формирование выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания; это неисчерпаемый источник

развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству. Реализация данной работы осуществлялась на специальных театрализованных занятиях, в ходе которых дети разучивали и запоминали тексты из художественных произведений, обыгрывали соответствующие роли с помощью разнообразных театрализованных приемов. Подобная работа заставляла их размышлять, анализировать мотивы поведения героев, логику их поступков, приходило к определенным выводам и обобщениям. Во время репетиционной и тренировочной работы, активизировался словарь, совершенствовалась культура речи, улучшился интонационный строй, гибкость и выразительность произношения монологов. В разговорах со взрослыми и сверстниками в процессе театрализованных игр выработывалась практика диалога. Детям старшего дошкольного возраста интересно было основывать игру на литературных произведениях, раскрывать в ней свои чувства, воплощать мечты, совершать желаемые поступки, разыгрывать фантастические сюжеты, придумывать истории.

Контрольный этап эксперимента показал, что уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста значительно повысился по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Это позволило сделать вывод о том, что проведенная работа дала ощутимые положительные результаты, поставленные задачи были решены, цель достигнута.

Перспективы дальнейшей работы заключаются в совершенствовании методов и приемов развития связной речи у дошкольников разных групп.

3.3. Особенности осуществления экспериментального исследования в рамках выпускной квалификационной работы

В ВКР помимо констатирующих методов исследования применяется формирующий педагогический эксперимент. Его наиболее характерной особенностью является активное вмешательство исследователя в практическую работу ДОУ, ее творческое преобразование, конструирование нового передового опыта.

Экспериментом в науке называется искусственное изменение или воспроизведение явления с целью изучения его в наиболее благоприятных условиях. Для научного эксперимента характерны следующие признаки:

- 1) упрощение и схематизация сложного явления, вычленение узких вопросов, подлежащих углубленному экспериментальному исследованию;
- 2) строгое ограничение действия проверяемого педагогического приема;
- 3) точный объективный (качественный и количественный) учет эффективности проверяемых приемов;
- 4) дополнительные лабораторные эксперименты с отдельными учащимися или их группами для более глубокого раскрытия механизма действия исследуемых приемов.

В любом случае, проводится ли студентом собственный эксперимент или изучается работа педагога, оценить эффективность какой-либо новации можно единственным путем: сравнив достижения детей в исследуемой группе (так называемая «экспериментальная группа») с таковыми в группе, где новации не применялись («контрольная группа»). При выборе контрольной группы нужно стремиться к тому, чтобы по всем другим параметрам она практически не отличалась от экспериментальной. На практике выполнить это требование в полном объеме невозможно, поскольку какая-то сумма отличий непременно будет иметь место. Поэтому можно говорить лишь о некоторой степени вероятности их идентичности. Для ее оценки проводят математическую обработку результатов.

Поскольку обучение и воспитание – это процессы, развивающиеся во времени, то показателями их эффективности являются как сумма неких психических новообразований в его результате, так и скорость их формирования. Как правило, бывает необходимо сравнить начальное состояние ребенка на старте обучения и воспитания с его конечным состоянием на финише в экспериментальной группе, во-первых, а также эти показатели у детей экспериментальной и контрольной групп, во-вторых.

Определение начального состояния педагога называют констатирующим экспериментом или первым срезом, что точнее по смыслу. Апробацию предлагаемой новации и определение конечного состояния – формирующим экспериментом и вторым срезом.

В чем же сложность педагогического эксперимента, если идея о первом и втором срезе, а также о необходимости сравнения экспериментальной и контрольной групп очевидна и никаких сомнений не вызывает?

Замышляя и планируя любой эксперимент, важно помнить, что он имеет ценность лишь при условии его безупречности с точки зрения методики проведения. Трудности, возникающие перед любым экспериментатором, можно разделить на технические (более или менее легко устранимые) и методические (от которых зависит судьба эксперимента, а иногда, как в случае с выпускной работой, и самого экспериментатора). Например, может быть технически нелегко обеспечить испытуемых необходимым количеством учебного материала (раздаточными наглядными пособиями, дидактическими карточками и пр.), быстро провести массовое обследование детей, например, тестирование, анкетирование, опрос и т.д. При проведении работы технические трудности встречаются всегда, и их преодоление требует от исследователя иногда трудозатрат, а порой просто смекалки.

Иное дело – трудности методические. Можно выделить несколько главных методических трудностей:

- трудно, особенно начинающему исследователю, найти критерии оценки эффективности изучаемой методики (приема, формы, средства и т.п.);
- определить, какие задания, вопросы задать ребенку, на что в его ответе или действиях обратить внимание, чтобы адекватно определить его «начальное» и «конечное» (при обучении и воспитании) состояния, иными словами, реализовать выбранные критерии на практике;

- устранить все посторонние случайные влияния, которые могут вмешаться в ход эксперимента и его результат. Они могут быть малозаметны, замаскированы, эпизодичны, но при этом весьма вредоносны. Необходимо стремиться к чистоте опыта, а «чистым» он может быть лишь в том случае, если есть гарантия, что полученные результаты действительно являются следствием действия изучаемого фактора;

- выразить полученные результаты количественно, чтобы можно было провести их математический анализ;

- интерпретировать полученные результаты.

Особо следует сказать о тех случаях, когда в результате проведенного эксперимента не получают ожидаемых отличий между контрольной и экспериментальной группой или между начальным и конечным срезами. Некоторые, особенно начинающие исследователи, воспринимают это очень болезненно, как личное поражение. Нередко приходится сталкиваться с попытками студентов «подогнать» данные так, чтобы получилось «красиво». Необходимо преодолеть в себе это чувство. Настоящий исследователь должен быть абсолютно бесстрастен, скрупулезен и честен как при проведении эксперимента, так и при представлении его результатов.

Если исследование проведено методически правильно, то любой полученный результат является научно установленным фактом и с этой точки зрения одинаково ценен, будь он положительным или отрицательным.

Таким образом, для проведения педагогического эксперимента важно определить критерии оценки эффективности применения изучаемой методики (формы, средства и т.п.), способ обследования экспериментальных групп, составить и обосновать план эксперимента. Затем подобрать две группы детей, изначально практически не отличающихся между собой по основным параметрам: количеству детей в группе, возрасту, полу, уровню развития и др. Используя выбранные критерии, провести оценку исходного состояния изучаемого показателя в обеих группах. Затем в одной из групп (экспериментальной) осуществить запланированную работу. После этого, применяя те же критерии, вновь оценить состояние изучаемого показателя в тех же группах, выявить динамику его изменений и их причины.

Пример написания параграфа, посвященного организации экспериментального исследования в рамках ВКР «Совместная работа логопеда и воспитателя по формированию интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста».

С целью выявления сформированности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста нами было организовано и проведено экспериментальное исследование.

Цель была конкретизирована следующими задачами:

1. Определить основные компоненты интонационной выразительности речи.

2. Подобрать методики для диагностики уровней сформированности интонационной выразительности речи у старших дошкольников.

3. Сформулировать и охарактеризовать критерии оценки и уровни сформированности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста.

4. Выявить возможности детей в воспроизведении интонационных конструкций, продуцировании логического ударения, воспроизведения отраженного темпа речи, повторении ритмичных ударов.

5. Провести качественный и количественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная работа проводилась в ФКДОУ Детский сад «Росинка» г. Кузнецк-12, Пензенской области. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет) подготовительной группы в количестве 10 человек.

Диагностика проводилась в привычной для детей обстановке в индивидуальной форме.

В качестве основных компонентов интонационной выразительности речи, подлежащих изучению, нами были выделены следующие:

- темп речи;
- ритм речи;
- изменение высоты голоса;
- изменение силы голоса;
- выделение ударного слога в слове;
- логическое ударение;
- изменение интонации речи.

Для выявления уровней сформированности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста, нами была использована методика О.И. Лазаренко, включающая в себя задания на выявление умений по выделенным компонентам интонационной выразительности речи [33].

Критерии и оценочные показатели по каждому заданию, были также определены на основе методики О.И. Лазаренко и отмечены в Приложении 1.

Остановимся подробнее на содержательной характеристике выбранной нами методики исследования сформированности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста.

1. Умение регулировать темп речи.

Задание 1. Произвести автоматические ряды слов с изменением темпа речи по инструкции.

Цель: обследовать умение ребенка изменять темп речи на отработанном ряду слов.

Инструкция: «Посчитай от 1 до 10, произнося слова сначала в медленном, затем в среднем темпе (нормально), закончи в быстром темпе. И наоборот».

Задание 2. Послушать три стихотворения и, исходя из текста, сказать, какое в каком темпе нужно читать.

Цель: определить умение ребенка на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте.

Инструкция: педагог читает в среднем темпе три стихотворения, а ребенок должен определить, в каком темпе их нужно прочесть.

1) Ходит кот по лавке –

Мягонькие лапки,

Ушки пушисты,

Глазки золотисты.

2) Очень медленны движенья,

И «походка» как скольжение,

В дом свой прячется от страха,

Хвост поджавши, черепаха.

3) С горки мчится паровоз

Без трубы и без колес

С паровозом – три вагона:

Михаил и два Антона.

Критерии оценок:

3 балла – ребенок легко изменяет темп речи в отработанном ряду слов, не испытывает трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте;

2 балла – наблюдаются трудности с выполнением заданий, выполняет по образцу;

1 балл – удается выполнить после нескольких попыток;

0 баллов – не регулирует темп речи.

2. Умение регулировать ритм речи.

Задание 1. Узнать ритмический рисунок фразы при простукивании.

Цель: выявить возможности ребенка узнавать ритмоинтонационный рисунок фразы (без опоры на содержание).

Инструкция: «Послушай, как я произнесу две фразы без слов, с помощью слогов та-та-та или простучу. Узнай, какая фраза произнесена первой, какая второй: «Много снега – много хлеба. От топота копыт пыль по полю летит» (Затем слова из фраз заменяются на слоги та-та-та).

Задание 2. Узнать ритмический рисунок двух контрастных по интонации стихотворных текстов.

