

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



19
2020
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 19 (309) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Николай Александрович Бердяев* (1874–1948), русский религиозный и политический философ, представитель русского экзистенциализма и персонализма.

Николай Бердяев родился в фамильном имении под Киевом. Он происходил из дворянского рода Бердяевых, известного традициями офицерской службы. Николай поступил в Университет Святого Владимира на физико-математический факультет, а через год перевелся на юридический. Но получить диплом учебного заведения Бердяеву не довелось: за участие в студенческом марксистском кружке саморазвития и Киевском «Союзе борьбы за освобождение рабочего класса» его исключили из университета. До этого молодого человека уже дважды арестовывали за участие в антиправительственных демонстрациях. Его выслали в Вологодскую губернию под полицейский надзор. Там молодой философ написал книгу «Субъективизм и индивидуализм в общественной философии». Биография Бердяева отражала время, в котором он жил: революционное движение, поиски новых идеалов, метание из крайности в крайность. Николай Александрович стал свидетелем и одним из творцов того процесса, который назвал «русским ренессансом начала XX века».

Философские воззрения Николая Бердяева основывались на отрицании или, во всяком случае, критике телеологии и рационализма. Эти концепции, с его точки зрения, разрушительно влияют на свободу личности, а именно в освобождении личности заключается смысл существования. Личность и индивидуум — понятия противоположные. Мыслитель полагал, что первая — это категория духовная, этическая, вторая — природная, часть общества. Личность по сути своей не поддается влиянию и не относится ни к природе, ни к церкви, ни к государству. Свобода для Бердяева — это данность, она первична по отно-

шению к природе и человеку, независима от божественного. Если же она нарушает «божественную иерархию бытия», появляется зло.

В начале своих философских изысканий Николай Александрович восхищался идеями Карла Маркса. Однако позднее, размышляя о развитии коммунистических идей в России, в книге «Истоки и смысл русского коммунизма» прямо заметил, что одного марксизма в данном случае недостаточно. В труде «Русская идея» философ попытался ответить на вопрос, что же это такое — таинственная русская душа. Бердяев использовал яркие образы и аллегории, исторические параллели и афоризмы. В качестве примеров приводятся события широких временных рамок — от пророка Аввакума до Владимира Ленина, от крещения Руси до Октябрьской революции. По Бердяеву, русский народ не склонен слепо следовать догмам закона, куда больше смысла и веса вкладывается в содержание, чем в форму. Идея «русскости» заключается в «свободе любви в глубоком и чистом смысле слова».

Отношения с советской властью у Бердяева, всегда стремившегося к свободе, как он ее понимал, не заладились. Его дважды арестовывали, а в 1922 году выслали первым рейсом «Философского парохода». Наблюдать за страшной войной против СССР Бердяеву пришлось из оккупированной гитлеровцами Франции. Однако в 1946 году он все же получил советское гражданство.

Умер Бердяев за письменным столом в своем рабочем кабинете в доме в Кламаре (Франция) от разрыва сердца. За две недели до смерти он завершил книгу «Царство Духа и Царство Кесаря», и у него уже созрел план новой книги, написать которую он не успел. Философа семь раз номинировали на Нобелевскую премию по литературе.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрашкина А. В., Галич Т. Н.

Дидактическая игра как средство познавательного развития детей дошкольного возраста 415

Ахметова А. Р., Миннуллина Р. Ф.

Игры с правилами как средство развития познавательной активности дошкольников 417

Бабушкина Н. А.

Рекомендации по предупреждению возникновения заикания у детей 419

Базарова И. Т.

Метапредметный подход на уроках английского языка в условиях реализации ФГОС 421

Беккер Л. Г.

Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку 422

Беляева А. С., Газизова Ф. С.

Игровые технологии в формировании у дошкольников навыков диалогической речи 425

Богословская Т. И.

Консультация для педагогов по ознакомлению дошкольников с окружающим миром и развитию речи вне занятий 427

Бородин Е. А.

Программа духовно-нравственного развития и воспитания юных спортсменов МБОУДО ДЮСШ Целинского района Ростовской области 428

Брюхова Е. В., Лозовская С. Ю.

Проекты — это интересно! 433

Вильт А. В.

Пропедевтика нарушений письма у старших дошкольников 436

Волегжанина А. Г.

Проект как средство укрепления детско-родительских отношений 438

Гаврик Н. А.

Дистанционное обучение в начальной школе — будущее или уже настоящее? 441

Газизова Ф. С., Вазиева А. Ф.

Роль сюжетно-ролевой игры в формировании межличностных отношений детей дошкольного возраста 443

Галиева Г. Ш.

Формирование устойчивой мотивации изучения татарского языка путем создания эффективной образовательной среды 445

Галич Т. Н., Миляева Г. И.

Пересказ сказок как средство овладения связной речью детьми дошкольного возраста 447

Гильмутдинова Л. И.

Развитие речи учащихся начальной школы с помощью языкового анализа художественных произведений 448

Горбанева Т. Н.

Технологическая карта урока информатики в средней школе 450

Диева Е. Е.

Использование кейс-метода в профориентационной работе со школьниками 453

Долженкова И. В.

Что такое хореография и ее влияние на развитие дошкольника 455

Dorokhova T. I.

Management of the formation of ecological culture of students in a rural school 457

Дуда И. В., Измайлова Е. В.

Коммуникативные универсальные учебные действия: понятие и уровни сформированности 458

Журкина М. И.

Электронный курс как один из видов электронных образовательных ресурсов в организации подготовки будущих бакалавров педагогического образования 462

Зенгина М. С.

Об использования метода проектов в обучении и патриотическом воспитании студентов среднего профессионального образования 464

Исламова Д. Р., Панфилов А. Н. Использование ИКТ для формирования универсальных учебных действий на уроках математики.....	467
Kautaeва K. Z. The effect of compulsory extracurricular lessons on students' academic achievements	469
Киселева Л. С. Обучение русскому языку детей-билингвов.....	472
Лисина Т. А. Разработка нестандартного интегрированного урока для учащихся XI класса на тему «Решение стереометрических задач с Cabria 3D».....	474
Лысикова А. А. Анализ технологии проведения дискуссии в японских языковых вузах.....	479
Мезинова Г. М. Взаимодействие учителя-логопеда и родителей на начальном этапе обучения детей с нарушениями речи в общеобразовательной школе	481
Мелешенко Д. Н. Влияние элективных курсов на решение экономических задач в ЕГЭ	483
Мишарева Я. В., Сапронова С. Г. Эффективность применения проектно-исследовательской деятельности в рамках элективных курсов по биологии	485
Момотова А. С. Теоретические аспекты развития аксиологического потенциала обучающихся.....	486
Морозова М. С. Обучение пейзажной живописи на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе.....	488
Muktashova M. N., Beysembaeva S. T. Problems in forming intercultural competence	490
Санникова А. М. Разработка методического наглядного материала по пленэрной практике и методики проведения занятий в условиях пленэра для общеобразовательной школы.....	492
Serkina E. O. Organization of the process of in-school professional development of primary school teachers	495

ПЕДАГОГИКА

Дидактическая игра как средство познавательного развития детей дошкольного возраста

Абрашкина Анастасия Витальевна, студент;

Галич Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье представлено определение понятия дидактическая игра, результат исследования познавательного развития детей подготовительных к школе групп, содержание и результаты проведения анкетирования родителей дошкольников.

Ключевые слова: дидактические игры, познавательное развитие, исследование, родители

Keywords: didactic games, cognitive development, research, parents.

Исследователь Е. И. Касаткина [2] определила дидактические игры как вид игр с правилами, которые создаются педагогами с целью обучения и воспитания детей. В этом смысле дидактическая игра всегда рискует превратиться в учебную деятельность, лишиться воображаемого контекста, самостоятельного игрового начала. Дети могут играть сами в разученную под руководством взрослого дидактическую игру, но игровую задачу, игровые правила, сюжет и правила в дидактической игре дети получают готовыми. Поэтому ученые и методисты обращают особое внимание практиков на то, что главным принципом при организации дидактической игры должно быть соблюдение игрового таинства, обучающая задача не должна стать важнее игровой.

В дидактической игре используются игровые способы и приемы разрешения познавательных задач. Ролевая дидактическая игра тренирует социальные и коммуникативные навыки детей согласно правилам, установленным в данной игре.

В ходе эксперимента в рамках выпускной квалификационной работы мы провели диагностическое исследование познавательного развития детей подготовительных к школе групп по критериям познавательного развития: 1) уровень любознательности, инициативности и интереса к процессу познания (диагностики «Древо желаний» В. С. Юркевич [3] и «Столкновение интересов» Н. И. Гуткиной [4]) и 2) уровень наглядно-образного мышления (диагностики «Нелепицы» и «Пройди через лабиринт» Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [5]). Результаты, полученные в процессе диагностики детей, побудили нас к разработке программы дидактических игр, помогающих развивать умственные способности детей.

Основной идеей программы было побуждение детей к самостоятельному обращению к разученным дидактическим играм, минимализация вмешательства взрослого

в детскую игру, косвенное стимулирование использования мотивов дидактических игр в сюжетно-ролевой игре дошкольников (например, введение в игры с профессиональной тематикой знаний, полученных при игре в настольно-печатные игры «Путешествие по России», «Лекарственные растения», «Летние и зимние виды спорта, тематических лото и домино «Полезные привычки», «Съедобное и ядовитое» и т. п.)

В рамках нашего исследования во время формирующего эксперимента мы разработали алгоритм проведения дидактической игры в группе детского сада. Алгоритм включает следующие звенья с участием взрослого на этапе знакомства с новой игрой:

- 1) вводная беседа, в процессе которой детей знакомят с содержанием игры, уточняют представления детей о дидактическом материале;
- 2) разъяснение педагогом хода и правил игры, уточняющая беседа о запретах, разрешениях и предписаниях;
- 3) образец игровых действий, предписаний и запретов игры;
- 4) проведение игры под руководством взрослого;
- 5) рефлексия дидактической игры, во время которой уточняются игровая задача, игровые правила и действия участников, мера взаимопомощи тем участникам, которые еще не освоили суть игры.

По мнению Е. В. Трифионовой, рефлексивное последствие может стать очень важным звеном для закрепления обучающего эффекта [1]. Обсуждая только что прошедшую игру, педагог стремится помочь детям мысленно прожить все игровое действие с начала до конца. Корректно задавая вопросы о ходе игры и ее результате, воспитатель помогает детям научиться рассуждать и делать выводы. Таким образом, педагог активизирует тот самый

автодидактизм игры, который позволит минимизировать вмешательство взрослого при повторной игре, а также при знакомстве с играми того же типа. Например, когда дети усвоили принцип игры в лото, домино, игры — «ходилки», «найди лишнее», «чего не стало?», то при внесении игры с новым содержанием нет необходимости проходить все этапы алгоритма ознакомления, достаточно предложить детям догадаться, что же требует для своего решения новая игровая задача.

С целью привлечения внимания родителей к использованию дидактических игр мы провели анкетирование 50 родителей экспериментальной и контрольной групп.

Мы составили вопросы анкеты таким образом, чтобы родители не сообщали нам только о наличии дома разных видов дидактических игр. Главной задачей было акцентирование внимания на том, играют ли дома родители с детьми.

Вопросы анкеты	Никогда	Иногда	Часто
1. Играете ли вы дома со своими детьми в настольно-печатные игры типа «лото»?	40%	30%	30%
2. Играете ли вы дома в игры — путешествия, квесты?	50%	40%	10%
3. Играете ли вы в словесные игры типа «Что было бы, если...»?	10%	80%	10%
4. Играете ли в игры — загадки, ребусы, кроссворды?	20%	60%	20%
5. Играете ли вы вместе с детьми в игры со строительным материалом и конструкторами?	20%	60%	20%

При анализе результатов анкетирования мы выявили подгруппу из 5 родителей (10%), которые дали отрицательные ответы на все вопросы, касающиеся игр с детьми. Двое родителей сказали, что их семьи очень бедны, и поэтому у них дома нет никаких игр, кроме пазлов и конструкторов-лего. На наш вопрос: «Почему же вы не играете с детьми в словесные игры, загадки, кроссворды, которые не требуют никаких материальных затрат?» эти родители не дали никакого вразумительного ответа. Еще трое родителей из этой подгруппы ответили, что в их доме есть все перечисленные в анкете игры, но они не играют с детьми, потому что им «некогда».

Но таких родителей, конечно же, меньшинство. Большая часть родителей ответили, что играют во все перечисленные

в анкете игры с детьми время от времени, но всегда озадачены тем, что должны уделять детям внимание. Это проявляется в ответах на 3, 4 и 5 вопросы. 80% родителей играют в словесные игры типа «Заколдованные буквы», «Фанты», «Живые буквы», «Исправь ошибку», «Задумай число». Популярными среди детей и родителей являются игры на моделирование воображаемых ситуаций «Что было бы, если бы», «Доскажи словечко», «Путешествия по дому».

Таким образом, проведенная нами исследовательская работа показала, что у дидактических игр есть большой потенциал для познавательного развития детей при условии корректного участия взрослых в игре, не допускающего подмены игры с эффектом познания обучением в игровой форме.

Литература:

1. Трифонова, Е. В. Проблема самостоятельной игры в контексте основных идей А. В. Запорожца [Текст] // Культурно-историческая психология. — 2006. Т. 2. № 1 — С. 77–83.
2. Касаткина, Е. И. Игра в жизни дошкольника / Е. И. Касаткина. — М.: Дрофа, 2010. — 176 с.
3. Юркевич, В. С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] / В. С. Юркевич, С. С. Ермаков // Современная зарубежная психология, 2013. — Т. 2, № 2, С. 87–100.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. — СПб.: Питер, 2009. — 208 с.
5. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М.: АРКТИ, 2014. — 66 с.

Игры с правилами как средство развития познавательной активности дошкольников

Ахметова Айсылу Радиковна, студент;

Миннуллина Розалия Фаизовна, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Игры с правилами — это такие игры, в которых мнимая воображаемая ситуация создается с помощью игрового правила, за несоблюдение которого назначаются те или иные санкции. Игры с правилами имеют готовое содержание и заранее установленную последовательность действий [1].