Цель: выявить возможности детей узнавать ритмоинтонационный рисунок предложенных текстов.

Инструкция: «Послушай внимательно тексты. А теперь я произнесу один из них без слов с помощью та-та-та или простукивания. Узнай, какой это текст – первый или второй?»

1) Зима недаром злится

Прошла ее пора –

Весна в окно стучится

И гонит со двора.

2) Чернеет лес, теплом разбуженный,

Весенней сыростью объят.

А между кочками жемчужины

На тонких ниточках висят.

Задание 3. Прочесть знакомый стихотворный текст и отхлопать его.

Цель: выявить возможности ребенка самостоятельно передавать ритмоинтонационный рисунок и отхлопывать ритм стихотворения.

Инструкция: «Расскажи стихотворение «Наша Таня громко плачет...» А. Барто и отхлопай его».

Задание 4. Закончить стихотворение, вставить пропущенные слова.

Цель: выявить возможности детей чувствовать ритмический рисунок стихотворения и вставлять слова, которые подходят по ритму и смыслу.

Инструкция: «Послушай стихотворение, подбери из нескольких слов нужное – то, которое подходит по ритму и смыслу».

1) На шесте, ветвях, на крыше

Гнезда вьет он, где повыше,

Ест лягушек, что попались,

С клювом длинным белый ...

(попугай, аист, лебедь)

2) В самых разных морях они водятся

И опасны, коль рядом находятся.

Может съесть даже ножку от стула

Если пахнет съедобным ...

(рыба, кит, акула)

3) Кто там крылышками машет

И цветка иного краше?

И похожа на жучка

Балерина ...

(птичка, бабочка, стрекоза)

Критерии оценок:

3 балла – не испытывает трудностей, легко справляется с заданиями;

2 балла – испытывает небольшие затруднения;

1 балл – не может выполнить задание самостоятельно, удаётся по образцу педагога;

0 баллов – затрудняется в выполнении заданий даже по образцу.

3. Умение изменять высоту голоса.

Задание 1. Произнести автоматизированные ряды слов с разной высотой голоса по инструкции.

Цель: определить возможности ребенка самостоятельно изменять высоту голоса.

Инструкция: «Посчитай от 1 до 5-10, разным по высоте голосом так, чтобы первое слово было произнесено высоко, второе ниже и наоборот».

Задание 2. Пересказать сказку, используя разную высоту голоса.

Цель: установить возможности ребенка использовать разную высоту голоса при пересказе знакомых сказок «Теремок», «Колобок», «Три медведя» и др.

Инструкция: «Расскажи отрывок из сказки, изобразив голосом, как говорит каждый герой».

Критерии оценок:

3 балла – легко изменяет высоту голоса;

2 балла – наблюдаются затруднения в умении самостоятельно изменять высоту голоса, выполняет после подсказки педагога;

1 балл – испытывает трудности в умении переключаться на ту или иную высоту голоса (выше, ниже);

0 баллов – не владеет гибкостью голоса.

4. Умение изменять силу голоса.

Задание 1. Произнести автоматизированные ряды слов с разной силой голоса (тихий, средний, громкий и наоборот).

Цель: определить возможности ребенка самостоятельно изменять силу голоса и произвольно переключать его.

Инструкция: «Назови дни недели (посчитай от 1 до 5-10) разным по силе голосом так, чтобы первое слово было произнесено тихо, второе громче и наоборот».

Задание 2. Прочитай стихотворение, изменяя голос по контексту.

Цель: определить возможности ребенка изменять силу голоса, исходя из текста.

Инструкция: «Послушай стихотворение, подумай, как надо изменить силу голоса. Расскажи стихотворение шепотом, тихо, обычным голосом или громко».

1) Тихо, тихо, тихо, тихо

Не шумите

Спит ежика.

Как колючие комочки

Рядом спят

Ее сыночки.

2) Шепчет солнышко листочку:

Не робей голубчик! –

И берет его из почки

За зеленый чубчик.

3) Я в лесу закричал: Эге-гей,

Кто тут есть, – отвечай скорей!

И ответил мне лес: Эге-геей,

Ктооо тууут ееесть, – от-вее-чай ско-реей!

Критерии оценок:

3 балла – управляет силой голоса, легко делает переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот;

2 балла – наблюдаются затруднения в умении самостоятельно изменять силу голоса, выполняет после подсказки педагога;

1 балл – испытывает трудности в умении переключаться на ту или иную силу голоса (громче, тише), говорить шепотом. С трудом справляется с заданиями;

0 баллов – не владеет умением управлять силой голоса.

5. Умение выделять ударный слог в слове.

Задание 1. Отхлопать слова, ударный слог – громкий хлопок, безударный – негромкий.

Цель: выявить умение ребенка выделять хлопком ударный слог в слове.

Инструкция: «Прохлопай за мной названия предметов – стол, окно, а теперь имена детей – Лена, Наташа, выделяя сильный слог (произносится протяжно, «тянется»)».

Задание 2. Подобрать картинки, слова, предметы под заданные схемы: х-Х, Х-х, х-х-Х, х-Х-х, Х-х-х.

Цель: выявить умение ребенка подбирать по схеме слова, правильно определять и выделять ударный слог.

Инструкция: «Подбери картинки, слова, предметы к схемам».

Задание 3. Графически зарисовать диктуемые педагогом слова.

Цель: выявить умение ребенка со слуха выделять ударный слог в слове.

Инструкция: «Послушай слова и нарисуй к ним схему, выделяя ударный слог: замок – замок, полки – полки, мою – мою, село – село, хлопок – хлопок».

Критерии оценок:

3 балла – выделяет ударный слог, подбирает слова к схемам и зарисовывает их графически;

2 балла – допускает ошибки, отхлопывает слова после нескольких попыток, подбирает слова к схеме, но затрудняется в выполнении ее графического изображения;

1 балл – находит ударный слог с помощью педагога, не подбирает слова к схеме, затрудняется в выполнении ее графического изображения;

0 баллов – не выделяет ударный слог, не понимает задания.

6. Умение пользоваться логическим ударением.

Задание 1. Послушать предложение и выделить голосом главное слово.

Цель: выявить умение делать логическое ударение во фразе.

Инструкция: «Послушай предложение (прочитанное ровным голосом, без выделения слов) и выдели любое слово, нужное по смыслу, объясни свой выбор: *Мы с мамой пойдем в лес*».

Задание 2. Выделить в предложениях поочередно каждое слово и объяснить, как изменяется высказываемая мысль.

Цель: выявить умение делать ударение на заданном слове во фразе и объяснять изменение смысла.

Инструкция: «Произнеси предложение по-разному, выделяя по очереди каждое слово. Объясни, как изменился смысл предложения».

Девочка играет в саду с куклой. (Играет девочка, а не мальчик).

Девочка играет в саду с куклой. (Не просто унесла ее туда).

Девочка играет в саду с куклой. (А не в лесу).

Девочка играет в саду с куклой. (А не с другой игрушкой).

Критерии оценок:

3 балла – без помощи педагога справляется с заданиями, понимает контекст;

2 балла – выполняет задание с помощью педагога;

1 балл – не умеет выделять голосом нужное слово, понимает смысл читаемого текста;

0 баллов – не понимает то, о чем идет речь, не понимает смысл читаемого текста.

7. Умение изменять интонацию голоса.

Задание 1. Произнести предложения с разной интонацией.

Цель: выявить умение ребенка голосом воспроизводить повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации.

Инструкция: а) произнеси предложение спокойно, не изменяя голос (повествовательная интонация). Что выражает это предложение (вопрос или сообщение о чем-то)? «Я иду в детский сад».

б) произнеси предложение с радостью (восклицательная интонация)

в) произнеси предложение с удивлением (вопросительная интонация)

Задание 2. Рассказать отрывки из стихотворений, используя эмоциональную окраску, исходя из текста.

Цель: выявить возможности ребенка рассказывать текст с различной эмоциональной окраской, исходя из содержания текста и собственного настроения.

Инструкция: «Послушай стихотворение, подумай, какое настроение оно передает и расскажи с нужной интонацией».

1) Наступает ночь,

Ты устала, дочка.

Ножки бегали с утра,

Глазкам спать давно пора.

Ждет тебя кроватка.

Спи, дочурка, сладко.

2) Что, дремучий лес,

Призадумался?

Грустью темною

Затуманился?

3) Приехали! Приехали!

Родители приехали!

С конфетами, с орехами

Родители приехали!

Критерии оценок:

3 балла – владеет интонационными средствами языка;

2 балла – воспроизводит повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации; не использует эмоциональную окраску при чтении стихов;

1 балл – испытывает трудности при воспроизведении различной интонации, речь монотонна, не выразительна;

0 баллов – не владеет интонационными средствами языка.

На основе выделенных критериев оценки выполнения заданий нами были определены **уровни сформированности** интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста

Высокий уровень (21-15 баллов) – ребенок легко изменяет темп речи, высоту, силу голоса, легко делает переходы от громкого звучания к тихому, и

наоборот; выделяет ударный слог; владеет интонационными средствами языка. Развитие интонационной выразительности речи в норме.

Средний уровень (14-8 баллов) – в изменении темпа речи, высоты и силы голоса ребенок испытывает небольшие затруднения; подбирает слова к схеме, при участии взрослого выполняет ее графическое изображение; выделяет голосом нужное слово во фразе по аналогии, понимает смысл читаемого текста. Различает изменения интонации, но не воспроизводит ее. Интонационная выразительность речи сформирована недостаточно.

Ниже среднего (7 баллов) – ребенок испытывает трудности в изменении темпа речи, в умении переключаться на ту или иную высоту (выше, ниже), силу голоса (громче, тише), говорить шепотом; не подбирает слова к схеме, затрудняется в выполнении ее графического изображения; не умеет выделять голосом нужное слово. Мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная, монотонная.

Низкий уровень (0 баллов) – ребенок не регулирует темп речи, не узнает ритмоинтонационный рисунок фразы, не владеет гибкостью голоса, силой голоса, не выделяет ударный слог, не понимает задания; не делает логического ударения во фразе; затрудняется в воспроизведении повествовательной, восклицательной, вопросительной интонаций. Просодическая сторона речи не сформирована.

Таким образом, реализуя задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено изучение сформированности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Пример фрагмента параграфа, раскрывающего суть формирующего эксперимента (цитируется приведенная ранее работа).

С целью формирования и развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста нами был организован и проведен формирующий этап экспериментальной работы. Данная работа была направлена на развитие основных компонентов интонационной выразительности речи, представленных в Приложении 1.

Определившись с направлением формирования умений, мы разработали перспективный план совместной работы воспитателя и логопеда, направленной на формирование интонационной выразительности речи старших дошкольников (см. Приложение 2).

В формирующем этапе эксперимента участвовала та же группа детей (10 человек). С ними была организована серия специально разработанных занятий, проводимых логопедом, а также ряд упражнений и игр по развитию интонационной выразительности речи, используемых на занятиях и в ходе различных режимных моментов воспитателем.

Разработанные нами занятия были включены в блок занятий познавательного цикла и проводились регулярно 1 раз в неделю. В структуру

этих занятий были включены этюды и упражнения на формирование у детей интонационной выразительности речи; упражнения и игры на развитие эмоций, движений, жестов, мимики, мелкой моторики.

Организованная нами совместная работа воспитателя и логопеда носила поэтапный характер и включала в себя:

I этап – подготовительный.

Цель: подготовить детей к восприятию интонационной выразительности речи.

На данном этапе проводились ритмические упражнения, которые подготавливали детей к восприятию интонационной выразительности, способствовали ее развитию, создавали предпосылки для усвоения логического ударения, правильного членения фразы.

Работа над ритмом проводилась в двух направлениях:

- 1) восприятие ритма;
- 2) воспроизведение ритма.

II этап – основной.

Данный этап включал в себя:

1) *Формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи.*

Цель: познакомить детей с различными видами интонации, голосовыми средствами ее выражения и способами обозначения; развивать слуховое внимание посредством формирования умения различать между собой указанные типы интонации. На данном этапе работа велась по следующим направлениям:

- формирование общих представлений об интонационной выразительности речи;
- знакомство с повествовательной интонацией, голосовыми средствами ее выражения (сохранение на протяжении фразы спокойного голоса без изменения) и способами обозначения (точка);
- знакомство с вопросительной интонацией, голосовыми средствами ее выражения (повышение голоса в конце предложения) и способами обозначения (вопросительный знак);
- знакомство с восклицательной интонацией, голосовыми средствами ее выражения (при произнесении предложения голос или резко повышается, или сначала повышается, а затем немного понижается) и способами обозначения (восклицательный знак);
- дифференциация интонационной структуры предложений в импрессивной речи.

2) *Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи.*

Цель: формирование и дифференциация различных интонационных структур в экспрессивной речи.

Данная работа осуществлялась в следующей последовательности:

– от усвоения средств интонационного оформления на материале слов (различной слоговой структуры) к их усвоению на более сложном по звуковому оформлению материале (предложения, тексты);

– от овладения определенными видами интонационных структур к их дифференцированному воспроизведению в экспрессивной речи.

Таким образом, на данном этапе были выделены следующие направления:

– подготовка голосового аппарата к формированию интонационной выразительности речи;

– работа над интонационной выразительностью повествовательного предложения;

– работа над интонационной выразительностью вопросительного предложения;

– работа над интонацией восклицательного предложения;

– дифференциация интонационных структур предложений в экспрессивной речи.

Установив последовательность формирования интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста, мы подобрали лингвистический, дидактический и игровой материал, учитывая степень его сложности и этап работы.

Охарактеризуем подробно содержание каждого этапа работы.

Подготовительный этап содержал ритмические упражнения, которые способствовали развитию интонационной выразительности речи, создавали предпосылки для ее усвоения. Материалом для упражнений служили различные ритмические структуры.

1) Восприятие ритма.

Примеры упражнений:

1. Прослушать изолированные удары (//, ///, //// и т.д.). Определить количество ударов, показав карточку с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

2. Прослушать серии простых ударов (// // // //, /// ///, //// //// и т.д.). Определить количество ударов, показав карточку с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур.

3. Прослушать серии акцентированных ударов (/U U/, //, // U U // и т.д., где / - громкий, а U – тихий удар). Определить количество ударов, показав карточку с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур.

2) Воспроизведение ритма.

Примеры упражнений:

1. Отстучать, подражая и исключив зрительное восприятие, предъявленные изолированные удары.

2. Отстучать, подражая и исключив зрительное восприятие, предъявленные серии простых ударов.

3. Отстучать, подражая и исключив зрительное восприятие, серии акцентированных ударов.

4. Самостоятельно воспроизвести по предъявленной карточке удары и их серии (простые и акцентированные).

Основной этап.

1) Формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи.

На данном этапе необходимо было показать детям, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций, которое достигается изменениями высоты, силы, тембра, модуляций голоса; что интонация придает речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства; а также познакомить детей с различными видами интонации и средствами их обозначения, научить их различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

1. *Формирование общих представлений об интонационной выразительности речи.* Воспитатель дважды читал один и тот же рассказ. Первый раз – без интонационного оформления текста, второй – выразительно, с интонационным оформлением. Затем выяснял у детей, какое чтение им больше понравилось и почему. Педагог объяснял детям, что голос при чтении можно изменять, что голосом можно передать вопрос, радость, удивление, угрозу, просьбу, приказ.

2. *Знакомство с повествовательной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения.* Воспитатель произносил предложение с повествовательной интонацией и предлагал детям определить, что выражает это предложение (вопрос или сообщение о чем-то). Затем называл звуковые средства выражения повествовательной интонации: «Когда мы что-то сообщаем, мы говорим спокойно, не изменяя голоса».

Затем дети придумывали предложения, которые можно сказать спокойно, не изменяя голоса.

Потом педагог говорил о том, что на письме в конце таких предложений становится точка. Демонстрировалась соответствующая карточка со знаком и заучивалась стихотворная строка: «Это – точка, точка-одиночка».

Примеры упражнений:

1) Выделить из текста повествовательные предложения, поднимая карточку с точкой.

Два цвета.

Саша нарисовал синюю собаку и красного зайца. Папа посмотрел и удивился: «Разве бывают синие собаки и красные зайцы?» Но у Саши было только два карандаша. Он подумал и нарисовал красный мак и синюю сумку.

Детям предъявлялись предложения с одинаковым набором слов, но интонационно отличные друг от друга. Предлагалось выделить повествовательные предложения путем показа сигнальной карточки.

2) Детям предлагались различные тексты и давалось задание выложить столько фишек (записать столько точек), сколько повествовательных предложений встретится в тексте.

Работа по выделению повествовательных предложений из текста строилась следующим образом. Педагог выразительно читал весь текст, интонационно выделяя мелодический рисунок каждого предложения. Затем

текст воспроизводился повторно, при этом в конце каждого предложения делалась небольшая пауза для того, чтобы можно было определить, с какой интонацией произносятся фразы. В том случае, если звучало повествовательное предложение, дети поднимали сигнальную карточку или откладывали фишку.

3. Знакомство с вопросительной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения.

Воспитатель напоминал детям, что изменением голоса можно передать различные эмоциональные состояния. Например, изменяя голос, можно о чем-то спросить. Детям задавался вопрос. Затем предлагалось сделать это самим детям. Далее педагог показывал, что в конце вопросительного предложения голос повышается. Это повышение голоса сопровождалось соответствующим движением руки и обозначалось графически. Для обозначения вопросительной интонации предлагался знак (?). Демонстрировалась карточка с изображенным на ней вопросительным знаком и заучивалось стихотворение:

Это – кривоносый
Вопросительный знак,
Задаёт он всем вопросы:
«Кто? Кого? Откуда? Как?»

Внимание детей привлекалось к существованию двух видов вопросительных предложений – с вопросительным словом и без вопросительного слова.

Знакомство с мелодикой вопросительного предложения, заключающего в себе вопросительное слово, проводилось в игровой форме. Детям предлагалось отправиться в сказочное путешествие в необычную страну, где живут необычные маленькие человечки – почемучки. «Внешне они напоминают гномиков, – сообщал воспитатель, – а свое прозвище, почемучки, эти человечки получили за то, что очень они любят задавать всевозможные вопросы. Как и у людей, у каждого жителя этой страны есть свое имя. Но только имена эти также не совсем обычные». Детям предлагалось поближе познакомиться с некоторыми из них, называя человечков по именам: Что? Где? Когда? Почему? Откуда? Как? (на фланелеграфе выставлялись фигурки гномиков в разноцветных колпачках и рубашечках). Затем с детьми разучивался «Гимн почемучек»:

Разные вопросы задаю я всем:
Где? Куда? Откуда? Почему? Зачем?

Далее детям предлагалось совершить путешествие в волшебную страну и подружиться с почемучками, для чего необходимо было освоить их язык. А это значит – научиться задавать всевозможные вопросы, но для начала – научиться слышать, когда их задают другие.

Примеры упражнений:

1) Игра «Слушай – не зевай!».

Дети становятся в ряд. Воспитатель: «Я буду сейчас называть предложения, а вы слушайте внимательно. Если услышите, что я задаю вопрос, – присядайте, если нет – стойте на месте».

Речевой материал: *Кто бродит по лесу? Волк бродит по лесу. Кошка гуляет по крыше. Где гуляет кошка? Что рисует девочка? Девочка рисует домик. Радуга бывает после дождя. Ночью идет дождь. Когда бывает радуга? Когда идет дождь? Чем рисует мальчик? Мальчик рисует карандашом.*

Затем условия игры усложнялись. Предложения строились таким образом, чтобы место вопросительного слова в них было произвольным: в начале, середине, конце фразы. Задание остается прежним: определить предложение с вопросительной интонацией.

2) Детям предлагалось выделить вопросительные предложения из стихотворений и рассказов, поднимая карточки с вопросительным знаком или выкладывая фишки.