С целью привлечения родителей к участию в экспериментальной работе в рамках выпускной квалификационной работы по повышению у детей стремления играть в различные игры с правилами мы провели с родителями две встречи с элементами социо-игровой технологии В.В. Букатова [1; 2]. Мы предложили родителям самим поиграть в игры с правилами и отметить потом, какие психические процессы (внимание, восприятие, память, мышление, воображение) развиваются в играх.

Мы предложили родителям сыграть в игру «Разведчики». Правила этой игры: играющие располагаются по кругу, сидят, опустив голову. По команде ведущего «Связаться с разведчиком» каждому играющему нужно

поднять голову и скрытно, одними глазами связаться с кем-нибудь из круга. Нельзя говорить ни слова, размахивать руками, подмигивать. В этом случае враги обнаружат разведчиков, и задание будет провалено. Нужно «сцепиться взглядом» со своим «напарником» и держать друг друга взглядом. По сигналу «Приготовились» нужно быстро встать и, пока ведущий считает до 7, поменяться местами со своим напарником и на ходу пожать ему руку. Когда игра проигрывается второй раз, то выбирается «разведчик № 2», дается задание не просто поменяться с ним местами, пожав руку, но еще спросить на ходу номер квартиры и этаж, на котором назначена «явка». После того, как игроки поменялись местами, ведущий спрашивает у каждого по кругу, какие именно этаж и квартира были названы «разведчиком № 2».

После игры мы предложили родителям проанализировать, какие познавательные процессы развивает такая игра. Результаты обсуждения заносили в таблицу «Анализ психологических эффектов при игре».

Игровое действие	Психический процесс, который тренируется в игре	Дополнительные эффекты
1. связаться глазами с «разведчиком № 1»	— переключение внимания с одного человека на другого, — волевое усилие для сдерживания движений и речи	— интерес, — сосредоточенность, — легкий страх «А вдруг меня не выберут»
2. поменяться местами с разведчиком № 1, пожать ему руку при встрече	— рассредоточение внимания на три действия «встать с места — пожать руку — занять место напарника», память (не забыть пожать руку)	— быстрота реакции, необходимость согласовывать свои действия с действиями других игроков, в том числе из других «пар»
3. связаться глазами с «разведчиком № 2»	— переключение внимания с «разведчика № 1» на другого человека, — волевое усилие для сдерживания движений и желания комментировать происходящее	— интерес, — желание выполнить это задание быстрее и лучше, чем поиск «разведчика № 1»
4. поменяться местами с «разведчиком № 2»	— рассредоточение внимания на четыре действия: «встать со своего стула — сказать номер своей квартиры и этажа — запомнить сказанный тебе номер квартиры и этажа — успеть занять место напарника	— быстрота реакции, — удержание в памяти придуманных самим собой квартиры и этажа и сказанных тебе квартиры и этажа
5. назвать по просьбе ведущего номер «явочной» квартиры и этажа	— оперативная память на сведения, нужные только на время игры, — умение воспроизвести нужную информацию, не перепутать с другими похожими сведениями, помнить при назывании «разведчиком № 2» те сведения, которые сам ему назвал	— переключение внимания с тех сведений, которые называют другие игроки на ту информацию, которую должен сообщить сам, когда подойдет очередь, — не растеряться в этот момент, — не перепутать цифры

Игровое действие	Психический процесс, который тренируется в игре	Дополнительные эффекты
б. подведение итогов	— оперативная память на всю игровую ситуацию; — мышление — нужно связать игровую задачу и качество ее выполнения самим собой, своими «разведчиками» и всей группой в целом; — воображение — хочется и дальше представлять себя «разведчиками»; — появление дружеских чувств к «своим разведчикам», желание продолжать с ними общение	— интерес к тому, что было в голове у других игроков, веселье при воспоминании суеты и растерянности; — легкое раздражение на себя или на партнеров, если не удалось выполнить отлично; — волевое усилие — выслушивать мнения других игроков

С целью глубокого погружения родителей в тему развития познавательной активности во время разнообразных игр с правилами мы предложили родителям сыграть в словесную игру «Загадочные сокращения (аббревиатуры)» и проанализировать ее потенциал для развития познавательной активности детей. Игровое правило этой игры следующее: ведущий предлагает игрокам вспомнить распространенные аббревиатуры и объяснить их значение (ДК — дом культуры, СМС — SMS — short message service — служба коротких сообщений, СЭС — санитарно-эпидемическая станция и др.). После вспоминания и расшифровки знакомых аббревиатур веду-

щий предлагает сочинить свои аббревиатуры на любую тему и записать на листочке. Затем каждый играющий по порядку, сидя в круге, произносит свою аббревиатуру. Остальные игроки предлагают свои варианты расшифровки.

Родители, которым мы предложили придумать свои варианты, сочинили и очень сложные, похожие на сценки аббревиатуры, например, «КВТП — кто выпустил тигра погубить?», «КШИСВ — Красная Шапочка ищет Серого Волка», и совершенно простые зашифрованные команды и пожелания: «ИС — иди спать», «ХОИД — хочу отдохнуть на диване», «ЛРС — люблю ребенка своего».

Игровое действие	Психический процесс, который тренируется в игре	Дополнительные эффекты
1) придумать загадочные сокращения	воображение	расширение знаний о мире
2) разгадать аббревиатуры, придуманные другими	— внимание, — воображение, — фонематический слух, — зрительно-слуховое соотношение, — пространственные отношения	интерес, веселье
3) фиксация названий в письменной форме	— мышление, — память — звуко-буквенные соотношения	можно придумать сюжет для игры
4) подведение итогов	— оперативная память на всю игровую ситуацию; — мышление — нужно связать игровую задачу и качество ее выполнения самим собой и всей группой в целом	— воображение

По такой схеме мы провели с родителями еще несколько игр правилами:

- а) словесные: «Эхо», «Тарабарский язык», «Споры с предлогами», «Фразы с заданными словами», «Рифмы на -ок»;
- б) подвижные: «Заводные человечки», «Встать по пальцам», «Хороводы», «ПДФ (память физических действий)».

Анализ проведенных игр привел родителей к пониманию того, что игры с правилами имеют много положительных качеств:

- 1) во время игры с правилами развиваются внимание, память, мышление, и это развитие происходит автоматически во время достижения главной цели таких

игр — соблюдения игровых правил для решения игровой задачи;

- 2) в игре с правилами большую роль играет познавательный интерес, он тоже включается автоматически, пробуждает азартность и увлеченность игровой задачей;
- 3) игры с правилами всегда коллективны, в них не играют в одиночку, требуют распределения усилий между членами команды, установления дружеских чувств между детьми.

Анализируя значение игр с правилами для развития дружеских чувств у детей и вспоминая свое собственное детство, родители пришли к выводу, что детям очень полезны игры во дворе, в разновозрастной компании.

Литература:

1. Букатов, В. М. Игры для детского сада. Развитие талантов через игру. Иллюстрированный словарик игровых приемов / под общей ред. В. М. Букатова. — СПб.: Речь; Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. — 189 с.

2. Букатов, В. М. Шишел — мышел, взял да вышел. Настольная книжка воспитателя по социо-игровым технологиям в старших и подготовительных группах детского сада с методическими разъяснениями, неожиданными подсказками и невыдуманскими историями. — М.: НИИ школьных технологий, 2008. — 144 с.

Рекомендации по предупреждению возникновения заикания у детей

Бабушкина Наталья Аркадьевна, студент магистратуры
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Заикание, представляет собой сложное речевое нарушение, требующее комплексное и длительное коррекционное воздействие. В данной статье представлены аспекты, на которые рекомендовано обратить внимание родителей с целью предупреждения этого нарушения.

Ключевые слова: ребёнок, речевое развитие, речевая патология, фразовая речь, патологическое воздействие.

Изучая и анализируя опыт работы логопедов, нейропсихологов и других специалистов по устранению заикания, можно прийти к выводу, что это сложное речевое нарушение, чаще всего развивается в дошкольном возрасте.

Белякова Л. И. и Дьякова Е. А. считают, что в появлении заикания значительную роль играют особенности речевого развития ребенка, его характерологические качества, и внутрисемейные отношения. Для того, чтобы предупредить возникновение заикания у детей они рекомендовали осведомлять родителей, воспитателей и близкое окружение ребёнка о закономерностях речевого развития и об условиях, которые могут способствовать возникновению речевой патологии [3, с. 49]. Исходя из этого, можно дать следующие рекомендации, и отметить, что должно беспокоить родителей в поведении ребёнка на каждом возрастном этапе.

Инфекционные и хронические соматические заболевания, гормональные нарушения, вредные привычки, производственные вредности во время беременности могут вызвать гипоксию плода. Предшествующие аборт приводят к нарушению кровотока между матерью и плодом и, следовательно, к внутриутробной гипоксии. Перинатальная патология ЦНС имеет большое значение в возникновении речевых нарушений у детей. Именно в этом периоде происходят наиболее важные события, оказывающие прямое и опосредованное влияние на процессы структурной и функциональной организации ЦНС. Перинатальный период включает в себя период развития плода от 28-й недели внутриутробного развития и первые 7 дней постнатальной жизни (период ранней адаптации). Патологическое воздействие на структуры головного мозга при гипоксии, инфекционных и токсико-метаболических воздействиях в целом схоже и в конечном итоге приводят к гибели клеток нервной ткани. При этом каких-либо неврологических и речевых нарушений, представляющих собой специфичные последствия в результате воздействия отдельных факторов перинатального повреждения у детей, не определяется. При гибели клеток базальных ганглиев, таламуса и мозжечка в результате патологического воздействия в даль-

нейшем происходит формирование органической формы заикания [5].

В развитии ребенка различают несколько имеющих специфические особенности периодов. Эти периоды называют критическими, или возрастными, кризисами из-за повышенной ранимости нервной системы и повышенного риска возникновения нарушений ее функций.

На первом году закладываются основы психической деятельности, идет подготовка к самостоятельному хождению и овладению речью. Восприятие различных раздражителей, контакт с окружающим миром имеют для грудного ребенка огромное значение [1]. В данный период происходит формирование фундамента для последующего более сложного усвоения навыков. Не стоит в этом возрасте форсировать психическое развитие ребенка.

Белякова Л. И. и Дьякова Е. А. также выделили группы риска детей по заиканию. Согласно их исследованиям это могут быть дети с тревожными чертами характера. Поэтому с 1,5 лет следует обратить внимание на следующие проявления со стороны ребёнка:

- чрезмерная привязанность к матери;
- чрезмерно беспокойное поведение, неусидчивость, импульсивность;
- нарушение сна (медленно засыпает, вскрикивает во сне, часто просыпается и т. п.);
- нарушение аппетита;
- раздражительность и плаксивость в ответ на резкое изменение окружающей среды (помещение в ясли, детский сад, длительное отсутствие матери и т. п.);

Дети с задержкой речевого развития тоже входят в группу риска. Слова у таких детей появляются после 1-го года, чаще всего к 1,3–1,5 годам. Фразовая речь формируется после 3-х лет, фаза ее интенсивного развития падает на возраст 3,6 года. Речь таких детей зачастую невнятна с существенным нарушением звукопроизношения. В общении с такими детьми лучше использовать простые слова, которые относятся к определенным предметам и действиям, происходящим в данный момент. Не стоит знакомить такого ребенка с несколькими словами одновременно.

В диалоге с ребенком следует задавать только конкретные вопросы и не торопить с ответом.

Часто заикание формируется у детей с ранним речевым развитием. У таких детей первые слова появляются до 1-го года. В 1,6–1,8 года у них формируется фразовая речь. В 2–2,5 года они начинают говорить развернутыми фразами. Их речевая активность высокая [3, с. 49]. Таких детей не стоит перегружать речевым материалом, который не соответствует возрасту, а также начинать с ним изучение иностранного языка.

Дети, воспитывающиеся в семьях с двуязычием, также находятся в ситуации риска заикания. Согласно исследованиям, изучение второго языка до 5 лет способствует развитию той части мозга, которая ответственна за беглость речи. Чем позже начать освоение второго языка, тем менее проявляется эта особенность. Аномальный рост или активность этих структур на фоне функциональной незрелости вызывают нарушение синхронности формирования речи и могут повлечь заикание [7].

К 4–5 годам у ребенка начинает формироваться предпочтительная, определяющая ведущую руку. Леворукие дети — неоднородная группа. Проявление тех или иных нарушений в развитии связано с преобладанием какого-либо фактора в развитии леворукости. Например, у детей с компенсаторной (патологической) леворукостью можно ожидать проявления нарушений речевого развития, у детей с вынужденной леворукостью — снижения адаптивных возможностей,

повышенную возбудимость, тревожность, невротоподобные расстройства [2, с. 13]. Но в любом случае не стоит переучивать ребенка становиться правой. По статистике у 33% детей с перевоспитанной леворукостью развивается заикание [6, с. 79].

Дети, имеющие в ближайшем речевом окружении лиц, страдающих заиканием, подвержены этой речевой патологии чаще, чем другие. Поэтому родственникам, имеющим заиканием можно порекомендовать, при общении с ребенком, больше использовать такие виды речи, в которых у них менее проявляется данная речевая патология. Это может быть односложная вопросно-ответная речь, пение песен, чтение стихов, рассказывание простых детских сказок. Такие меры очень важны для ребёнка в период с двух до трех лет, когда ребёнком активно усваиваются правила грамматического и синтаксического построения предложения путем формирования различных грамматических категорий и их оформления в высказывании [4].

Чаще всего заикание возникает в возрасте от 2 до 5 лет. В этот период происходит формирование фразовой речи и у большинства детей отмечаются физиологические запинки. Это нормальный процесс становления ритмичной речи. Но чтобы не спровоцировать заикание, родители должны по возможности оградить ребёнка от сильных эмоциональных потрясений, как отрицательных, так и положительных и избегать использования неправильных методов воспитания (чрезмерное наказание).