Воспитание умения отличать вопросительное предложение без вопросительного слова от предложений других интонационных типов осуществлялось следующим образом. Внимание детей еще раз акцентировалось на обязательном повышении голоса на слове, несущем фразовое или логическое ударение при вопросительной интонации. Объяснялось, что в каждом предложении, как и в каждом слове, живет ударение. И если в слове ударение, перескочив на другой слог, может изменить его значение, то в предложении ударение, передвинувшись с одного слова на другое, может изменить основную мысль высказывания. Главное слово в предложении можно узнать по тому, как повышается голос в момент его произнесения. Изменение звучания голоса отслеживалось на материале простого предложения, произносимого с перемещением логического центра с одного слова на другое.

Затем дети упражнялись в выделении вопросительных предложений без вопросительного слова в ряду предложенных для сравнения повествовательных и вопросительных предложений.

Примеры упражнений:

1) Дидактическая игра «Лесенка».

Детям предлагалось выложить на столах перед собой лесенку из палочек по количеству вопросительных предложений.

Речевой материал: *Грачи прилетели. В лесу сыро? Это дети. Дети? Зима. Девочки поют? Оля пьет сок. Никита едет на велосипеде. Тебе холодно? К вам заходил почтальон? У кошки маленькие котята.*

2) Игровое упражнение «Поймай вопрос».

Детям предлагалось различить повествовательную и вопросительную интонации на материале чистоговорок и скороговорок: *От топота копыт пыль по полю летит. Около кола колокола? У ежа и елки иголки колки. Вова и Валя стоят на вокзале?*

3) Детям предлагалось выделить из текста вопросительные предложения, поднимая карточку с вопросительным знаком. Примерный текст:

Хомяк.

Повезло хомяку. Попалось на глаза гнездо, а в гнезде яйца. Забирай и пируй. Но как забрать? Взять зубами? Не взять. За щеку затолкать? Не

поместятся. Что же делать? Значит, не по зубам? Задумался хомяк. Как же быть? И придумал: стал яйца носом к себе в нору перекапывать.

4) Детям предлагались тексты и стихи с заданием выложить перед собой столько фишек (записать столько вопросительных знаков), сколько вопросительных предложений встречается в речевом материале.

4. Знакомство с восклицательной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения.

Особенность совместной работы воспитателя и логопеда над мелодикой восклицательного предложения заключается в направленности ее на выработку умения правильно воспринимать и оценивать эмоционально-экспрессивные и дополнительные смысловые оттенки, которые проявляются при произнесении восклицательных предложений и отражают различные эмоциональные состояния человека. Поэтому, прежде чем приступить к работе над интонацией восклицательного предложения, с детьми проводилась предварительная беседа, предметом которой является разговор о чувствах и настроении.

Эта работа подготавливала дошкольников к усвоению восклицательной интонации на материале междометий. Дети получали представление о том, что человеческая речь очень богата и есть в ней специальные слова, которые выражают различные состояния, чувства, настроения. Слов этих немного, и запомнить их легко, потому что они, как «лилипутики», очень маленькие:

- Те, кого охватит страх, произносят слово «Ах!»
- Кто встречается с бедой – произносит слово «Ой!»
- Кто отстанет от друзей – произносит слово «Эй!»
- У кого захватит дух – произносит слово «Ух!»

Детям последовательно демонстрировалось несколько картинок, которые соотносились с междометиями: «Ой!», «Ах!», «Ух!», «Эй!» и т. п. Проводилась беседа по содержанию каждой картинки:

- Девочке больно. Как закричала девочка? (Ой!)
- Девочка разбила любимую мамину чашку. Как она воскликнула? (Ах!)
- Мальчики играют в войну. Что они кричат? (Ура!) и т. д.

Затем детям снова последовательно показывались картинки с заданием назвать слово, соответствующее данной картинке. Воспитатель спрашивал: «Как мы говорим эти слова: спокойно или громко, восклицая?»

Воспитатель напоминал детям, что восклицательно можно произнести и целое предложение, при этом уточнял, что при произнесении такого предложения голос или резко повышается, или сначала повышается, а затем немного понижается. Изменение голоса при воспроизведении восклицательной конструкции сопровождалось соответствующим движением руки и обозначалось графически.

Затем детям предлагалось придумать восклицательные предложения. Для обозначения восклицательной интонации предлагался знак (!). Заучивалось стихотворение про восклицательный знак:

Чудак – восклицательный знак.

Никогда он не молчит,

Оглушительно кричит:
«Ура! Долой! Караул! Разбой!»

Примеры упражнений:

1) Детям предлагалось выделить из текста восклицательные предложения, поднимая карточку с восклицательным знаком.

Самый важный.

«Я самый важный! Я всех бужу», – говорил будильник. «Я важнее! Всех вожу!» – говорил автобус. «А я важнее вас! Я построил этот дом», – говорил подъемный кран. Высоко сияло солнце. Услышало оно этот спор и сказала: «Мне сверху все видно. Послушайте, что я скажу: важнее всех человек!».

2) Детям предлагались тексты и стихи с заданием выложить перед собой столько фишек (записать столько восклицательных знаков), сколько восклицательных предложений встретится в речевом материале.

5. Дифференциация интонационной структуры предложений в импрессивной речи.

Воспитатель напоминал детям о видах интонации и задавал вопрос: «Вспомните, как мы можем произносить предложения?» Далее уточнялось, какими грамматическими знаками обозначаются спокойное проговаривание, вопросительная и восклицательная интонации; повторялись стихотворения о вопросительном, восклицательном знаках, точке. Затем детям предлагался текст с заданием определить интонацию предложений и поднять карточку с соответствующим грамматическим знаком.

Сорока и мышь.

- Мышка- трусишка, ты треска боишься?
- Ни крошечки не боюсь!
- А громкого свиста?
- Ни капельки не боюсь!
- А страшного рева?
- Нисколечки не боюсь!
- А чего же ты, боишься?
- Да тихого шороха.

Затем проводились графические диктанты: предлагалось записать соответствующие знаки при восприятии предложений, текстов, стихов различного интонационного оформления.

2. Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи.

На данном этапе осуществлялась работа по формированию различных интонационных структур, а также их дифференциации в экспрессивной речи.

1) Подготовка голосового аппарата к формированию интонационной выразительности речи.

В качестве подготовительных упражнений для формирования интонационной выразительности в экспрессивной речи используются упражнения для развития силы и высоты голоса, постепенного расширения диапазона голоса, развития его гибкости, модуляции.

Эти игровые упражнения включали в себя произношение опорных или автоматизируемых звуков. Для них подбирались сюжеты: у-у-у – воет волк, о-о-о – идет медведь, з-з-з – летит комар; усиление и ослабление голоса – изображаемый объект то близко, то далеко и т.п.

Примеры упражнений для развития силы голоса:

1) Удлинение произнесения звуков (при средней силе голоса):

У---У	АУ---	АУИ---	УЗО---
О---О	АИ---	ОУИ---	УЗА---
А---А	ОИ---	ОУА---	АЗУ---
И---И	УА---	УЭИ---	УЗУ---

2) Усиление голоса (беззвучная артикуляция – шепот – тихо – громко):

о о О О	Ауи Ауи АУИ АУИ
А А А А	оуи оуи ОУИ ОУИ
и и И И	оуА оуА ОУА ОУА
э э Э Э	эуи эуи ЭУИ ЭУИ
у у У У	АвА АвА АВА АВА
в в В В	АзА АзА АЗА АЗА

3) Ослабление голоса (громко – тихо – шепот – беззвучная артикуляция):

У У у у	ОУ ОУ оу оу	УЖИ УЖИ ужи ужи
О О о о	АИ АИ Аи Аи	ОУИ ОУИ оуи оуи
А А А А	ОИ ОИ ои ои	АЗА АЗА АзА АзА
И И и и	ЭУ ЭУ эу эу	ЭУИ ЭУИ эуи эуи

4) Усиление и ослабление голоса, но без паузы:

ууУУ	УУуу
ууУУ	УУуу

АуиАуиАУИАУИ

АИАИАиАи

5) Усиление и ослабление голоса без паузы, на одном выдохе:

ууУУУуу ззЗЗЗзз

АзААзААЗААЗААЗААзААзА

ужуужуУЖУУЖУУЖУужуужу

б) Усиление голоса с увеличением длительности звучания:

А--А--А--А

Ау--Ау--АУ--АУ

у--у--У--У

ои--ои--ОИ--ОИ

о--о--О--О

Ауи--Ауи--АУИ--АУИ

и--и--И--И

эуА--эуА--ЭУА--ЭУА

7) Ослабление голоса с увеличением длительности звучания:

А--А--А--А

УИ--УИ--уи--уи

У--У--у--у

ОА--ОА--оА--оА

О--О--о--о

АУИ--АУИ--Ауи--Ауи

И--И--и--и

ЭОА--ЭОА--эоА--эоА

8) Прямой счет от 1 до 5 с постепенным усилением голоса:
1 2 3 4 5

9) Обратный счет от 5 до 1 с постепенным ослаблением голоса:
5 4 3 2 1

10) Называние дней недели с постепенным усилением и последующим ослаблением силы голоса:

понедельник, вторник – беззвучная артикуляция;

среда, четверг – шепот;

пятница, суббота – голос средней силы;

воскресенье – громко;

суббота, пятница – голос средней силы;

четверг, среда – шепот;

вторник, понедельник – беззвучная артикуляция.

11) Произнесение предложений с изменением силы голоса:

Мама ушла домой.

Мама ушла домой.

12) Игровое упражнение «Эхо».

Дети делятся на две группы и выполняют упражнение по ролям. Дети первой группы произносят слова громким голосом, дети второй группы – тихим. Затем группы меняются ролями.

В лесу кричу: «Ау! Ау!»

А мне в ответ: «Ау! Ау!»

Горе кричу: «Ау! Ау!»

Гора в ответ: «Ау! Ау!»

13) Игровое упражнение «Молоточки».