Литература:

1. Бадалян, Л. О. Невропатология / Л. О. Бадалян — М.: Книга по Требованию, 2018. — 332 с. URL: https://www.studmed.ru/view/badalyan-lo-nevropatologiya_7985035bc4f.html
2. Безруких, М. М. Леворукий ребенок: Тетрадь для занятий с детьми. Методические рекомендации / М.: Вентана-Граф, 2001. — 64 с.
3. Белякова, Л. И., Дьякова, Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». — М.: В. Секачев, 1998. — 304 с.
4. Ковригина, Л. В., Крупина, А. А. Исследование состояния фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2018. — № V7. — С. 31–37. — URL: <http://e-koncept.ru/2018/186059.htm>.
5. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Клинические рекомендации под редакцией академика РАН Н. Н. Володина и академика РАО В. М. Шкловского 2015 г. URL: <http://metodichka.x-pdf.ru/15meditsina/151248-1-klinicheskie-rekomendacii-rannaya-diagnostika-narusheniy-razvitiya-rechi-osobennosti-rechevogo-razvitiya-detey-posledstviya.php>
6. Фомичева, М. Ф., Волосовец, Т. В., Кутепова, Е. Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 200 с.
7. Материалы сайта LiveJournal Методика преподавания русского языка как иностранного. URL: <https://metodika-rki.livejournal.com/12943.html>

Метапредметный подход на уроках английского языка в условиях реализации ФГОС

Базарова Ирина Тумуровна, учитель английского языка

МБОУ «Алханайская средняя общеобразовательная школа» (Забайкальский край)

В статье автор пытается раскрыть особенности использования метапредметного подхода в урочной и внеурочной деятельности по английскому языку в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: английский язык, метапредметный подход, методы и приемы, критическое мышление, проблемное обучение, ФГОС.

В современной педагогической науке существует множество новаторских идей, способов, приемов и технологий. Одним из направлений модернизации образования является использование метапредметного подхода.

Метапредметный подход предполагает, что ребенок не только овладевает системой знаний, но и осваивает универсальные способы действий и с их помощью сможет сам добывать информацию о мире, что способствует развитию у школьников базовых способностей: мышление, воображение, целеполагание, понимание, действие. С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) перед школой встала и остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Формирование метапредметных результатов является одним из основных требований ФГОС. Именно эти результаты будут являться мостами, связывающими все предметы, помогающими преодолеть горы знаний. С введением новых требований меняется и роль учителя на уроке. По мнению Ю. В. Громыко, учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование общенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний.

Английский язык дает хорошую базу для развития метапредметного мышления, кроме того, учебный предмет «английский язык» метапредметен изначально. Именно на уроках английского языка учащиеся осваивают лексику, относящуюся практически ко всем сферам жизни, изучают грамматику английского языка, используя понятия и знания из уроков русского и родного языков, выполняют математические операции на английском языке, знакомятся с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка, что связано с уроками истории, географии, искусством; читают художественные тексты на английском языке, что позволяет ученикам расширить свои знания по литературе.

Для формирования метапредметных умений на уроках английского языка используются различные метапредметные технологии, которые преобразуют сами учебные предметы и педагогический стиль. Часто используемыми среди них являются кейс технология, обучение на основе образовательных ситуаций (ситуация-проблема, ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-тренинг), технология проблемного обучения, технология обучения проектной

деятельности, технология критического мышления, информационно-коммуникационные технологии. Рассмотрим некоторые приемы и методы данных технологий.

Основу обучения составляют упражнения коммуникативного характера, обладающие ситуативной обусловленностью и предусматривающие выражение личного отношения к рассматриваемому предмету. Для того чтобы приобщить учащихся к изучению английского языка на уроках используется проблемный метод обучения, который ненавязчиво мотивирует учащихся работать на уроке активно и творчески, то есть создаются такие условия, которые побуждают учащихся самостоятельно искать, анализировать, сопоставлять и обобщать необходимую информацию на иностранном языке. А с помощью технологии критического мышления учащиеся учатся не запоминать информацию, а анализировать прочитанное, выбрать полезное для себя.

Одним из приемов данной технологии является «See-think-wonder», принцип которого «Вижу-думаю-удивляюсь». Учащимся предлагается посмотреть на картинку в течении минуты, подумать и записать на листочке 3 существительных, 3 глагола и 3 прилагательных, которые бы описывали их мысли по поводу увиденного, сформулировать также 3 специальных вопроса к данной картинке, к примеру: Who are these people? What are they doing? Why are they doing it? Этот прием можно применять в начале урока в качестве визуального раздражителя на этапе целеполагания или же постановки проблемы, с помощью него можно и перейти к кластеру, обобщив и записав мысли учащихся.

На этапе работы с текстом при анализе или контроле понимания прочитанного используется прием «thin and thick questions» (тонкие и толстые вопросы). Исходя из названия, можно понять, что тонкие вопросы — это простые, общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет», выявляющие общее понимание учащимися прочитанного. Толстые вопросы — это вопросы, требующие детального ответа или анализа прочитанного.

Для развития информационного мышления школьников, формирования информационно-коммуникационной компетентности, активизации познавательной деятельности школьников применяются ментальные карты (mind maps). Они предложены американскими педагогами Б. Дерпортер и М. Хенаки и рисуются в виде схемы с центром и расходящимися от него «ветками». На ветках размещаются

слова или картинки. Также ребятам предлагается создание этих карт в онлайн режиме на сайте www.mindmeister.com. MindMeister — это онлайн-инструмент для майндмэппинга, который позволяет захватывать, разрабатывать и делиться идеями визуально. Редактор интеллект-карт используют для мозгового штурма, создания заметок, планирования проектов и множества других творческих задач.

Еще один прием, который можно использовать на этапе закрепления изученного или при работе по технологии проблемного обучения — это прием «лови ошибку». Учитель дает учащимся определенный текст проблемного характера, или тезисы, требующие подтверждения либо опровержения, или в заданиях для контроля изученного материала дается заведомо ложный факт, который ученик должен обнаружить и исключить из числа верных. Если это исследование, то учащиеся должны доказать, что это ложный факт. Также на уроках используются такие методы и приемы, как мозговой штурм, концептуальное колесо, кластеры, дерево предсказаний.

Литература:

1. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. — Минск, 2000.
2. Громыко Н. В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования // Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России — 2009». — СПб., 2009.
3. Чупрова Н. А. Формирование ключевых компетентностей через активные педагогические технологии. М, 2010.
4. Метапредметный подход в общем образовании: вопросы реализации: сборник статей / под ред. Н. Ц. Шойдовой. — Улан-Удэ: НовоПринт, 2014. — С. 7–11.
5. https://xn — j1ahfl.xn — p1ai/library/realizatsiya_metapredmetnosti_na_urokah_inostrannogo_163747.html
6. <https://infourok.ru/metapredmetniy-podhod-na-urokah-angliyskogo-yazika-3701133.html>

Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку

Беккер Людмила Геннадьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Амзаракова Ирина Петровна, доктор филологических наук, профессор

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В последние годы феномен креативности привлекает к себе все больше внимания в разных науках. Особый интерес к данной проблеме возникает относительно формирующейся языковой личности, т. е. ребёнка, для которого творческая языковая деятельность является необходимым средством познания мира. В условиях нового образовательного пространства задача школьного образования заключается в обновлении его содержания, технологий обучения, а также в формировании компетентной мотивированной личности, что невозможно осуществить без опоры на присущую ребёнку креативность, без активизации его творчества.

Высокие требования к уровню владения иностранным языком, предъявляемые на сегодняшний день российским обществом, вызывают потребность использования

Мы живем в информационном веке и должны применять ИКТ технологии в своей деятельности. В просторах Интернета созданы многообразные интернет-ресурсы, которые используются на всех этапах урока, и мною создаются различные интерактивные задания в онлайн-платформах Learning Apps, MyVoki, в программах Hot potatoes, My Test. Уроки с использованием информационных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Основной целью применения ИКТ является развитие мышления и формирование приемов мыслительной деятельности.

Таким образом, метапредметный подход необходим в условиях реализации современного стандарта образования, а при изучении английского языка метапредметность не просто необходима, а неизбежна, и этот подход для уроков английского языка приобретает особую актуальность, способствует формированию метапредметных результатов.

альтернативных форм обучения письменной речи. Цели обучения письменной речи меняются со временем, они соответствуют общественно-политической ситуации и потребностям общества. Если до недавнего времени письменной речи не уделялось должного внимания, то сегодня письменная речь как компонент речевой компетенции включена в качестве цели обучения в программы для всех типов учебных учреждений, является составной частью ОГЭ и ЕГЭ. Широкое использование компьютерных технологий в обучении способствует развитию коммуникативной компетенции и требует правильного изложения мысли в письменной форме. Именно поэтому обучение письменной речи является сегодня важной задачей. Школьники используют письмо как средство коммуникации в социальных сетях, используя смайлы, всевозможные сокращения слов

и предложений. Такой тип общения в интернете переносится школьниками в реальное общение и отражается, например, в записках, которым дети обмениваются на уроке.

В настоящей статье мы обращаем внимание на креативные методы обучения письму. Исходной гипотезой является положение о том, что выбор креативных методов должен быть различным в зависимости от целевой группы. Е. Н. Соловова отмечает, что содержание обучения письму на различных этапах будет различным. Обучение письменной речи должно быть последовательным, именно поэтому формирование письменной речи не рассматривается как цель обучения на начальном и среднем этапах. Лишь на старшем этапе письмо является самостоятельным видом речевой деятельности [9, с. 190].

Особое место в системе требований Федерального государственного стандарта к обучению иностранным языкам в школе занимает развитие коммуникативной компетентной личности, которая владеет речевыми и языковыми компетенциями. Под речевой компетенцией понимают развитие коммуникативных умений в говорении, чтении, аудировании и письме; умение планировать свое речевое и неречевое поведение. Под языковой компетенцией предполагается овладение новыми языковыми средствами, овладение разными способами выражения мысли в родном и иностранном языках.

Естественно, что с развитием общества меняются подходы к обучению. В отечественной методике письмо долгое время использовалось только как средство обучения, которому как самостоятельному виду речевой деятельности уделялось значительно меньше внимания по сравнению с обучением остальным видам речевой деятельности обучению. В последние годы роль письма в обучении иностранному языку повышается.

Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина дают следующее определение письму: «Письмо — сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения» [7, с. 189]. Письмо включает в себя умение графически верно изображать буквы алфавита, переводить звуки в буквы, умение выражать свои мысли в письменной форме [2, с. 59]. Целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает владение письменными знаками, содержанием и формой письменного производства речи.

Говорение и письмо можно называть активными видами речевой деятельности, а аудирование и чтение — пассивными. И. А. Зимняя отмечает, что виды речевой деятельности, зависимости от основания их определения, попарно объединяются следующим образом: «говорение — слушание», «письмо — чтение» объединены в зависимости от формы общения, пары «говорение — письмо», «слу-

шание — чтение» отражают характер самого действия — прием или выдача сообщения [4, с. 67].

Чтобы подключить творческий потенциал школьника при выполнении письменных заданий, нам необходимо определить, что понимается под креативностью. Креативность — (от лат. creative — создание; англ. creativity — создание, творение, творчество) уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [5, с. 66]. Вопрос о способах развития креативных и творческих способностей изучался на всех этапах развития общества и педагогики как науки. Знаменитый американский психолог Джо Пол Гилфорд в 1950 г. разработал теорию креативности, согласно которой человеческое мышление может быть направлено на одновариантное решение проблемы (конвергентное мышление), а может допускать обширную вариативность решения одной проблемы (дивергентное мышление). Дж. Гилфорд впервые ввел понятие «дивергентное мышление», описав дивергенцию как «мышление, идущее в разных направлениях», это метод творческого мышления, применяемый обычно для решения проблем и задач. Цит. по: [8].

Плюралистические взгляды на интеллект разделяет американский психолог Говард Гарднер. В 1983 г. в качестве радикальной альтернативы тому, что психолог называет «классическим» взглядом на интеллект как на способность к логическим размышлениям, учёный разработал свою теорию множественного интеллекта. В теории множественного интеллекта Г. Гарднер отмечает, что существует множество различных интеллектуальных способностей, встречающихся в различных сочетаниях [3]. Теория множественного интеллекта получила признание в сфере образования, она используется при обучении академическим дисциплинам и в профессиональной подготовке, в школьных классах для обычных детей, одаренных учеников и детей с теми или иными проблемами в обучении. Данные теории креативности и Дж. Гилфорда и множественного интеллекта Г. Гарднера подтверждают то, что люди мыслят и учатся разными способами.

Теория множественного интеллекта, по мнению исследователя Минди Л. Корнхабер [6, с. 44], позволила многим педагогам разработать новые подходы, которые могут более эффективно удовлетворить образовательные потребности обучающихся. В условиях нового образовательного процесса педагогам необходимо включать в образовательный процесс задания, направленные на развитие интеллектуальных и творческих способностей учеников.

Новые концепции языкового образования школьников ориентированы на создание условий для творческого развития их личности. Сегодня технологии креативного письма используются в учебниках для российских школьников. Например, анализ УМК по немецкому языку для 5-го класса серии «Горизонты» («Horizonte») авторов М. А. Аверина и др. показывает, что в учебник включено некоторое количество творческих письменных заданий, например: сделать

постер; выбрать текст из учебника, сделать копию или набрать этот текст на компьютере, стереть отдельные слова, например, все глаголы, или половину каждого третьего слова, затем обменяться упражнениями в классе; составить анкету для одноклассников, и т. д. Однако большинство заданий, направленных на развитие письменной речи, являются традиционными, например, делать выписки из текста; заполнять бланки; писать личное письмо с опорой на образец. Данные задания не вызывают у школьников желания проявить креативность, вызывают трудности и стремление поскорее выполнить их самым простым способом, путем списывания или с помощью интернета. Поэтому мы считаем целесообразным дополнить традиционные задания по письменной речи, имеющиеся в учебниках немецкого языка 5-го класса серии «Горизонты» [1] творческими заданиями, повышающими мотивацию к освоению письма.

В поисках вариантов работы с технологией креативного письма и упражнений, использующих эту технологию, мы обратились к трудам немецких методистов Берндта Каста и Евы-Мэри Энкинс — методическое пособие «Fertigkeit Schreiben» [10] («Навыки письменной речи»), а также «Kreatives Schreiben» («Креативное письмо») Ютты Вольфрум [11].

К способам, повышающим использование творческого потенциала учащихся, относятся, на наш взгляд, визуальные средства, музыкальные композиции, активизация ассоциативного мышления посредством опорных слов, например, Liebe, Angst, Mond, и т. п.

Среди визуальных средств хорошо будят фантазию ребёнка серии картинок комического плана, такие как Vater und Sohn известного немецкого карикатуриста Эриха Озера (пишущего под псевдонимом Е. О. Plauen). Составление текста на основе истории в картинках должно строиться по принципу от изображения — к слову — к предложению — к тексту.

По тому же принципу — от слова к тексту — строится так называемый синквейн — короткий текст из пяти строк, состоящий из одиннадцати слов (немецкое обозначение —

«Elfchen»), упорядоченных по определенному принципу. Такое стихотворение по типу японских хайку, или хокку, можно строить на основе ассоциаций к картинке или же по заданной учителем теме.

Б. Каст и Е. — М. Энкинс предлагают задание «Meine sieben Sachen» («Мои семь вещей»), которое построено на сочетании говорения и письма: школьники работают самостоятельно, каждый ученик выбирает семь предметов, которые он бы взял с собой в поездку на необитаемый остров, на Луну, и т. п. Затем каждый ученик должен написать свою историю поездки, в которой выбранные школьником семь предметов играют роль, далее каждый зачитывает свое сочинение, выкладывая предметы друг за другом на пол.

К творческим письменным заданиям авторы относят задания «Echo-Texte», «Geländer-Geschichte» — создание собственного текста с помощью заготовленных текстовых шаблонов — дополнение предложений; написание истории при наличии первого и последнего предложения и др. [10, с. 131].

Ю. Вольфрум приводит примеры заданий ситуативного письма, способы поиска идей для письменных работ, ассоциативные техники письма, игры для развития письменной речи на уроке [11].

Все приведенные задания построены на использовании разных каналов восприятия и потенциалов левого и правого полушарий головного мозга: музыка, рисунок, графика. Следующим этапом исследования является разработка креативных заданий с опорой на выявленные типы заданий. Подводя итоги, отметим, что креативные письменные задания способствуют развитию интеллектуальных и творческих способностей учеников. Интеллектуальная деятельность в различных сочетаниях способствует развитию творческих способностей учащихся на разных уровнях обучения, формирует лексические и грамматические навыки, дает возможность учащимся проявить свою индивидуальность и творческую натуру, использовать созданные ими письменные работы для тренировки навыков чтения и говорения.

Литература:

1. Аверин, М. М. Немецкий язык, 5 класс [Текст]: учеб. для общеобразовательных учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова / М.: Просвещение, Cornelsen, 2011. — 104 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 7-е изд. — М.: Академия, 2013. — 363 с.
3. Гарднер, Г. Выдающиеся мыслители образования [Электронный ресурс] / Г. Гарднер. — Режим доступа: https://web.archive.org/web/20070228020628/http://www.ocm.perm.ru/stat/stat_21.htm (дата обращения: 09.11.2019).
4. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст]: И. А. Зимняя. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст]: Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Март, 2005. — 448 с.
6. Корнхабер, Минди Л. Говард Гарднер [Текст]: пер. с англ. Д. Чулаков [Текст] / Минди Л. Корнхабер // Гарднер. Основные труды Г. Гарднера. Fifty Modern Thinkers on Education From Piaget to Present/Edited by Joy A. Palmer. — Вестник высшей школы. — 2005. — № 2. — С. 43–47.

7. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст]: Г. В. Рогова / М.: Просвещение, 2015. — 224 с.
8. Седашова, О. Дивергентное мышление: особенности, способы развития Германии [Электронный ресурс] / О. Седашова. — Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/>. (дата обращения: 10.11.2019).
9. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова / М.: АСТ: Астрель, 2009. — 238 с.
10. Kast, B. Fertigkeit Schreiben [Text] / Bernd Kast. — München.: Langenscheidt, 1999. — 232 с.
11. Wolfrum, J. Kreativ Schreiben [Text] / Jutta Wolfrum. — Ismaning.: Hueber Verlag, 2010. — 183 с.

Игровые технологии в формировании у дошкольников навыков диалогической речи

Беляева Анастасия Сергеевна, студент;

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье раскрывается понятие «диалогической речи», перечислены игровые технологии её развития, а также описание некоторых педагогических технологий для дошкольников как средство активизации детской речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, игра, педагогическая технология, дошкольники.

Keywords: dialogical speech, game, pedagogical technology, preschool children.

Диалогическая речь дошкольников — это основа коммуникативного развития детей. Проблема развития диалогической речи у детей дошкольного возраста исследовалась Е. И. Радиной, О. И. Соловьевой, Ф. А. Сохиным, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, В. И. Яшиной. В настоящее время методика формирования диалогических умений у дошкольников активно разрабатывается учеными и методистами А. Г. Арушановой, О. А. Белобрыкиной, О. А. Бизиковой, С. С. Быстровой, Т. И. Гризик, Е. С. Рычаговой, А. А. Соколовой, А. В. Чулковой, Л. М. Щипицыной.

Исследователи отмечают, что у современных детей часто встречаются проблемы с поддержанием диалога в ситуации общения. Дети могут не ответить на обращенный к ним вопрос, а если отвечают, то не попадая или вопросом на вопрос. Нередкой становится ситуация, когда дети приходят в детский сад, и не только сами не здороваются, но и не отвечают на приветствия других людей.

В настоящее время в рамках реализации ФГОС ДО в педагогической теории и практике накоплено немало игровых технологий формирования навыков диалогической речи. В игре ребенок общается с удовольствием. Обучение нужному качеству ведения диалога происходит незаметно для него самого, в процессе решения игровой задачи.

По определению Г. К. Селевко [1], игровая педагогическая технология представляет собой образовательный процесс в форме педагогической игры, в организации которого должны присутствовать следующие элементы: а) отбор, разработка и методическая подготовка к игре; б) включение детей в игровое действие; в) проведение игры по задан-

манному плану; г) рефлексия, анализ игровых и обучающих результатов игры.

В монографии О. В. Дыбиной [2] «Игровые технологии ознакомления дошкольника с предметным миром» подчеркивается, что главная цель игровой технологии — это создание полноценной мотивации для развития умений в какой-либо детской деятельности.

Для того чтобы детская игра могла стать игровой технологией, она должна включать в себя: а) технологическую карту — описание игры как технологического процесса с выделением функциональных элементов; б) научное обоснование оптимальности использования игровых средств с гарантией достижения заявленного в технологии результата; в) целостную систему взаимосвязанных элементов; г) поэтапную диагностику формируемых у детей качеств на этапах целеполагания, планирования игровых действий, реализации игровой задачи, получения результата и рефлексии полученных игровых и обучающих результатов; д) оптимальные средства, используемые для достижения требуемого результата; е) возможность воспроизводимости другими педагогами.

В настоящее время в рамках реализации ФГОС ДО созданы различные игровые технологии для развития диалогического общения дошкольников: технология развития диалогического общения А. Г. Арушановой [3]; технология формирования умений общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста С. С. Бычковой [4], «Азбука общения» Л. М. Щипицыной, О. В. Заширинской, А. П. Воиновой, Т. А. Ниловой [5]; технология активизирующего об-

учения речи как средству общения О. А. Белобрыкиной [6]; технология обучения составлению диалогических сказок Т. И. Гризик [7]; технология «Развитие диалогической речи дошкольников в игре» О. А. Бизиковой [8].

Для нашей экспериментальной работы по формированию у детей старшей группы детского сада навыков диалога мы использовали игровые технологии А. Г. Арушановой [3] и О. А. Бизиковой [8].

Основной формой организации диалога в игровой технологии А. Г. Арушановой, является «сценарий активирующего общения». Он включает: разговор педагога с детьми по выбранной теме (например, «Как я отдыхал летом», «Мои любимые игрушки»), словесные дидактические игры парами (например, «Отгадай словечко», «Данетки»), фольклорные игры, стишки и песенки, построенные на диалоге (например, «Где ты, брат Иван? — В горнице...»), драматизации, инсценировки, театрализованные игры [3].

Каждый сценарий представляет собой развернутый план игровой ситуации, в которой детям необходимо вступить в диалогические отношения по поводу разрешения игровой задачи (например, не просто пересказать сказку,

а разыграть сказочную ситуацию, активизируя нужные лексические, фонетические, грамматические, интонационные средства языковой выразительности).

В игровой технологии О. А. Бизиковой [8] ключевым моментом является введение педагогом в ситуации общения детей 3 видов диалогического единства: «Вопрос — ответ», «Сообщение — реакция на сообщение», «Побуждение — реакция на побуждение». Игры в технологии О. А. Бизиковой выстраиваются по логике развития навыков диалогической речи: а) восприятие и воспроизведение готовых речевых форм из диалогических потешек, песенок, сказок, мультфильмов; б) самостоятельное использование речевых форм в диалогах детей на заданную тему, в сценках и театрализованных играх по мотивам кумулятивных народных сказок («Колобок», «Теремок»), воспроизведения диалогических ситуаций из мультфильмов («Кто сказал «Мяу»?», «Под грибом», «Машины сказки»); в) перенос диалогических форм в свободное общение.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что развитие диалогической речи является важной составляющей в формировании личности дошкольника.

Литература:

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т., Т. 1 / Г. К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
2. Дыбина, О. В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром: Практико — ориентированная монография [Текст] / О. В. Дыбина. — М.: Педагогическое общество России, 2008. — 128 с.
3. Арушанова, А. Г. Развитие диалогического общения [Текст] / А. Г. Арушанова. — М.: Мозаика — Синтез, 2013. — 238 с.
4. Шипицына, Л. М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. — М.: Детство — Пресс, 2010. — 384 с.
5. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. — М.: Аркти, 2012. — 96 с.
6. Белобрыкина, О. А. Маленькие волшебники, или на пути к творчеству / О. А. Белобрыкина. — Новосибирск, 2003. — 244 с.
7. Гризик, Т. И. Говорим правильно. Беседуем и рассказываем [Текст] / Т. И. Гризик. — М.: Просвещение, 2013. — 156 с.
8. Бизикова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре М.: Скрипторий 2003, 2008. — 136 с.

Консультация для педагогов по ознакомлению дошкольников с окружающим миром и развитию речи вне занятий

Богословская Татьяна Ивановна, воспитатель

ГБОУ «Школа № 1155», дошкольное отделение № 2 г. Москвы

Во внеучебное время у детей закрепляют знания, полученные на занятиях.

Дошкольников продолжают знакомить с родным городом, с его достопримечательностями. Если город является родиной известного писателя, художника и др., воспитатель рассказывает о его жизни, используя открытки, фотографии, иллюстрации, презентации.

Во время прогулок с детьми рассматривают ближайшие общественные здания, обращая внимание на особенности архитектуры (витрины с товарами у магазина, необычная форма у здания кинотеатра и т. п.)

Перед праздником целесообразно провести прогулку по нарядно украшенным улицам, поговорить с детьми о том, как бабушки и дедушки (советские люди) готовились к этому событию. Следует организовать прогулки в центр города, к памятникам героев и возложить цветы. Прочитать произведения художественной литературы, в которой рассказывается о нашей стране, предоставить возможность самостоятельно рассмотреть иллюстрации, книги. Педагог помогает воспитанникам отражать полученные впечатления в самостоятельной деятельности.

У детей продолжают воспитывать любовь к Родине. Они узнают, что наша страна многонациональная, что на ее территории проживают русские, белорусы, украинцы, грузины, армяне, татары и др. В дошкольном учреждении целесообразно иметь большую карту Российской Федерации. Ярким флوماстером следует выделить Москву и примерное местонахождение города (поселка), в котором находится детский сад.

Рекомендуется знакомить детей с флагами нашей страны.

Воспитатель знакомит детей с иллюстрациями, открытками, фотографиями, на которых изображены героические сражения и мирные сегодняшние будни солдат. Рассказать, что наши солдаты проходят службу под руководством офицеров. Чтобы стать офицером, надо закончить специальное военное училище или ВУЗ, много знать, уметь, быть сильным, выносливым смелым, находчивым. Прочитать детям стихотворение А. Барто «На заставе»

Дети узнают о том, что в годы Великой Отечественной войны советские солдаты сражались и защищали нашу страну от врагов. Прочитать произведение А. Митяева «Почему Армия родная». Рассказывая старшим дошкольникам о нашей стране, о ее людях, необходимо показать патриотизм советских людей, их миролюбие. На одном из занятий прочитать произведение С. Маршака «Рассказ о неизвестном герое»

Составить альбомы фотографий и детских рисунков.

Тема труда является стержневой при ознакомлении детей с явлениями окружающего мира. Знания ребенка о труде строителей, земледельцев, работников транспорта и связи и др. следует формировать в системе.

Необходимо чаще организовывать наблюдения. Предварительно педагог старается вызвать у воспитанников желание утвердиться в своих представлениях, проверить их. «Строители ремонтируют соседний дом, — рассказывает воспитатель. — Красят балконы. Дом многоэтажный. Как же они добираются до верхних этажей?» Выслушав ответы и отметив их противоречивость, он предлагает совершить экскурсию, чтобы понаблюдать труд строителей.

Целевые прогулки на почту, в ателье и др. помогают уточнить представления детей о труде взрослых. На почте, если позволяют условия, следует понаблюдать за работой оператора; побеседовать с почтальоном, дать детям возможность рассмотреть газеты, журналы, которые он доставляет в детский сад.

В целях закрепления у дошкольников знаний о труде работников швейной промышленности необходимо организовать экскурсию в ателье, но предварительно рассмотреть кукольную одежду, обратить внимание детей на фасон, отделку, ткань. В группе должны быть лоскутки различных тканей, пуговицы, иголки, нитки, самодельные альбомы с выкройками одежды. Наблюдая с дошкольниками отдельные трудовые операции (закройщик снимает мерку, кроит, примеряет), следует показать конечный результат труда, его значение. Осознать значимость труда, ребенку помогают беседы и дидактические игры: «Чей труд важнее?», и др.