Дети, имитируя игру на пианино, проговаривали четверостишие, изменяя силу голоса в соответствии с текстом.

Ударяй тихонечко: стук – стук – стук (тихо),

И тогда услышишь ты нежный звук (тихо).

Ударяй сильнее: стук – стук – стук (громко),

И тогда услышишь громкий звук (громко).

14) Проговаривание стихотворений с изменением силы голоса.

1) А сова – все ближе, ближе (голосом средней силы),

А сова – все ниже, ниже (голосом средней силы)

И кричит (громко)

В тиши ночной (тихо):

Поиграй, дружок, со мной! (громко)

2) Была (голосом средней силы)

тишина, тишина, тишина... (тихо)

Вдруг (громче)

грохотом (еще громче)

грома (громко)

сменилась она (голосом средней силы).

И вот уже дождик (голосом средней силы)

тихонько (очень тихо) –

ты слышал? (тихо)

Закапал, закапал, закапал по крыше (голосом средней силы).

Примеры упражнений для развития высоты голоса:

Развитие высоты голоса осуществлялось с помощью подражания звучанию различной высоты, а также движений рук и графических изображений.

1) Повышение и понижение голоса при произнесении сочетаний из двух и трех звуков.

АУ АУ УИ УИ АУИ АУИ

2) Проговаривание стихотворений с изменением высоты голоса.

Бьют часы.

Бьют часы: динь↑-дан↓-дон.↑

На дереве, на веточках
Воробьишки сидят:
«Чирик↑-чирик,↓ чирик↑-чирик,↓
Чирик↑-чирик»,↓ – кричат.
Бежал ручей по камешкам
Бежал,↓ бежал,↓ бежал.↓
Потом в глубокой лужице –
Лежал,↑ лежал,↑ лежал.↑

2) Игровое упражнение «Вопрос – ответ».

Дети делятся на две группы, произнося текст разным по высоте голосом.

Вопросы задаются высоким голосом, ответы произносятся низким.

- Ну, Весна, как дела? (высоко)
- У меня уборка. (низко)
- Для чего тебе метла? (высоко)
- Снег мести с пригорка. (низко)
- Был сапожник? (высоко)
- Был. (низко)
- Шил сапожки? (высоко)
- Шил. (низко)
- Для кого сапожки? (высоко)
- Для пушистой кошки. (низко)

3) Пропевание знакомых мелодий без слов с изменением высоты голоса.

4) Пение песен (например: «Елочка», «Веселые гуси», «Петушок», «Голубые санки» и т.д.).

2. *Работа над интонационной выразительностью повествовательного предложения.*

Так как оформление повествовательной интонации во многом обусловлено изменением высоты ударного слога, большое внимание уделялось выделению ударного слога и работе над ритмикой слова.

В процессе работы детям предлагалось проговаривать сопряженно с воспитателем, повторять за ним, произносить самостоятельно различный речевой материал.

Примеры упражнений для освоения ритмики слова:

1) Произнесение односложных слов:

а) простых: *да, но, ты, мы, он, ем, сел, там, сук, мак, суп, сыт, сам, дым, нос, лес, дом, сон, лом, сыр* и т.д.;

б) со стечением согласных: *сто, сталь, волк, свет, страх, гном, стук, стол, старт, мост, куст, лист, танк* и т.д.;

в) в структуре нераспространенных предложений:

Сом спит. Сын ест. Волк пьет. Снег скрипит. и т.д.

2) Произнесение пар слов с гласными [У], [Ы], [И], находящимися в ударной и безударной позиции:

а) слова с гласными в ударном и предударном слогах: *суп – супы, лист – листы, куст – кусты, лис – лиса, зуд – зудит* и т. д.;

б) слова с гласными в ударном и заударном слогах: *сам – сами, сок – соки, соль – соли, зуб – зубы* и т. д.;

в) слова различной слоговой структуры и местом расположения гласного по отношению к ударению в слове: *умный, устный, улица, удар, урюк, уроки, изучать, музыкант, август, градус, выпуск* и т. д.

3) Произнесение словосочетаний и предложений с различными комбинациями по месту ударения:

а) с ударением на первом слоге: *Утром холодно. В восемь вечера. Слушали радио. Видел сына. Поздняя осень. В разных странах.* и т. д.;

б) с ударением на одном из средних слогов: *Домашнее задание. Последняя остановка. Строительство завода.* и т. д.;

в) с ударением на конечном слоге: *Задать вопрос. Самолет летит. Ходил в кино. Пришел в магазин.* и т. д.;

г) в различных комбинациях по месту ударения: *Новый рассказ. Станция метро. Несколько секунд. Не было дождя. Художественные фильмы.* и т. д.

Примеры упражнений для отработки интонационной конструкции, выражающей завершенность в повествовательном предложении:

1) Отработка повествовательной конструкции с интонационным центром в конце предложения (проговаривание фраз сопряжено с логопедом, отражено и самостоятельно):

Это мой стол. Я спешу домой. Его зовут Саша. Сегодня на улице сыро. Стоит сухая погода. Мне понравилась сказка.

2) Отработка повествовательной конструкции с передвижением интонационного центра в неконечную позицию (проговаривание фраз сопряжено с педагогом, отражено и самостоятельно):

Я хожу в детский сад. И мой друг ходит в детский сад. Он уехал на дачу. И его соседи уехали на дачу. В моей комнате стоит стол. И в комнате сестры стоит стол.

3) Детям предлагалось закончить высказывание начатое воспитателем, подобрать подходящее слово по смыслу, согласовывая его с другими словами в предложении. Затем составить полное предложение, назвать его, передавая интонацию повествовательного предложения.

4) Детям предлагалось закончить предложение, подбирая слова, противоположные по смыслу, согласовывая их с другими словами в предложении. Затем повторить полное предложение, передавая интонацию повествовательного предложения.

5) Ответы на вопросы по тексту.

6) Закрепление повествовательного предложения в стихотворениях и при пересказе небольших прозаических текстов, в связных высказываниях.

3) *Работа над интонационной выразительностью вопросительного предложения.*

В процессе работы детям показывалось, что при воспроизведении вопросительной интонации голос резко повышается на слове, несущем фразовое или логическое ударение. При повторении вопроса голос еще более повышается и диапазон его увеличивается. Затем дети произносили

сопряжено с воспитателем, повторяли за ним, произносили самостоятельно предложенный речевой материал.

Примеры упражнений для отработки интонационной выразительности вопросительного предложения:

1) Отработка интонации вопросительного предложения с вопросительным словом (проговаривание фраз сопряжено с логопедом, отражено и самостоятельно).

а) Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в начале предложения: *Кто пришел? Какое сегодня число? Сколько тебе лет? Когда вы обедаете?*

б) Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в середине предложения: *Тебе сколько лет? Ты когда пойдешь гулять? Ты что будешь есть?*

2) Отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова (проговаривание фраз сопряжено с логопедом, отражено и самостоятельно).

а) Резкое повышение тона в односложном слове:

<i>твой? – твой сок?</i>	<i>суп? – твой суп?</i>
<i>стол? – там стол?</i>	<i>нос? – это нос?</i>
<i>дом? – твой дом?</i>	<i>сад? – там сад?</i>
<i>сам? – ты сам?</i>	

б) Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на среднем слоге:

солдаты? – там солдаты?
в столовой? – он в столовой?
старушка? – идет старушка?
снежинки? – летят снежинки?

в) Резкое повышение тона с ударением на первом слоге:

<i>этот? – этот сад?</i>	<i>весело? – вам весело?</i>
<i>очень? – очень вкусно?</i>	<i>ласковый? – ласковый кот?</i>

г) Резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на последнем слоге:

письмо? – вам письмо?
хорошо? – здесь хорошо?
далеко? – тебе далеко?
коньки? – твои коньки?

д) Выделение вопросительной интонацией слова в начале, середине и в конце предложения:

Можно взять санки? Все играют? Долго нам спать?
Вам все понятно? Тебе хорошо видно? Ты можешь достать сливу?
Ты идешь домой? Сказка тебе понравилась? Вы письмо получили?

3) Игра «Почтальон».

Перед началом игры выбирался ведущий. Он – почтальон. У почтальона сумка с «корреспонденцией» – предметными картинками. Остальные дети – «подписчики». Они садились полукругом на коврик.

Ведущий шел по кругу, поочередно останавливаясь около каждого из играющих, доставал картинку, отдавал ее «подписчику», уточняя название. Например: «Тебе прислали капусту?» или «У тебя капуста?» Ребенок, получивший картинку, отвечал на вопрос. Затем отбирали нового ведущего, и игра повторялась, но с использованием другого картинного материала.

4) Игра «Сорока-воровка».

Выбирался ведущий – «сорока-воровка». У него мешочек, куда он складывал по одному предмету, взятому у каждого из игроков (это может быть ручка, карандаш, игрушка, картинка и др.). Все остальные участники игры не должны видеть, какие предметы «были похищены», но при этом дети должны хорошо помнить, что оставалось у них на столах. Затем «сорока» вместе с мешком становился лицом к играющим.

Воспитатель объяснял: «Это сорока-воровка. Она насобирала разных вещей у нас в комнате, схватила все, что плохо лежит. Но потом ей стало совестно, и она решила вернуть вам ваши вещи. Но поскольку она не помнит, чьи они, то сейчас будет спрашивать вас об этом. Слушайте и смотрите внимательно. Если увидите, что вещь принадлежит вам, а сорока может отдать ее другому, не зевайте, назовите ее и скажите, что она ваша».

Ведущий по очереди доставал из мешка предметы и спрашивает: «Это Наташин карандаш? Это Сашина резинка?» и т.д.

5) Закрепление вопросительной интонации в стихах (сопряженно с воспитателем, по подражанию, самостоятельно).

Что такое? Что случилось?

Отчего же все кругом

Завертелось, закружилось

И помчалось колесом?

Куда вы пропали?

Или в канаву упали?

Или шальные собаки

Вас разорвали во мраке?

4) Работа над интонацией восклицательного предложения.

В процессе работы детям показывалось, что при восклицательной интонации голос значительно повышается на логически главном слове предложения, затем несколько понижается. Изменение голоса при воспроизведении интонации восклицательного предложения сопровождается соответствующим движением руки и обозначается графически.

Примеры упражнений для отработки интонации восклицательного предложения:

1) Отработка интонации восклицательного предложения на материале междометий с использованием картинок и стихов.

Читались стихи, дети проговаривали с восклицательной интонацией только междометия и звукоподражания:

Но увидев усача. Ай! Ай! Ай!
Звери дали стрекоча. Ай! Ай! Ай!
По лесам, по полям разбежались,
Тараканьих усов испугались.
Гуси начали опять
По гусиному кричать: га-га-га!
Кошки замурлыкали: мур-мур-мур!
Птицы зачирикали: чик-чирик!
Лошади заржали: и-и-и!
Мухи зажужжали: ж-ж-ж!
Лягушата квакают: ква-ква-ква!
А утята крикают: кря-кря-кря!
Поросята хрюкают: хрю-хрю-хрю!
Мурочку баюкают милую мою.

2) Отработка интонации восклицательного предложения, выражающей обращение, требование, восклицание (проговаривать сопряженно с воспитателем, повторять за ним, произносить самостоятельно).

Речевой материал: *Саша! Смотри! Соня, дай сумку! Спутник летит! Как хорошо здесь! Какая красивая кукла! Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет небо!*

3) Детям предлагалось выполнить следующие задания:

- а) обратиться к кому-нибудь из товарищей в группе (Миша! Света!);
- б) позвать товарища, обращаясь к нему (Миша, иди сюда! Наташа, беги к нам!);
- в) передать интонацию просьбы (Таня, дай, пожалуйста, игрушку!);
- г) произнести восклицание с интонацией радости (Мама! Самолет летит! Земляника созрела!);
- д) сказать слова и фразы с чувством одобрения (Молодец! Какой ты молодец! Замечательно!);
- е) произнести слова и фразы с повелительной интонацией (Стоп! Стой! Встань! Сядь! Отойди! Уйди! Не мешай! Перестань плакать!);
- ж) воспроизвести фразу, передавая восхищение (Какая красота! Какой замечательный день! До чего же хорошо кругом! Как чудесно ты поешь!);
- з) передать голосом предупреждение об опасности (Злая собака! Осторожно, вода горячая!) и т.д.

4) Закрепление интонации восклицательного предложения в стихах.

Не плачь! Не плачь! Куплю калач!
Не плачь, дорогой! Куплю другой!
Не плачь, не кричи! Куплю три!
Катит лыжа впереди,
Я – за лыжей позади.
Я кричу ей: «Погоди!
Лыжа, лыжа, не кати!»

Я кричу ей: «Хватит!»

А она все катит.

5) *Дифференциация интонационных структур предложений в экспрессивной речи.*

Эта работа проводилась на материале считалок, диалогов, игр-инсценировок, сказок, разыгрываемых по ролям. Дети учились подражать голосам и интонациям героев.

Кроме представленных нами видов работ воспитателя по развитию интонационной выразительности речи, логопедом проводились собственные занятия в соответствии с разработанным планом.

Предложенная нами работа заканчивалась итоговым праздником, проводимым совместно с логопедом. Конспект данного мероприятия представлен в Приложении 3.

Экспериментальная работа осуществлялась в период с октября по ноябрь 2013 года.

Накапливаемая в ходе опытно-экспериментальной работы информация должна быть подвергнута систематизации и первичной обработке, которая, как правило, включает в себя составление рабочих массивов данных в виде таблиц и вычисление стандартных статистических характеристик.

Приведем пример написания параграфа, посвященного организации контрольного этапа эксперимента в рамках ВКР «Формирование культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста».

В ходе контрольного эксперимента нами были получены следующие результаты.

Проведенный анализ методики «Сестрички» позволил отметить тот факт, что из 12 у десяти детей проявилось доброжелательное отношение к людям других национальностей. Недоброжелательное отношение проявили 2 ребенка экспериментальной группы.

Результаты проведения данной методики на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4

Отношение детей старшего дошкольного возраста к людям других национальностей (контрольный эксперимент)

Группы	Всего человек	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	10	30%	70%	0%
Контрольная	10	0%	50%	50%

Наглядно полученные данные представлены в диаграмме на рисунке 4.

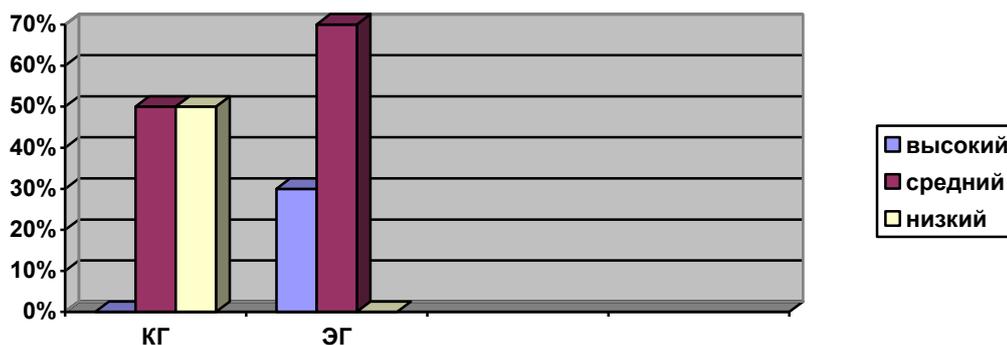


Рис. 4. Отношение детей старшего дошкольного возраста к людям других национальностей (контрольный эксперимент)

Анализ результатов второй методики позволил сделать вывод о том, что 9 детей одинаково доброжелательны в своих действиях ко всем этническим группам. У 2 детей присутствует эгоистичность, то есть дети никому не отдают свой выбор, сконцентрировавшись на себе. У одного ребенка в действиях выражается предпочтение при выборе национальной группы.

Количественный анализ результатов данной методики на контрольном этапе эксперимента представлен в таблице 5.

Таблица 5

Наличие у детей старшего дошкольного возраста доброты и толерантности по отношению к людям других национальностей (контрольный эксперимент)

Группы	Всего человек	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	10	30%	70%	0%
Контрольная	10	0%	60%	40%

Наглядно полученные данные представлены в диаграмме на рисунке 5.

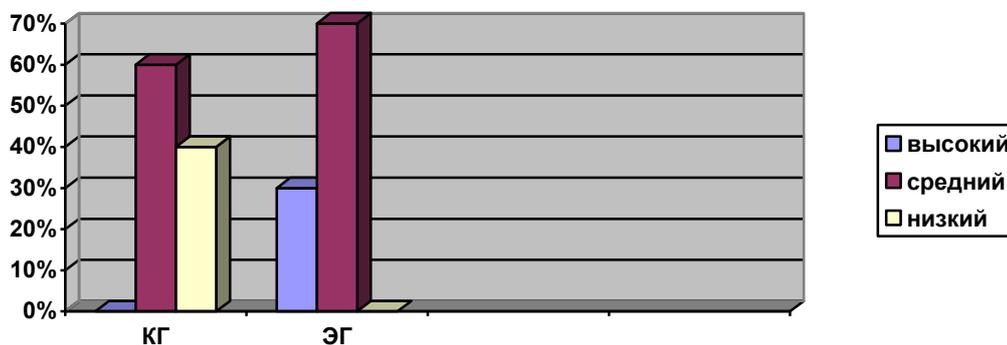


Рис. 5. Наличие у детей старшего дошкольного возраста доброты и толерантности по отношению к людям других национальностей (контрольный эксперимент)

Общие результаты проведения контрольного этапа эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6

Уровни сформированности культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста (контрольный эксперимент)

Группы	Всего человек	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	10	57%	40%	3%
Контрольная	10	27%	50%	23%

Наглядно полученные данные представлены в диаграмме на рисунке 6.

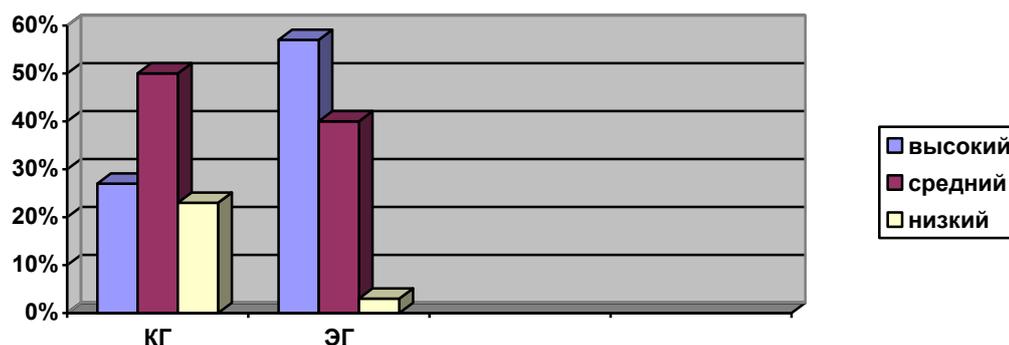


Рис. 6. Уровни сформированности культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста (контрольный эксперимент)

Результаты контрольного эксперимента позволяют отметить значительные изменения в сформированности культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста.

Большинство детей экспериментальной группы стали одинаково доброжелательны ко всем этническим группам. Только у 3-х детей мы наблюдали в действиях эгоистичность, недоброжелательность, они никому не отдали свой выбор, сконцентрировавшись на себе.

Данные результаты позволили нам сделать вывод о том, что окружающие предметы, воспитывающие в ребенке чувство красоты, любознательности, должны носить черты национальной культуры, чтобы дети с раннего возраста ощущали себя частью своего народа.

Контрольный этап нашего эксперимента подтвердил выдвинутую нами гипотезу и эффективность реализованных на формирующем этапе условий формирования культуры межнационального общения у дошкольников.

На следующем этапе полученные данные могут анализироваться с помощью различных методов (например, корреляционного и др.), имеющих определенные процедуры выполнения расчетов.