Знания, полученные детьми на экскурсиях, в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы, рассматривания иллюстраций эффективно уточняются и систематизируются в беседах, например: «Легко ли путь хлеба к нашему столу?» «Транспорт нашего города», «Кто работает на стройке?» и др. У детей воспитывается интерес к труду, уважение к людям труда и желание подражать им.

Практика показывает, что, общаясь друг с другом, дети редко употребляют в речи глаголы и прилагательные, часто допускают ошибки в согласовании слов в предложении. Поэтому во внеучебное время следует проводить словесные дидактические игры и игровые упражнения на припоминание и называния слов, обобщающих действия, признаки, например «Что делает?» (мама — шьет, стирает, моет, работает, учит, лечит; море — бушует, плещется. Волны — бьются о берег, катятся и др.) «Какой, какое?» (снег — белый, хрустящий, пушистый, колючий, мокрый), «Узнай предмет по описанию» (Оранжевая, хрустящая, сладкая — морковь)

Эффективными приемами активизации речи во внеучебное время является:

Коллективное обсуждение плана той или иной работы. Например, появилась необходимость почитать книги. Дети договариваются, кто чем займется, предлагают свои варианты;

- помощь ребенка товарищу в объяснении правил игры;
- поручение детям познакомить новичка с группой и др.

Не все дети на 6-м году жизни произносят шипящие и сонорные звуки, умеют регулировать темп речи. Поэтому следует проводить индивидуальную работу, используя разнообразные игры, чтение ребенком наизусть стихотворений, проговаривание считалок, скороговорок; рассматривать предметные картинки, в названиях которых есть смешиваемые ребенком звуки. Для детей с ослабленным выдохом предусматриваются специальные упражнения: дуть на вертушки, на легкие лодочки в воде, на карандаш, заставляя его перемещаться по гладкой поверхности стола. Развитию фонематического восприятия способствуют ди-

дактические игры типа «Закончи слово», «Радио», «Игры с картинками»

Общаясь с детьми в процессе их разнообразной деятельности, воспитатель должен следить за правильным построением предложений, употреблением слов в нужной грамматической форме, отмечать удачные ответы. Рекомендуется проводить и специальные упражнения, например «Один начинает — другой продолжает» и др.

На прогулках, во время наблюдений воспитателю следует чаще использовать художественное слово: пословицы, прибаутки, употребляя их в соответствии с конкретной ситуацией, помогая детям понять их смысл. Организуя самостоятельные игры детей, педагог должен использовать 3–4 варианта считалок.

Развитию связной речи способствуют игры-драматизации. Проказ детьми настольного и кукольного театров, инсценировки с игрушками, вечера досуга. Важно, чтобы в этих мероприятиях принимали участие дети малоразговорчивые, пассивные, застенчивые. Необходимо всячески поощрять успехи ребенка, это придает ему уверенности в своих силах.

Программа духовно-нравственного развития и воспитания юных спортсменов МБОУДО ДЮСШ Целинского района Ростовской области

Бородин Евгений Александрович, директор
МБОУДО ДЮСШ Целинского района Ростовской области

В настоящее время педагогической общественностью бурно обсуждается вопрос о том, каким быть нравственному образованию молодёжи.

Предлагаемый материал будет полезен для работников сферы дополнительного образования спортивной направ-

ленности поскольку позволяет расширить теорию педагогики, этики.

Программу духовно-нравственного развития и воспитания юных спортсменов, можно реализовывать в период спортивно-оздоровительных лагерей или спортивных сборов.

Паспорт программы

Наименование программы	Духовно-нравственного развития и воспитания юных спортсменов МБОУДО ДЮСШ Целинского района
Основание для разработки	
Проблема	В настоящее время смяты нравственные ориентиры, подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности.
Цель	воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России
Задачи:	1. Формировать: — основы морали — осознанной обучающимися необходимости определенного поведения, обусловленного принятыми в обществе представлениями о добре и зле, должном и недопустимом; — основы нравственного самосознания личности (совести) — способности ребенка формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам; — способность открыто выражать и отстаивать свою нравственно-оправданную позицию, проявлять критичность к собственным намерениям, мыслям и поступкам;

Наименование программы	Духовно-нравственного развития и воспитания юных спортсменов МБОУДО ДЮСШ Целинского района
	2. Развивать: — доброжелательность и эмоциональную отзывчивость, понимание и сопереживание другим людям; — трудолюбие, способность к преодолению трудностей.
Объект:	Духовно-нравственное воспитание
Предмет:	Духовно-нравственного воспитание спортсменов
Гипотеза:	Мы предполагаем, что духовно нравственное воспитание — это важная составляющая в воспитании спортсменов, но такая работа тренерами ведется фрагментарно, не систематически
Срок реализации	1 год
Этапы реализации	1. Анализ проблемы духовно-нравственного воспитания в научной литературе. 2. Изучение вопроса: «Ведется ли тренерами — преподавателями работа над духовно-нравственным воспитанием юных спортсменов. 3. Разработка программы духовно-нравственного воспитания для юных спортсменов МБОУДО ДЮСШ. 4. Апробация программы духовно-нравственного воспитания юных спортсменов.
Ожидаемые результаты:	— активная жизненная позиция школьника; — приобщение к нравственным, духовным ценностям современного мира; — патриотическое и гражданское самосознание; — уважительное отношение к старшим, проявление заботы к младшим; — соблюдение народных традиций; — эмпатическое и толерантное отношение к окружающим; — представление о семье как о высшей ценности гражданского общества.

Пояснительная записка

Программа воспитательной работы для начальных классов разработана на основе «Примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования» и соответствует требованиям Стандарта, Концепции и Примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Воспитание человека всегда было, есть и будет сложной задачей. Даже, если общество развивается стабильно, возникают и в таком обществе проблемы в воспитании подрастающего поколения. Проблема сегодняшнего дня в нашей стране (безработица, преступность, разводы, доступность и использование незаконных или вредных лекарственных средств, вплоть до наркотиков, сексуальная распушенность, отсутствие личных и профессиональных целей, смещение ценностей) делает процесс воспитания еще более трудным.

Актуальность программы

Разработанная программа является достаточно актуальной, поскольку вопрос духовно-нравственного воспитания детей является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом.

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем России, о ее молодежи. Поэтому актуальность проблемы воспитания детей — юных спортсменов связана, по крайней мере, с четырьмя положениями. Во-первых, наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Во-вторых, в современном мире малень-

кий человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые (источники) ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности. В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, ибо воспитанность — это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют ребенка о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Перед спортивной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Проблема духовно-нравственного образования в спорте сегодня стоит в нашем обществе как никогда остро. Причин тому достаточно много и одна из них — абсолютная деидеологизация общества, ликвидация института воспитания. Отказ от идеологии прошлого привёл к распаду «связи времён», чувства сопричастности к истории своей родины. Тиражируемые на всю страну средства массовой информации ведут разрушительную антидуховную пропаганду, становятся причиной снижения критериев нравственности и даже угрожают психологическому здоровью человека. Всё больше и больше людей приходят к пониманию того, что для духовного возрождения об-

щества недостаточно только знаний, даваемых традиционным образованием. Нравственные импульсы нельзя рационально усвоить посредством чисто научного образования, никакая сумма наук сама по себе не в состоянии заменить любовь, веру, сострадание. Духовность — это проблема обретения смысла. Духовность есть показатель существования определённой иерархии ценностей, целей и смыслов.

Инновационность разработанной воспитательной программы, на мой взгляд, заключается в следующем:

- использование метода проектов для создания целостной основы воспитания и социализации обучающихся в рамках духовно-нравственного развития;
- возможность адаптировать традиционные формы работы к современным требованиям, целям;
- наличием заинтересованности участников образовательного процесса в реализации данной программы;
- согласием многих родителей оказывать поддержку в решении поставленных задач, заинтересованностью обучающихся.

Принципы реализации программы

1. Принцип целостности учебно-воспитательного процесса.
2. Личностно-ориентированный подход — предоставление возможности каждому ребёнку для самореализации, самораскрытия.
3. Принцип вариативности — создание условий для самостоятельного выбора обучающимися форм деятельности.
4. Деятельностный подход — включение детей в реально значимые и социально значимые проекты.
5. Принцип мотивации деятельности обучающихся — предусматривает добровольность включения ребёнка в ту или иную деятельность.
6. Принцип педагогического руководства — организация совместной деятельности педагогов и обучающихся на основе взаимопонимания и взаимопомощи.

Основные направления духовно-нравственного развития и воспитания учащихся — юных спортсменов

Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся строится на основании базовых национальных ценностей по следующим направлениям:

Направление	Ценности
1. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.	Любовь к России, своему народу, своему краю, служение Отечеству; ценность свободы выбора и признание закона и правопорядка, ценность мира в многонациональном государстве, толерантность, как социальная форма гражданского общества.
2. Воспитание нравственных чувств и этического сознания.	Ценность человеческой жизни, смысл жизни; ценность мира как принципа жизни, ценность добра, справедливости, милосердия, чести, достоинства; свобода совести и вероисповедания; толерантность, представление о вере, духовной культуре и светской этике.
3. Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.	Ценность труда и творчества; ценность познания мира; ценность таких качеств личности как целеустремленность и настойчивость, бережливость.
4. Формирование ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни.	Ценность семьи, уважение родителей, забота о старших и младших; ценность здоровья (физического, нравственного и социально-психологического), стремление к здоровому образу жизни.
5. Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание).	Планета Земля — общий дом для всех жителей Земли; ценность природы, родной земли, родной природы, заповедной природы; ответственность человека за окружающую среду.
6. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).	Дар слова, ценность красоты в различных её проявлениях, ценность труда — как условия достижения мастерства, ценность творчества. Приоритетным направлением программы является воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека

Методы и формы

1. Беседы и наблюдения.
2. Практические и тренировочные занятия.
3. Экскурсии.
4. Тематические праздники и вечера.
5. Устные журналы.
6. Дискуссии.
7. Конкурсы.
8. Игры, соревнования.
9. Родительские собрания в различных формах

Реализация ценностных установок

Цель воспитания в спортивной школе — формирование разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры и спорта для укрепления и длительного сохранения собственного здоровья, оптимизации трудовой деятельности и организации активного отдыха. В МБОУДО ДЮСШ данная цель конкретизируется: учебный процесс направлен на формирование устойчивых мотивов и потребностей юных спортсменов в бережном отношении к своему

здоровью, целостном развитии физических и психических качеств, творческом использовании средств физической культуры и спорта в организации здорового образа жизни.

В программе большое внимание уделяется проектной деятельности учащихся. Она выступает как основная форма организации деятельности школьников. Именно в проектной деятельности наиболее успешно может быть организована среда для реализации собственных замыслов детей, реальной самостоятельной деятельности учащихся и, что особенно важно, для осуществления ими морально-нравственного выбора не на словах, а на деле.

Проектная деятельность влияет на формирование личностных качеств учащихся, так как требует проявления личностных ценностных смыслов, показывает реальное отношение к делу, людям, к результатам труда и др.

Особое значение в реализации программы духовно-нравственного содержания имеют социальные проекты, например:

- проект «Наше наследие» — сбор краеведческого материала о прошлом родного поселка, района, спортивной школы, достопримечательностях, народах, их обычаях, животных и растениях, книгах и фильмах, посвященных родному краю; о людях живших и живущих в Целинском районе;
- проект «Моя семья» — идея проекта: через тесное взаимодействие с семьями воспитанников расширить представления детей об институте семьи, как основы государства, узнать историю своей семьи, своих прародителей, сплотить интересы родителей и их собственных детей;
- проект «Подари добро Целине, и родной спортивной школе» включает в себя участие обучающихся в благотворительных акциях («Посади дерево», «Сдай батарейку», «Помоги четвероногому другу» и др.)
- проекты, целью которых является воспитание доброжелательности, толерантности, взаимовыручки: разработка и создание «Свода правил вежливого общения учащихся МБОУДО ДЮСШ Целинского района», с целью исполнения правил поведения, составленных самими детьми;
- практико-ориентированный социальный проект «Бережём экологию родного района» — сбор информации о животных, птицах и растениях, нуждающихся в помощи; уборка мусора, изготовление кормушек, организация дежурства для подкормки птиц, озеленение территории школы и т. п.;
- практико-ориентированный социальный проект «Старший товарищ» — тесное взаимодействие всех обучающихся — участников воспитательного процесса от малышей до подростков, в силу уникальности и наличия в нашем образовательном учреждении обучающихся с 5 до 18 лет. Проект воспитывает у детей всех возрастов чувства ответственности, доброжелательности, осознания собственной значимости, как члена большого дружного коллектива. На базе

данного проекта закладываются общечеловеческие и семейные ценности;

- творческий проект «Путешествие по новогодним традициям стран и народов мира» — изучение культуры стран и народов мира, воспитание толерантности и воспитание «человека мира»;
- этнокультурный проект «Фестиваль национальных спортивных игр» — подбор материала, распределение обязанностей (ролей), организация и проведение спортивных игр, подготовка наград и награждение победителей.

Проектная деятельность учащихся весомо дополняет традиционные формы досуговой деятельности (экскурсия, праздник и пр.), в которых основным организатором был тренер — преподаватель. В рамках проектной деятельности дети становятся активными субъектами и организаторами проектируемых коллективно-творческих дел.

Календарь традиционных дел и праздников в спортивной школе: спортивная легкоатлетическая эстафета; неделя физкультуры, спорта и туризма; субботники; выпуск информационного бюллетеня «День народного единства»; неделя вежливости и воспитанности; декада инвалидов; декада военно-спортивного воспитания, включающая в себя встречи с интересными людьми «Наши защитники», спортивно-творческий проект «Богатырские игры»; день симпатии и дружбы; неделя «Подросток и закон»; декада ПДД; творческие конкурсы, акция «Письмо водителю»; конкурс рисунков, плакатов, сочинений «Салют Победы», посвященных Дню Победы, фестиваль «Песни опалённые войной», неделя музея, шествие «Праздник со слезами на глазах»; экологические субботники по благоустройству пришкольной территории; пришкольный оздоровительный лагерь «Олимп».

Условия реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся

Создание среды, благоприятствующей духовно-нравственному воспитанию и развитию учащихся, является важнейшей задачей деятельности МБОУДО ДЮСШ.

В спортивной школе организованы воспитательные подпространства: холл, оформленный достижениями (наградной символикой, фотографиями) учащихся, уголок с символикой Российской Федерации, Ростовской области и Целинского района, спортивные залы для проведения тренировок, соревнований, эстафет, праздников, культурных событий, социальных проектов и т. п., позволяющие учащимся:

- изучать символы российской государственности и символы родного района, области; всероссийские, областные, муниципальные и школьные праздники; историю, культурные традиции, достижения учащихся и тренеров — преподавателей; связи спортивной школы с социальными партнерами;
- осваивать культуру общения и взаимодействия с другими учащимися и тренерами — преподавателями; эстетические ценности красоты, гармонии, совершенства в архитектурном и предметном про-

странстве спортивной школы; ценности здорового образа жизни.

В МБОУДО ДЮСШ разрабатываются и апробируются следующие воспитательные подпрограммы:

- «Встречи с интересными людьми», — организация встреч с интересными людьми разных возрастов, профессий, социального положения как средство воспитания учащихся на личных примерах;
- «Наше наследие» — работа в районном краеведческом музее, где собирается и изучается история родного поселка, района, ВОВ; посещение музеев, концертных залов, театров, выставок Целинского района и Ростовской области;
- «Цветущая спортивная школа» — разработка и реализация проекта благоустройства пришкольной территории.

Создано социально открытое пространство, когда тренеры — преподаватели, работники МБОУДО ДЮСШ, родители, социальные партнёры разделяют ключевые смыслы духовных и нравственных ценностей, положенных в основание данной программы, стремясь к их реализации в практической жизнедеятельности:

- в содержании и построении тренировок;
- в способах организации совместной деятельности взрослых и детей в учебной и вне учебной деятельности;
- в характере общения и сотрудничества взрослого и ребенка;
- в опыте организации индивидуальной, групповой, коллективной деятельности учащихся;
- в специальных событиях, спроектированных с учётом определенной ценности и смысла;
- в личном примере педагогов ученикам.

Организация социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся осуществляется на основе:

- нравственного примера педагога;
- социально-педагогического партнёрства;
- индивидуально-личностного развития ребёнка;
- интегративности программ духовно-нравственного воспитания — социальной востребованности воспитания.

Для организации такого пространства согласовываются усилия всех социальных субъектов — участников воспитания: педагогического коллектива, семьи, общественных организаций, учреждений культуры, СМИ, что находит своё отражение в правилах внутреннего распорядка спортивной школы, решениях общешкольных собраний, в целевых программах. Огромная роль в нравственном становлении личности воспитанника МБОУДО ДЮСШ принадлежит

тренеру — преподавателю, который, являясь образцом для воспитанников, несет нравственные нормы отношения к своему педагогическому труду, к учащимся, коллегам. Тренеры — преподаватели умеют организовывать учебные ситуации для решения проблем духовно-нравственного характера и связывают их с реальными жизненными и социальными ситуациями; умеют проектировать дела и мероприятия, в которых происходит присвоение культурных образцов и самоопределение учащихся.

Совместная деятельность спортивной школы, семьи и общественности по духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся

Одной из педагогических задач разработки и реализации данной программы является организация эффективного взаимодействия спортивной школы и семьи в целях духовно-нравственного развития и воспитания учащихся в следующих направлениях:

- повышение педагогической культуры родителей (законных представителей) учащихся путем проведения Дней открытых дверей, тематических расширенных педагогических советов, организации родительского лектория, «Круглых столов», выпуска информационных материалов и публичных докладов спортивной и отчета по самообследованию МБОУДО ДЮСШ по итогам работы за год и т. п.;
- совершенствования межличностных отношений тренеров — преподавателей, учащихся и родителей путем организации совместных мероприятий, праздников, акций: День здоровья, «Папа, мама я — спортивная семья», Рождественские праздники, праздничные эстафеты к Дню матери и Международному женскому дню и т. п.;
- расширение партнёрских взаимоотношений с родителями путем привлечения их к активной деятельности в составе Совета МБОУДО ДЮСШ, активизации деятельности родительских комитетов спортивных коллективов учащихся, проведения совместных школьных мероприятий и т. п.

Программа реализуется МБОУДО ДЮСШ Целинского района в постоянном взаимодействии и тесном сотрудничестве с семьями учащихся, с другими субъектами социализации — социальными партнерами спортивной школы:

- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Целинского района;
- Центра занятости населения Целинского района;
- МБУЗ «ЦРБ ЦР РО»;
- МБУК «Целинский районный Дворец культуры»;
- МАОУ ДО ДШИ Целинского района;
- МБУК ЦР «Межпоселенческая центральная библиотека»;
- Музей истории Целинского района.

Литература:

1. Васильева В. В., Коссовская Э. Б., Степочкина М. А. Физиология человека. — М.: Физкультура и спорт, 2012. — 164 с.

2. Волков Л. В. Обучение и воспитание юного спортсмена. — Киев, 1984. — 105 с.
3. Железняк Ю. Д., Петров П. К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте. Учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 264 с.
4. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать. — М.: ООО «Издательство Астраль»; ООО «Издательство АСТ», 2003. — 863, с ил.
5. Платонов В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. — М.: Физкультура и спорт. 2003. — 236с., ил.
6. Платонов В. Н. Современная спортивная подготовка. — Киев: «Здоровье», 2004. — 336 с.
7. Филин В. П., Фомин Н. А. Основы юношеского спорта. — М.: Физкультура и спорт, 2012. — 255с, ил.
8. Формирование физических и нравственных качеств в процессе физического воспитания школьников: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Л. М. Фомин; КГПИ. — Красноярск, 2012. — 140 с.
9. Хомутский В. С. Спор молодых. Хоккей. — М.: Физкультура и спорт, 2010. — 213 с.

Проекты — это интересно!

Брюхова Елена Владимировна, воспитатель;

Лозовская Светлана Юрьевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 95 «Радуга» компенсирующего вида г. Северодвинска (Архангельская обл.)

*Перед человеком к разуму три пути:
Путь размышления — самый благородный;
Путь подражания — самый легкий;
Путь личного опыта — самый тяжелый путь.*
Конфуций

В настоящее время согласно ФГОС ДО, педагогам необходимо отобрать такие методы воспитания и обучения и так построить воспитательно-образовательный процесс, чтобы ребенок стал субъектом деятельности, ее активным участником. Стандарт направлен на обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства, независимо от психофизических и других особенностей, в том числе и детей с ОВЗ.

Интерес для нас представляют дети, имеющие врожденные заболевания опорно-двигательного аппарата, так как наш сад имеет именно эту специфику работы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект. Физический недостаток часто существенно влияет на социальную позицию ребенка к окружающему, структуру нарушений познавательной и речевой деятельности, что выражается в поведении.

Дети с нарушением ОДА не знают многих явлений окружающего и предметного мира, социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практике. Часто сниженный объем представлений и знаний обусловлен двумя причинами — сенсомоторной недостаточностью и малоподвижностью.

Согласно психологическим и педагогическим исследованиям (Д. А. Венгер, А. Н. Леонтьев, Е. И. Щербакова и др.) оптимальное развитие ребенка возможно лишь тогда, когда ему предлагаются задания, адекватные его способностям, потенциальным возможностям, когда он включается в интересную для него деятельность.

В настоящее время педагогами широко используется метод проекта — это совокупность приемов, действий в определенной последовательности для достижения поставленной задачи, решения определенной проблемы, значимой для участников и оформленной в виде некоего конечного продукта.

В процессе данной деятельности педагог вместе с детьми и родителями-активными участниками, выполняет заранее запланированные конкретные задания, практические творческие дела, поэтапно движется к цели. Цель проекта принимается и осваивается всеми участниками. В процессе работы над проектами интегрируются разные виды деятельности: игровая, познавательно-исследовательская, речевая, продуктивная и др.

Разрабатывая тематику проектов, возникает потребность в постоянном обогащении предметно-игрового пространства. Для этого совместно с родителями нами **создан** центр режиссерской игры, который выполняет сразу несколько развивающих функций.

В ходе работы центра часто не хватало игровой атрибутики: проявление у героев и персонажей игр различных эмоциональных состояний, движений, их индивидуальных особенностей. Поэтому решили создавать выразительные игровые образы с помощью различных приемов и способов лепки. Благодаря использованию разнообразных материалов, стек, придаче фигурке движений и другим приемам декорирования дети создавали выразительные, неповторимые игрушки, которые активно и неоднократно применялись детьми в игре.

Идея первого проекта возникла у нас на основе желаний и запросов детей. Когда один из детей группы принес в детский сад игрушку пингвина. Дети решили организовать игру, но тут же обратились к педагогам за помощью в создании игровой среды и сюжета игры. У ребят появилось желание как можно больше узнать о жизни животных Антарктиды. Данная проблема была представлена и рассмотрена на «круглом столе» вместе с детьми и родителями, где дети рассказали о своих пожеланиях, а родители предложили активную помощь: подбор познавательной и художественной литературы, фильмов, игрового оборудования, макета. Вместе с детьми они изготовили поделки, фигурки пингвинов из соленого теста. Педагоги разработали цели, задачи и рекомендации по проекту «Веселые пингвины».

В ходе проекта мы не забывали и о коррекции отклонений в развитии опорно-двигательного аппарата. Для этого мы подключили к работе инструктора по лечебной физкультуре, музыкального руководителя и провели необычный, интересный физкультурно-экологический досуг с родителями «Веселые пингвины».

Продолжением проекта «Веселые пингвины» стал информационный проект «Птицы». Оба проекта направлены на обогащение игрового сюжета, на умение вести ролевые диалоги, на развитие информационной компетентности. Исходя из результатов работы за предыдущий год, мы пришли к выводу о необходимости использования в проектной деятельности дифференцированного подхода.

Детей делили на подгруппы:

- по уровню развития познавательной деятельности. Дети с хорошей памятью, знаниями придумывали загадки, остальные отгадывали;
- по уровню подвижности нервных процессов. При разыгрывании игровых ситуаций объединяли шустрых и более спокойных детей;
- по половым признакам (пингвины — мальчики и пингвины-девочки);
- по интересам детей, особенно в художественно-творческой деятельности;
- по уровню развития игровых навыков.

После проектной деятельности увеличилось количество игр на природоведческую тематику. В ходе этих игр с сюжетами о животных отметили, что дети стали придумывать собственные истории, но им не хватало знаний и речевого материала. Поэтому возникла необходимость обучения творческому рассказыванию.

Творческое рассказывание — наиболее сложный вид рассказывания для дошкольников, ребята испытывают значительные затруднения в придумывании собственных историй.

Работу строили поэтапно:

I этап — накопление опыта, обогащение впечатлениями.

II этап — собственно процесс детского творчества, когда возникает замысел, идут поиски художественных средств.

III этап — закрепление материала, появление новой продукции, самостоятельных детских произведений, сюжетов.

После проведенной работы детская речь обогатилась разными словами и выражениями, эпитетами и метафорами. Дети соблюдали законы структурного построения, стали более инициативными, самостоятельными при придумывании историй и сюжетов игр.

При проведении творческого проекта «У ЛУКОМОРЬЯ». каждый ребенок получил возможность поучаствовать и проявить свою активность. Дети неуверенные в себе учились читать стихи громко, не бояться выступать перед аудиторией. А другие совместно с родителями старались преподнести выразительность образа и поэтического слова А. С. Пушкина в драматизации любимых произведений и изготовлении поделок.

В работе над проектом «Знакомьтесь, наши папы» В первую очередь привлекали часто отсутствующих, неактивных пап. Дети и родители составляли рассказы о совместных делах и увлечениях с папами. А для расширения кругозора у детей организовали встречи с папами разных профессий. Что послужило толчком к обогащению сюжетной линии игр.

Не забываем мы в работе с нашими дошкольниками и о физическом развитии, примером послужил проект «Олимпийские надежды» в год проведения олимпиады.

Одним из направлений познавательного развития дошкольников, согласно ФГОС является формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве. Актуальным также остается вопрос о включении регионального компонента в образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста. Знакомство детей с родным краем процесс длительный и сложный. Поэтому нами разработан проект «Мы живем на Севере». Вся работа распределена помесячно. Использовались целевые прогулки, экскурсии, игровые ситуации, чтение познавательной и художественной литературы, знакомство с произведениями декоративно-прикладного искусства, творческая продуктивная деятельность. Совместно с родителями оформлены тематические альбомы и буклеты: «Архитектура Севера», «Мы из Северодвинска», «Природа Севера» и т. д., разработаны маршруты выходного дня (например, экскурсия на Солзу — на рыбзавод, к вечному огню).

Тем самым происходило накопление социального опыта дошкольников жизни в родном краю, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры.

Одна из главных целей дошкольного образования — позитивная социализация дошкольника, освоение детьми культурного пространства человеческой жизни.

Поэтому, работу по реализации проекта «Дружим с книгой» строили так, чтобы дети знакомились с художественной литературой, открывая для себя содержание произведения, восхищались им, имели возможность отразить свои чувства, эмоции, отношение в художественной и речевой деятельности. Разрабатывая содержание проекта, мы опирались: на интересы и возможности детей; на результаты наблюдения за деятельностью дошкольников; на анкетирование воспитанников и родителей, на связь с социаль-

ными институтами, основную Программу. Работа строилась поэтапно.

Родители пополнили свой багаж теоретических знаний по данному вопросу, значительно расширили домашние и групповую библиотеку группы книгами различных жанров, авторов, художников-иллюстраторов. С интересом отнеслись к созданию в группе мини-музея «Книга моего детства». Проявили творчество при изготовлении поделок по стихам и сказкам. Активно, вместе с детьми участвовали в совместных мероприятиях по художественным произведениям, читали стихи, помогали в изготовлении сценических костюмов. Большинство семей постарались изменить или добавить новые элементы в традиции семейного чтения.