Статистические методы обработки данных рассмотрены в учебно-методическом пособии *Н.В. Локоть «Математическая обработка результатов экспериментальных исследований» (Мурманск, 1999)*.

На этой основе проводится качественная оценка результатов исследования и формулируются выводы.

3.4. Процедура защиты выпускной квалификационной работы

Кратко этапы защиты дипломной работы представлены в таблице (см. таблицу 5).

Таблица 5

Оформление ВКР и подготовка к защите

Этапы	Способы выполнения
1. Оформление рукописи и представление дипломной работы.	Предоставление печатного текста без переплета на проверку нормоконтролеру кафедры ППДНиДО (за месяц до защиты)
2. Оформление рукописи и представление дипломной работы к защите.	Предоставление на кафедру ППДНиДО печатного текста с отзывом и рецензией (в пружинном переплете) и электронного варианта ВКР на диске (не позднее двух недель до защиты).
3. Подготовка текста доклада на заседании государственной аттестационной комиссии (ГЭК).	Обсуждение текста доклада и содержания мультимедийной презентации с научным руководителем, окончательная его доработка с учетом замечаний, отраженных в рецензии.
4. Процедура защиты.	Доклад на заседании ГЭК вуза по материалам ВКР и защита своих положений с использованием мультимедийной презентации.

Работа подписывается нормоконтролером, затем студентом, научным руководителем и рецензентом.

Научный руководитель дает на работу письменный отзыв на личность дипломника, показывая динамику его развития как исследователя, отмечая научный и методический рост в период работы над дипломом, другой отзыв дает рецензент.

Рецензентом назначается педагог по данной или смежной дисциплине. В рецензии, как правило, оценивается теоретическая и практическая значимость работы, новизна и оригинальность идей, положенных в основу работы, а также методов ее выполнения. Обращается внимание на степень самостоятельности выполнения работы, на этику цитирования литературных источников, подчеркиваются достоинства и недостатки работы, дается ее оценка в целом.

За месяц до предполагаемой защиты работа с рецензией и отзывом предоставляется для проверки нормоконтролеру (без переплета).

Готовый текст работы с отзывом, рецензией и электронной версией (диск) сдается **не позднее двух недель до защиты ВКР** (в пружинном переплете) нормоконтролеру выпускающей кафедры.

Доклад по ВКР составляет примерно 6-10 минут. Раскрываются основные положения по выполненному исследованию, особое внимание уделяется раскрытию новизны, теоретической и практической значимости. Часть материала не проговаривается, но предьявляется в виде слайдов мультимедийной презентации.

Количество вопросов к дипломнику не регламентируется, вопросы задают члены ГЭК.

Далее зачитываются отзыв научного руководителя и рецензия (или освещается их краткое содержание).

3.5. Критерии оценки выпускных квалификационных работ

Оценка качества ВКР проводится по ряду показателей, среди которых основными являются следующие:

- актуальность темы и содержания работы;
- научный уровень работы, полученных результатов;
- четкость целей и задач исследования, эксперимента, гипотезы, терминов, определений;
- обоснованность, полнота критического анализа проблемы, состояния факторов, влияющих на исследуемый объект (по литературным источникам);
- уровень организации и проведения экспериментов, соответствие методик экспериментов задачам исследования, точность результатов экспериментов;
- уровень использования в работе данных фундаментальных научных дисциплин;
- системность исследования, эксперимента, логическая связь его с более общей научной проблемой;
- объем выполненных исследований, экспериментов;
- практическая ценность исследования, возможность практического использования полученных результатов, рекомендаций;
- уровень применения компьютерных технологий при выполнении исследования;
- завершенность исследования.

Кроме качества работы, учитывается четкость доклада по работе, правильность ответов на вопросы, использование иллюстративных средств, оценка дипломника руководителем, а диплома – рецензентом и выступающими. Для оценки диплома в баллах предлагается следующая шкала, которая может быть использована членами комиссии (см. таблицу 6).

Шкала оценок за выполнение ВКР

	Уровни выполнения квалификационной работы	Оценка в баллах по пятибалльной шкале	Характеристика уровня
Высокий	Максимальный	5	Работа, выполненная на высочайшем уровне.
	Успешный	5-4	Работа, выполненная на высоком уровне с наличием не грубых ошибок.
Средний	Хороший	4	Работа, выполненная с допущением ряда часто встречающихся ошибок.
	Посредственный	4-3	Работа, выполненная с большим количеством ошибок, носящих принципиальный характер.
	Минимальный	3	Работа, соответствующая минимальному уровню требований.
Низкий	Очень низкий	2	Работа, требующая серьезной переработки.
	Крайне низкий	Отсутствие оценки	Работа, требующая завершения и не готовая к защите.

Оценка ВКР производится при закрытом заседании членов ГЭК, оценки мотивируются глубоким анализом работ. Окончательная оценка за выполненную работу определяется как среднеарифметическая оценка руководителя, рецензента и каждого из присутствующих членов ГЭК.

Оценки сообщаются сразу всем студентам, защитившим ВКР после обсуждения комиссией.

3.6. Список тем выпускных квалификационных работ

Тематика курсовых и выпускных квалификационных работ обновляется ежегодно с учетом самых современных исследований в сфере педагогики и методики дошкольного образования, а также потребностей со стороны образовательных учреждений города и области.

В 2013/2014 гг. студентам предложены следующие темы.

1. Использование малых фольклорных форм в процессе формирования у дошкольников культурно-гигиенических навыков.
2. Дидактическая игра, как средство сенсорного развития детей раннего возраста.

3. Продуктивная деятельность дошкольников, как средство сенсорного воспитания.
4. Патриотическое воспитание дошкольников в условиях семьи и детского сада.
5. Формирование взаимоотношений дошкольников в сюжетно-ролевой игре.
6. Трудовое воспитание дошкольников в условиях семьи и детского сада.
7. Режим дня, как средство полноценного развития дошкольников.
8. Строительно-конструктивные игры, как средство подготовки детей к школе.
9. Использование нетрадиционных форм обучения для повышения познавательной активности дошкольников.
10. Русская народная игрушка, как средство патриотического воспитания детей дошкольного возраста.
11. Использование занимательного материала как средства активизации познавательной деятельности дошкольников.
12. Строительно-конструктивные игры, как средство сенсорного развития детей дошкольного возраста.
13. Дидактические игры, как средство эстетического воспитания детей дошкольного возраста.
14. Духовно-нравственное воспитание на занятиях по развитию речи в детском саду.
15. Воспитание культуры отношений к людям ближайшего национального окружения у детей дошкольного возраста.
16. Развитие словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром.
17. Воспитание у детей дошкольного возраста умения сопереживать окружающим людям.
18. Анализ проблем современного дошкольного учреждения и пути их решения.
19. Влияние стилей семейного воспитания на формирование самооценки у детей старшего дошкольного возраста.
20. Формы и методы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с правилами дорожного движения в условиях детского сада.
21. Ознакомление старших дошкольников с историей родного города, как средство патриотического воспитания.
22. Педагогические условия организации физического воспитания детей раннего возраста в семье.
23. Детские капризы и меры воздействия на них в условиях детского сада.
24. Формирование коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.
25. Игровые способы коррекции эмоционального состояния агрессивности у детей старшего дошкольного возраста.
26. Влияние стиля детско-родительских отношений на формирование готовности ребенка к обучению в школе.

27. Развитие межличностных взаимоотношений старших дошкольников в народных подвижных играх.

28. Использование этнопедагогических традиций в процессе воспитания старших дошкольников в условиях детского сада.

29. Особенности конфликтного поведения и способы его устранения у детей старшего дошкольного возраста.

30. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста средствами театрализованной игры.

31. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста сознательного отношения к здоровому образу жизни.

32. Роль воспитателя в социальном развитии детей дошкольного возраста.

33. Фольклор, как средство развития познавательных интересов и речевой активности старших дошкольников.

34. Роль театрализованных игр в коммуникативно-речевом развитии дошкольников (на примере системы М. Монтессори).

35. Роль дидактической игры в формировании познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада М. Монтессори.

36. Полоролевое воспитание детей дошкольного возраста в детском саду.

37. Инновационные формы организации адаптации детей раннего и младшего дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению

38. Формирование навыков самообслуживания, как средство самопознания ребенка младшего дошкольного возраста.

39. Роль сюжетно-ролевой игры в полоролевом воспитании детей старшего дошкольного возраста.

40. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование элементов учебной деятельности у детей дошкольного возраста.

3.7. Специфика публикация статьи, разработанной на основе дипломного проекта

Как правило, удачные студенческие выступления на предзащите и защите дипломных проектов приводят к необходимости написания статей в различные сборники научных публикаций.

Требования к оформлению статьи регламентируются организаторами и могут различаться. В основном, в статье необходимо отразить сущность как теоретической, так и практической части дипломной работы.

Ниже представлен образец одной из таких статей.

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

*Научный руководитель: В.В. Гордеева, к.п.н., доцент кафедры ППДНиДО
ПГУ*

Проблема развития словаря детей дошкольного возраста остается актуальной в наше время. Его недостаточная сформированность приводит к ряду неречевых проблем: недостаточный объем памяти, затруднения в познавательной деятельности, торможение игровой деятельности, которая является ведущей у дошкольников и способствует процессу развития в целом. На фоне недоразвития словаря появляются личные переживания ребенка, которые откладывают негативный отпечаток на коммуникативную сторону речи, а как следствие этого нарушается монологическая и диалогическая речь, т. к. нельзя выразить полноценно все свои мысли, не имея в словарном запасе подходящего слова. Словарь к тому же является основной предпосылкой для развития чтения и письма.

Средств, касающихся развития словаря дошкольников существует достаточно. Это игры-драматизации, целевые прогулки и экскурсии, показ картин с малознакомым содержанием, а также мультипликация. Мы бы хотели заострить внимание на последнем из средств.