Формы работы:

- оформление детских читательских портфолио;
- посещение тематических занятий в библиотеке;
- выполнение творческих работ;
- тематические выставки;
- театрализованные постановки под девизом: «От книги к театру»;
- изготовление книжек-самоделок.

Родители пополнили свой багаж теоретических знаний по данному вопросу, значительно расширили домаш-

ние и групповую библиотеку группы книгами различных жанров, авторов, художников-иллюстраторов. С интересом отнеслись к созданию в группе мини-музея «Книга моего детства». Проявили творчество при изготовлении поделок по стихам и сказкам. Активно, вместе с детьми участвовали в совместных мероприятиях по художественным произведениям, читали стихи, помогали в изготовлении сценических костюмов. Большинство семей постарались изменить или добавить новые элементы в традиции семейного чтения.

В результате: у детей повысился интерес к чтению. Дети называют знакомые книги, авторов, художников-иллюстраторов, знают жанровые отличия, объясняют назначение иллюстраций в книге. Принимают активное и вдумчивое участие в анализе произведений, прогнозируют действия героев, проговаривают варианты завершения произведения. С удовольствием участвуют в интервьюировании по произведениям, самостоятельно придумывают сказки и рассказы. Дети раскрылись эмоционально, уверены в своих силах, активно участвовали в конкурсах чтецов, просмотрах театрализованных спектаклей и постановок.

Кроме выше перечисленной тематики, нами разработаны и другие мини-проекты:

Тематика мини-проектов

Таблица 1

Средняя группа	«Здравствуйте, я-мальчик, здравствуйте, я-девочка!» «Игрушки»
Старшая группа	«Птицы», «Рыбы», «У Лукоморья», «Космос», «Цирк», «День Победы»
Подготовительная группа	«Знакомьтесь, наши папы», «Маленький спасатель», «На пороге школы», «Учимся дружить», «Уроки этикета»

Результат проектной деятельности:

- Развитие сюжетно-ролевой, режиссерской игры — появление умения у детей слушать партнеров, соединять их замыслы со своими, комментировать игровые действия. повышение уровня игровых умений...
- Дети и родители увидели, как можно по-разному добывать информацию, повышение уровня информационной компетентности всех участников проекта
- Повышение активности детей во всех видах деятельности

— Детский и взрослый коллективы стали более сплоченными. Оптимизация детско-родит. Отношений.

— Активизация речевой деятельности детей.

Благодаря использованию проектной деятельности, дети 6–7 лет по результатам диагностики (авт. Ясюкова) 100% готовы к обучению в школе. все дети успешно адаптировались к школьным условиям, в том числе и дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Литература:

1. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266–1 «Об образовании» (ред. от 28.02.2012) // Собрание законодательства РФ от 15.01.1996. — № 3.
2. Боровлева А. В. Проектный метод — как средство повышения качества образования // Управление ДОУ. — 2006. — № 7.
3. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 112 с.
4. Виноградова Н. А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей и родителей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. — М.: Айрис-Пресс, 2008. — 208 с.
5. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ / Е. С. Евдокимова. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 64 с.

6. Ерофеева Н. Ю. Проектирование педагогических систем / Н. Ю. Ерофеева // Журнал «Завуч». — 2000. — № 3.
7. Журавлева В. Н. Проектная деятельность старших дошкольников. Пособие / В. Н. Журавлева. — Волгоград: Учитель, 2011. — 302 с.
8. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г. М. Коджаспирова. — М.: Владос-Пресс, 2003. — С.140.
9. Кудрявцева А. И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой // Проблемы и перспективы развития образования. — Пермь: Меркурий, 2011. — С.80–84.
10. Кузнецова А. А. В помощь специалистам Центра «Проект шаг за шагом». Методическое пособие / А. А. Кузнецова, И. В. Матвеева. — Ярославль: Методическое отделение Центра «Наставник», 2009. — 40 с.
11. Майер А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ: Методическое пособие / А. А. Майер. — М.: ТЦ «СФЕРА», 2008. — 128 с.
12. Пахомова Н. Ю. Проектное обучение — что это? / Н. Ю. Пахомова. // Методист. — 2004. № 1. — С.42.
13. Педагогическое проектирование — ресурс развития дошкольного образования: Сборник / Отв. Г. Н. Масич. — Красноярск: КИМЦ, 2010. — 78 с.

Пропедевтика нарушений письма у старших дошкольников

Вильт Анастасия Викторовна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

В статье автор делится своим опытом работы по организации коррекционно-логопедической работы по пропедевтике дисграфии у старших дошкольников.

Ключевые слова: логопедия, пропедевтика, профилактика, нарушение письма, дисграфия, дошкольное образование.

Проблему, связанную с расстройством письменной речи, исследуют уже более ста лет. Однако в настоящее время многие вопросы по-прежнему остаются мало разработанными и не до конца эффективными.

Нарушения письменной речи делятся на два основных типа. При нарушении рецептивной письменной деятельности отмечаются расстройства чтения (дислексия), при нарушении продуктивного вида — расстройства письма (дисграфия).

Дислексия — это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения [4].

Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в многочисленных, стойких и повторяющихся ошибках, не связанных со знанием правил орфографии и обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [4].

На сегодняшний день коррекционно-логопедическая служба стала неотъемлемой частью образовательной организации, так как с каждым годом увеличивается количество детей с различными видами патологий. Речевые нарушения, встречающиеся у обучающихся начальных классов, являются большим препятствием для успешного освоения школьной программы по чтению и русскому языку.

Согласно многолетнему изучению этого расстройства известно, что дисграфические ошибки не исчезают са-

мостоятельно, без целенаправленно проведённой работы по их устранению. Ранняя диагностика, пропедевтика и коррекция позволяют увеличить шансы на успешное преодоление нарушений в письменной речи. В большинстве случаев трудности в овладении письмом обнаруживаются уже в середине первого класса, и, как правило, сохраняются позднее.

Пропедевтика нарушений письма должна проводиться уже с дошкольного возраста, особенно у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, ведь уже тогда у некоторых детей, помимо нарушения звукопроизношения, возникают проблемы с усвоением графем, различением звуков по акустическому признаку, а также несформированность операций анализа и синтеза.

Для пропедевтической работы со старшими дошкольниками была разработана система логопедической работы.

Коррекционная работа с детьми (6–7 лет) состоит из четырёх основных направлений: устранение недостатков устной речи, активизация слухоречевой функции, развитие аналитико-синтетической деятельности, развитие опико-пространственных представлений (Рисунок 1).

Реализация первого направления строится с учётом индивидуальных особенностей детей, проводятся параллельно с основной коррекционной деятельностью и включают в себя следующие виды работ: коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического слуха и восприятия, развитие грамматического строя речи [1].



Рис. 1

Работа по активизации второго направления заключается в развитии слухоречевой памяти.

Третье направление включает в себя работу по развитию фонематического анализа и синтеза и фонематического восприятия.

Развитие оптико-пространственных представлений представляет собой комплекс заданий по ориентировке в окружающем пространстве, восприятию пространственных отношений между предметами, обучение ориентировке на плоскости.

Развитие фонематического анализа и синтеза осуществляется в три этапа: 1 этап — выработка умения анализировать звуковой состав слов; 2 этап — формирование действия звукового анализа в речевом плане; 3 этап — овладение в умственном плане операциями фонематического анализа.

Логопедическая работа по развитию фонематического слуха и восприятия реализуется с помощью развития сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи, уточнения слуховой дифференциации, закрепления произносительной дифференциации [2]; [5].

Дифференциация конкретных звуковых пар включает в себя два этапа: 1 этап — уточнение произносительного и слухового образа каждого звука; уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение звука на фоне слогов, слов; 2 этап — сопоставление конкретных звуков в произносительном и слуховом плане [3].

Развитие сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи способствовало уточнению слуховых образов звуков,

слогов, слов, являлось необходимой предпосылкой развития более высокого уровня восприятия.

Развитие фонематического восприятия, дифференциации фонем в устных и письменных заданиях осуществлялось согласно традиционной методике.

Формирование оптико-пространственных представлений у старших дошкольников проводится по нескольким направлениям.

Для этого предлагается использовать следующие задания:

- дать название недорисованным предметам, подчеркнутым изображениям;
- обозначить изображения предметов, наложенных друг на друга;
- распределить предметные изображения по их реальной величине (для этого необходимо использовать одинаковые по размеру изображения, отличающиеся по величине);
- подбирать картинки к цветовому фону;
- находить определённую фигуру среди других изображений (первое изображение аналогично с предлагаемым, второе — зеркальное отражение);
- дорисовать незаконченные контуры геометрических фигур;
- составление разрезанных на части картинок.

Указанная выше система логопедической работы является систематизированным комплексом, который позволяет эффективно проводить пропедевтическую работу нарушений письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Литература:

1. Агранович, З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З.Е. Агранович. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. — 128 с.
2. Алексеева, О.С. Различаем звуки и буквы. Карточка заданий логопеда. 1–4 класс / О.С. Алексеева. Санкт-Петербург: КАРО, 2017. — 128 с.

3. Ивановская, О. Г. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников: учебное пособие / О. Г. Ивановская, Н. С. Куликова, О. А. Хвостова, Д. А. Шукина. — Москва: Форум: ИНФА-М, 2016. — 160 с.
4. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 208 с.
5. Сулова, О. В. Дисграфия: учусь различать звуки: 1–4 классы / О. В. Сулова, М. В. Мальм. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. — 62 с.

Проект как средство укрепления детско-родительских отношений

Волежанина Алёна Геннадьевна, воспитатель

МКДОУ Шелеховского района «Детский сад № 4 «Журавлик» (Иркутская обл.)

В статье представлены рекомендации для педагогов по укреплению детско-родительских отношений через вовлечение родителей, детей и педагогов в совместную проектную деятельность.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, детско-родительские отношения.

В свете современных изменений в системе образования взаимодействие с семьей приобретает все более значимый аспект. И именно, тесное сотрудничество семьи и детского сада играет положительную роль в полноценном развитии ребенка. Об этом свидетельствуют и нормативно правовые документы. В ФГОС ДОО говорится, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество дошкольных образовательных организаций с семьей [6]. Важной задачей является включенность родителей в процесс подготовки и проживания ключевых событий детсадовской жизни на основе партнерства, соучастия и сотворчества.

В соответствии с законом «Об образовании в РФ», записано, что родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального, личностного развития ребенка. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи [5].

Работа с семьями воспитанников должна учитывать современные подходы к этой проблеме. Главная тенденция — использование активных и интерактивных форм и методов взаимодействия.

Детско-родительские отношения — это такие отношения, которые включают в себя систему разнообразных

чувств родителей по отношению к ребенку и ребенка по отношению к родителям, особенности их поведения, восприятия, понимания и оценок друг друга [4].

Положительных результатов в решении этой проблемы можно достичь при согласованных действиях педагогов и семьи, при условии развития интереса родителей к вопросам воспитания, привлекая их к планированию и организации совместной деятельности, в которой родители — не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса. Наиболее эффективной формой взаимодействия с семьями воспитанников на современном этапе дошкольного образования является проектная деятельность [3].

В словаре русского языка по определению С. Ожегова, «деятельность» — это важнейшая форма проявления активности человека в окружающей действительности. А «проект» — это самостоятельная и коллективная творческая завершенная работа, имеющая социально значимый результат.

Метод проектов можно представить как эффективный способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагогов, воспитанников и родителей, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

Таблица 1

Диагностики результативности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
удовлетворенность своим положением в семье самого ребенка (Методика «Рисунок семьи» 5–7 лет)	35%–9 чел	50% –12 чел	15%–3 чел
родительские отношения к ребенку в семье (Опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин))	30% — 8 чел	45% — 11 чел	25% — 6 чел
уровень представлений родителей о задачах, содержании и методах воспитания детей (Анкета «Вы и Ваши дети»)	40% — 10 чел	45% — 11 чел	15% — 4 чел

Экспериментальная работа по теме проводилась на базе МКДОУ ШР «Детский сад №4 «Журавлик» города Шелехова Иркутской области, в которой приняли участие 25 семей и детей старшего дошкольного возраста. С целью выявления результативности совместной работы ДОО с семьями воспитанников. На начальном этапе исследования был выявлен уровень развития детско-родительских отношений:

На основании данных показателей нами были разработаны ряд проектов.

Работа над проектами проходила в 4 этапа:

1 этап — организационно-подготовительный:

- подборка программно-методического обеспечения для реализации проекта;
- изучение и подбор диагностического инструментария для выявления трудностей в укреплении детско-родительских отношений.

2 этап — рефлексивно-диагностический:

- выявление интереса и уровня знаний родителей по теме проекта;
- формирование банка данных об уровне родительской компетентности в вопросах обозначенной темы.

3 этап — практический:

- определение содержания работы педагога;
- реализация проекта через нетрадиционные формы работы с родителями;
- обобщение и распространение опыта работы;

4 этап — заключительный:

- анализ достижения целей и полученных результатов, определяя дальнейшие направления.

Разнообразие форм совместной деятельности ребенка со взрослыми, существенно обогащало и гармонизировало отношения, позволяя преодолеть негативизм и непослушание, возникающие как реакция на дефицит общения с родителями. Эффективность проектной деятельности зависела не только от формы и содержания его, но и от рационального способа организации детей и взрослых. Взрослый мог быть в проекте партнером, ассистентом педагога, помощником.

Мы полагали, что проектная деятельность, позволит установить эффективное и целенаправленное взаимодействие детского сада и родителей, с целью укрепления детско-родительских отношений. Гармонизация отношений между детьми и родителями в ходе проектной деятельности происходила посредством:

1. организованного комфортного общения детей, родителей, педагогов;
2. ощущения радости от совместной деятельности;
3. решения проблемных ситуаций;
4. развития у взрослых и детей самостоятельности, инициативности и творческой активности.

И как следствие — это установление эмоционального контакта взрослого с ребенком.

Проект «Новый год у ворот»

Тип проекта: познавательно-творческий

Вид проекта: групповой

Продолжительность: краткосрочный (2 недели)

Участники проекта: воспитатели, дети и родители группы, сотрудники библиотеки

Цель проекта: создание условий для формирования представлений о Новом годе как веселом и добром празднике и развития познавательных и творческих способностей детей в процессе реализации творческого проекта «Новый год у ворот», повышение эффективности детско-родительских отношений.