Развитие словаря посредством мультипликаций является одним из интереснейших для детей дошкольного возраста. Во-первых, детям это интересно. Смотря мультфильм на какую-либо «лексическую тему» (Посуда – мультфильм «Федорино горе», Овощи – «Чиполлино» и т. д.), дети будут не только знакомиться с сюжетом мультфильма, но и запоминать названия героев-слов, так как запоминание идет зрительно, через конкретные образы. Как показывает практика, многим дошкольникам лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Во-вторых, воспринятый материал будет осознан детьми за счет усиления наглядности.

Нами было проведено исследование, направленное на определение эффективности обогащения словаря у дошкольников средствами мультипликации. За основу было взято исследование А.А. Гуськовой. Данный автор в своей работе говорит о том, что мультипликация является средством развития связной речи и это средство используется соответственно на занятиях по формированию именно этой стороны речи, а также на занятиях по развитию лексико-грамматического строя речи. Мы же рассмотрели данное средство исключительно в целях обогащения словаря дошкольников.

Работу по обогащению словаря посредством мультипликации можно разделить на несколько этапов:

1) «Выбор мультфильма». На данном этапе педагог в ходе личной беседы с ребенком или родителями выясняет: какие мультфильмы ребенок смотрел, каких героев запомнил, просит пересказать любимый мультфильм. Разумеется

что современные мультфильмы не способствуют благоприятному развитию не только словаря, но и психики, поэтому нужно начать с вопросов касающихся конкретных мультфильмов. Перечень мультфильмов, рекомендованных к просмотру, составляет педагог. Желательно, чтобы мультфильм соответствовал лексической теме, изучаемой на конкретном этапе логопедической работы.

Перечень мультфильмов, используемых в работе по развитию словаря дошкольников

1. Овощи: «Веселый огород», «Чиполлино», «Приключения пиратов в стране овощей», «Рататуй».
2. Фрукты: «Молодильные яблоки», «Мешок яблок», «Яблоко», «Чиполлино».
3. Осень: «Мышонок и красное солнышко», «Осенние корабли», «Река осенью», «Синичкин календарь».
4. Ягоды: «Дудочка и кувшинчик».
5. Грибы: «Под грибом», «Дудочка и кувшинчик», «Как грибы с горохом воевали».
6. Одежда. Обувь. Головные уборы: «Золушка», «Храбрый портняжка», «Башмачки», «Теплые головные уборы».
7. Мебель: «Три медведя», «Белоснежка», «Мойдодыр».
8. Посуда: «Федорино горе», «Три медведя», «Красавица и чудовище».
9. Дикие животные: «Хвосты», «Волк и лиса», «Маша и медведь», «Винни Пух», «Сезон охоты», «Лесная братва».
10. Домашние животные: «Кошкин дом», «У страха глаза велики», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Котенок Гав».
11. Домашние птицы: «Гуси – лебеди», «Гадкий утенок».
12. Перелетные птицы: «Серая шейка», «Высокая горка», «Дюймовочка».
13. Животные жарких стран: «Мадагаскар», «Черепашка и Львенок», «Корабль пустыни», «Король лев», «Рио», «38 попугаев».
14. Животные холодных стран: «Ледниковый период», «Умка», «Пингвиненок Лу-Лу», «Дед Мороз и лето».
15. Зима: «Снегурочка», «Снеговик – почтовик», «Падал прошлогодний снег», «Зима в Простоквашино», «Мороз Иванович».
16. Подготовка животных к зиме: «Зимовье зверей», «Зимняя сказка».
17. Профессии: «Каштанка», «Волшебная птица», «Айболит», «Калейдоскоп профессий», «Кем быть?».
18. Весна: «Снегурочка», «На масленице».
19. Лето: «Дед Мороз и лето».
20. Насекомые: «Как муравей домой спешил», «Муха-Цокотуха».
21. Рыбы: «В поисках Немо», «Подводная братва», «Русалочка».
22. Цветы: «Чудесный колокольчик», «Цветик-семицветик».
23. Дом: «Приключения домовенка Кузи», «Дядя Федор, пес и кот», «Спящая красавица».
24. Семья: «Аленький цветочек», «Сказка о царе Салтане».
25. Зимующие птицы: «Растрепанный воробей», «Баранкин, будь человеком».

26. Игрушки: «Цветик-семицветик», «История игрушек».

27. Спорт: «Шайбу-шайбу», «Необыкновенный матч», «Лови волну».

2) «Просмотр мультфильма». После того как перечень мультфильмов составлен (он может быть составлен на целый год), можно приступать к просмотру мультфильма. Мультфильм можно смотреть как на занятии по развитию речи, так и предварительно перед ним. Конечно, целесообразней посмотреть его перед занятием, так как уже можно приступить к следующему этапу. Перед просмотром детям дается инструкция: «Сейчас мы будем смотреть мультфильм. Внимательно смотрите его и запоминайте всех героев и то, что с ними происходит».

3) «Обсуждение мультфильма». Чтобы приступить непосредственно к обсуждению мультфильма, педагогу необходимо заготовить серию сюжетных картинок по просмотренному мультфильму, чтобы еще раз закрепить зрительно образы-слова в памяти ребенка. Педагог выставляет опорные слова-картинки на доске и задает детям вопросы. Вопросы могут быть следующего характера: «Как звали главных героев? Кто они были (овощи, посуда и т.д.)? Какие они были (добрые, злые)? Что случилось с героями? Где они побывали?». Во время занятия можно включать детям отдельные фрагменты мультфильма, обращаясь детально к героям или конкретным событиям.

4) «Закрепление». Одной беседы для закрепления в памяти детей образов-слов считается недостаточно. Необходимо проводить закрепительные занятия. Можно составлять конспекты по сюжету мультфильма, включать туда различные игры и упражнения схожие с тематикой мультфильма.

Разумеется, что не всегда может представиться возможность просмотра мультфильма на каждом занятии по развитию речи или предварительно перед ним, поэтому можно включить данное средство развития словаря в изучение тех лексических тем, которые являются наиболее трудными для детей дошкольного возраста или имеют большое количество названий по этой теме. Это такие темы, как: «Перелетные птицы», «Грибы», «Деревья», «Насекомые», «Домашние птицы».

Таким образом, расширение запаса слов у детей – одна из важнейших задач воспитания и обучения дошкольников. Уточнение и расширение словарного запаса играет большую роль в развитии логического мышления: чем богаче словарь ребенка, тем точнее он мыслит, тем лучше развита его речь. Поэтому его формирование необходимо как для наиболее полного речевого развития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

В ходе нашего исследования было выявлено, что обогащение словаря детей средством мультипликации является эффективным, т. к. уже на первом занятии по развитию речи, проводимом после просмотра мультфильма, дети называют большое количество слов (глаголов, существительных пр.). Кроме обогащения словаря значительно повышается интерес к самим занятиям в целом, а это немаловажный фактор при работе с детьми дошкольного возраста.

В ряде случаев требованиями также предусматривается публикация списка литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богаевская О.Н. Дипломные работы: Учебно-методическое пособие по подготовке, оформлению и защите (для студентов факультета ПимНО). / О.Н. Богаевская, Т.П. Богданец, И.А. Мещерова. – Мурманск: МГПУ, 2004. – 61 с.
2. Вакуленко Л.С. Методические рекомендации по написанию рефератов, курсовых и дипломных работ по логопедии: Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности 050715 «Логопедия». – Мурманск: МГПУ, 2009. – 84 с.
3. ГОСТ 7.1 – 2003 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. // Сборник основных российских стандартов по библиотечно-информационной деятельности. / сост. Т.В. Захарчук, О.М. Зусьман. – СПб.: Профессия, 2005. – С. 39-109.
4. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований. / сост. Н.В. Локоть. – Мурманск: МГПИ, 1999. – 90 с.
5. Методические рекомендации к написанию курсовых работ для студентов очной и заочной форм обучения факультета специальной педагогики и психологии МГПУ: Учебно-методическое пособие для студентов факультета специальной педагогики и психологии. / автор-составитель Т.В. Кузьмичева. – Мурманск: МГПУ, 2009. – 29 с.
6. Требования к подготовке и процедуре защиты дипломной работы: Учебно-методическое пособие для студентов факультета специальной педагогики и психологии. / авторы-составители: А.В. Гущина, И.И. Друзякина. – Мурманск: МГПУ, 2009. – 44 с.

Приложение 1

Образец оформления титульного листа курсовой работы

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Педагогика и психология
дошкольного, начального и
дефектологического образования»

КУРСОВАЯ РАБОТА

на тему:

(наименование темы прописными буквами)

Выполнил:

студентка группы

(шифр группы)

ФИО

Научный руководитель:

к. п. н., доцент

ФИО

Пенза, 2014

Приложение 2

Образец оформления титульного листа дипломной работы специалиста

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Педагогика и психология
дошкольного, начального и
дефектологического образования»

Специальность 050707.65 «Педагогика и методика дошкольного образования»

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

Полоролевое воспитание детей дошкольного возраста в детском саду

Студент _____ ФИО (полностью)
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ к.п.н., доцент ФИО
(подпись, дата)

Нормоконтролёр _____ В.В. Гордеева
(подпись, дата)

Рецензент: заведующий _____ ФИО
МБДОУ д/с № ___ г. Пензы (подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК _____ С.М. Гапеенкова
(подпись)

Пенза, 2014

Образец оформления титульного листа дипломной работы бакалавра

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Педагогика и психология
дошкольного, начального и
дефектологического образования»

Направление подготовки 050100 «Педагогическое образование»
Профиль подготовки «Дошкольное образование»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Полоролевое воспитание детей дошкольного возраста в детском саду

Студент

(подпись, дата)

ФИО (полностью)

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н., доцент ФИО

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

С.М. Гапеенкова

Пенза, 2014

Учебное издание

Гордеева Вероника Викторовна

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАПИСАНИЮ
КУРСОВЫХ И ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ**

*Редактор
Компьютерная верстка*

Подписано в печать Формат .
Усл. печ. л. .
Заказ № ... Тираж 100 экз.

Издательство ПГУ
Пенза, ул. Красная, д. 40.
Тел./факс: 8 (8412) 564733; e-mail: iic@mail.pnzgu.ru