Задачи:

- формировать навыки поисковой деятельности по изучению истории появления новогоднего праздника, Деда Мороза;
- формировать у детей представления о новогодних обычаях и традициях россиян и народов мира;
- познакомить детей с правилами украшения елки, расширять сведения детей о предметах, опасных в противопожарном отношении;
- продолжать учить рисовать красками, смешивать цвета; выполнять аппликацию из разных материалов, правильно работать с ножницами и клеем, бумагой, пластилином;
- развивать коммуникативные навыки, самостоятельность, инициативу, творческое воображение во время придумывания различных рассказов, сказок, стихов на новогоднюю тематику;

Предполагаемый результат реализации проекта:

- Расширение кругозора детей в области истории Новогоднего праздника.
- Развитие интереса детей к поисковой деятельности.
- Вовлечение родителей в педагогический процесс, укрепление заинтересованности родителей в сотрудничестве с воспитателем и детьми.
- Развитие у детей художественного творчества, эстетического восприятия, речевой активности в разных видах деятельности.

Проект «Писатели родного края» (Знакомство с творчеством и биографией современной поэтессы Марии Артемьевой)

Тип проекта: информационно-практический, познавательно-исследовательский

Вид проекта: групповой

Продолжительность: среднесрочный (4месяца)

Участники проекта: воспитатели, дети старшей и подготовительной группы, родители, сотрудники библиотеки

Цель проекта: ознакомление детей с литературным достоянием писателей родного края

Задачи:

- Познакомить детей и родителей с творчеством писателей родного края (Артемьева, Хохряков, Волкова, Бунтовская);
- Развивать познавательную активность и расширять кругозор детей в совместной деятельности со взрослыми; коммуникативные навыки, диалогическую и связную речь через ознакомление с художественной литературой;

— Воспитывать чувство любви к родному краю, чувство уважения к выдающимся личностям, прославляющий свой народ

Предполагаемый результат реализации проекта:

- Формирование умения и навыков у детей сотрудничества в команде;
- Расширение кругозора у детей, повышая интерес к людям, прославляющих родной край;
- Создание положительной эмоциональной среды общения между детьми, родителями, педагогами;
- Развитию креативных способностей детей и родителей в совместной деятельности.

Проект «День Победы»

Тип проекта: познавательный, исследовательско-творческий

Вид проекта: групповой

Продолжительность: краткосрочный (3 недели)

Участники проекта: воспитатели, дети и родители группы

Цель проекта: Развитие у старших дошкольников гражданской позиции, патриотических чувств, любви к Родине на основе расширения представлений детей о победе защитников Отечества в Великой Отечественной войне

Задачи:

- Обобщать и расширять знания детей о Великой Отечественной войне: городах — героях, героях войны, наградах, о работе в тылу и т. д.;
- Наладить взаимодействие с родителями в воспитании у дошкольников патриотических чувств, через художественную литературу, театральную деятель-

ность, средствами музыкального и художественно-эстетического воспитания;

- Воспитывать уважение к ратным подвигам бойцов, гордость за свой народ, любовь к родине;
- Приобщать к словесному искусству, развивать художественное восприятие и эстетический вкус через знакомство с литературными произведениями о войне;
- Развивать продуктивную деятельность детей и детское творчество, знакомить с произведениями живописи, связанными с темой войны и Днём Победы.

Предполагаемый результат реализации проекта:

- сохранение интереса к истории своей страны, к Великой Отечественной войне, осознанное проявление уважения к заслугам и подвигам воинов Великой Отечественной войны;
- осознание родителями важности патриотического воспитания дошкольников;
- сближение родителей и воспитателей, сплочение семьи.

В ходе проектов родители получили богатый опыт взаимодействия со своим собственным ребенком, в основу которого составили педагогические и психологические знания.

В ходе проведенной работы доказано, что взаимодействие детского сада и семьи является средством укрепления детско-родительских отношений. На выходе было проведено контрольное обследование уровня развития детско-родительских отношений:

Таблица 2

Диагностики результативности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
удовлетворенность своим положением в семье самого ребенка (Методика «Рисунок семьи» 5–7 лет)	35%–9 чел	50% –12 чел	15%–3 чел
	40% — 10чел	55% — 14 чел	5% — 1 чел
родительские отношения к ребенку в семье (Опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин))	30% — 8 чел	45% — 11 чел	25% — 6 чел
	45% — 11 чел	45% — 11 чел	10% — 3 чел
уровень представлений родителей о задачах, содержании и методах воспитания детей (Анкета «Вы и Ваши дети»)	40% — 10 чел	45% — 11 чел	15% — 4 чел
	45% — 11 чел	50% — 13 чел	5% — 1 чел

Данные показатели подтверждают положительную динамику изменений уровня укрепления детско-родительских отношений. Родители стали партнерами педагогов и активными участниками образовательного процесса. Семьи поделились положительным опытом воспитания ребенка. Также повысилась психолого-педагогическая культура родителей. Создана положительная эмоциональная среда общения между детьми, родителями и педагогами.

Полученные данные убедили нас в том, что большинство родителей стремятся выстроить продуктивное взаимодействие с педагогами ДООУ, особенно если это касается их собственного ребенка.

Полученные результаты позволяют нам говорить об эффективности проведенной работы, но всегда есть что совершенствовать.

Таким образом, использование разнообразных форм работы с семьями воспитанников дает положительные результаты.

Литература:

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 159 с.
2. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие. — М.: Центр педагогического образования, 2013.
3. Инновационные формы взаимодействия ДООУ с семьей / авт. сост. Н. М. Сертакова. — Волгоград: Учитель, 2014.
4. Современные технологии обучения дошкольников/ авт. сост. е. В. Михеева. — Волгоград: Учитель, 2014.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovaniedok.html>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: минобрнауки.рф/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf

Дистанционное обучение в начальной школе — будущее или уже настоящее?

Гаврик Надежда Анатольевна, руководитель школьного методического объединения учителей начальных классов
МКОУ ЗАТО Знаменск СОШ № 232 (Волгоградская обл.)

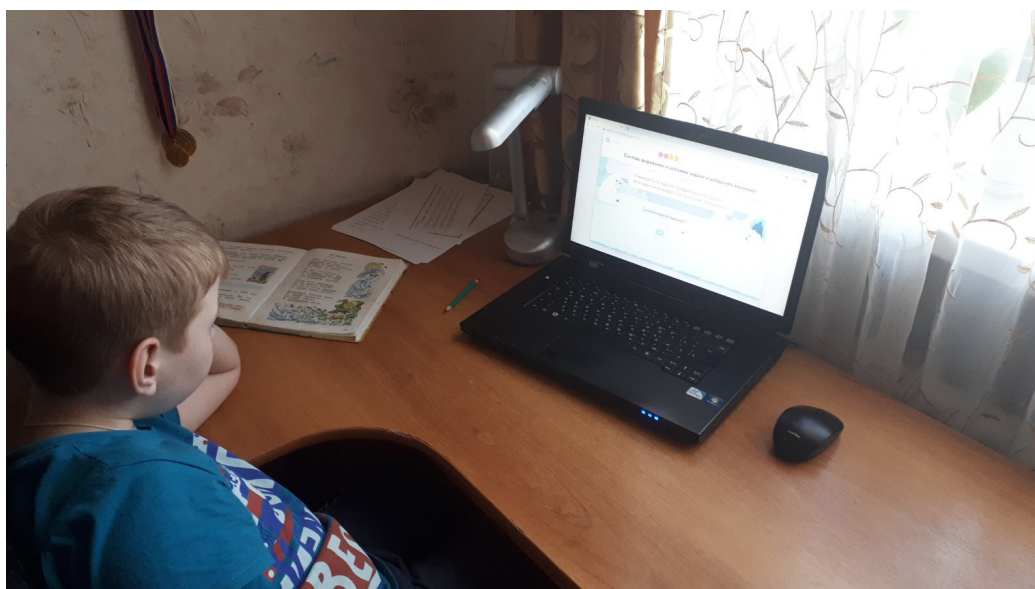
Вот уже 24 года занимаюсь педагогической деятельностью в стенах образовательных учреждений.

На протяжении данного времени использовала всевозможные методы и приемы, направленные на формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Я учитель начальных классов, проводник в мир знаний, умений и навыков тех людей, которые будут жить и трудиться в будущем, как принято говорить, обеспечивая нашу безбедную старость.

В связи сложившейся ситуации в мире, школы перешли на дистанционное обучение. И в момент чрезвычайной ситуации (в ситуации вынужденной самоизоляции) дистанционное обучение — это одна из основных форм обучения, помогающая контролировать процесс обучения и не пре-

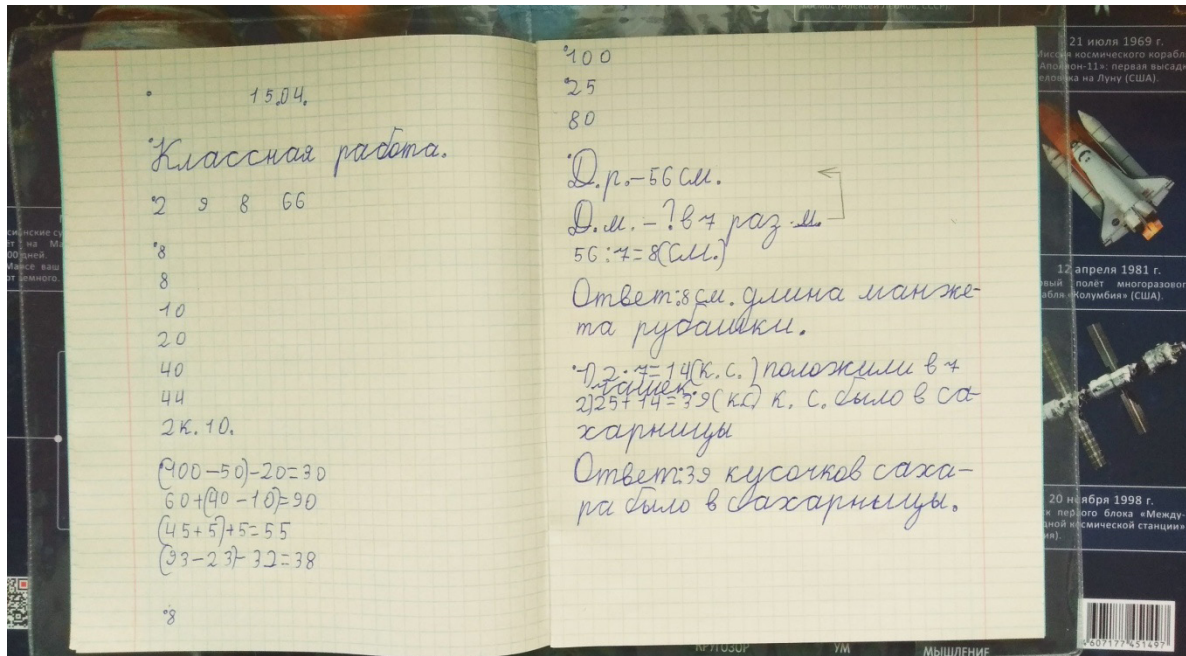
рывать его. Я отношусь к этому, как вынужденной мере в конкретно возникшей ситуации. Отношусь как к инструменту взаимодействия учителя с классом на достаточно короткое время, так как столкнулась с рядом проблем.

Одна из первых проблем и важных, с моей точки зрения — это оснащенность рабочего места ученика. Понятно, что на дворе 21 век, но не у всех детей есть компьютеры, планшеты, телефоны, которые способны транслировать видео, аудио материалы в должном качестве и в полном объеме. Вторая сторона этой же проблемы — это доступность интернета. Не у всех есть возможности пользоваться интернетом, так как это дополнительные расходы денежных средств из бюджета семьи, да и тот интернет, который есть недостаточно «скоростной» или же не выдерживает перегрузку в момент «всеобщего обучения».



Следующая проблема — это недостаточная самостоятельность и мотивированность при работе во время дистанционного обучения. Всем понятно, что за учащимися начальных классов необходим контроль со стороны родителей, законных представителей. Психологические осо-

бенности учеников начальной школы не позволяют самостоятельно организовать процесс обучения. Всё достаточно просто, низкий уровень мотивации не способен «подтолкнуть» к системному и качественному выполнению заданий, которые дистанционно предлагает учитель.



Я думаю, что это касается и учащихся среднего звена ОУ.

Тут может возникнуть следующая точка зрения, что в этом то и есть основная задача школы — «научить учиться», но при дистанционном обучении учат и контролируют процесс родители, законные представители несовершеннолетних.

Поэтому в данный период появились ряд достаточно курьёзных видеороликов о дистанционном обучении именно младших школьников.

Даже если у всех тридцати двух учеников моего класса будет возможность для дистанционного обучения, то здесь проявляется ещё одна проблема — это несовершенство учебных платформ.

Столкнулись с тем, что основная загруженность в первой половине дня учебных платформ и как следствие — срыв онлайн-уроков, далее участие в работе не более 10–12 человек, малый объём обратной связи между учителем и учеником — это при том, что у меня в классе 32 ученика.

С 2015 года поощряю активное использование младшими школьниками таких интернет платформ, как Дневник.ру, Учи.ру, Яндекс. Учебник, ЯКласс, ZOOM, что очень помогает нам не прерывать работу в период «самоизоляции» и продолжать обучение дистанционно.

Хотелось бы отметить, что рекомендации СанПиН вносят в нашу работу значительные коррективы, такие как — ограничение по времени нахождения ребёнка перед экраном монитора, количество затраченного времени на учебный процесс.

Ну и, конечно же, трудности в оценивании знаний учеников начальных классов.

Ребёнок в начальном звене должен не только уметь оформлять письменные работы, но и продолжать развивать свою устную речь.

Проблема, связанная с тем, что на уроке за 45 минут порой нереально выслушать ответы даже одной трети части реального класса переходит в виртуальный класс начальной школы, продолжительность которого СанПиНом определено всего 20 минут.

Если с изучением математики и русского языка в начальной школе достаточно всё прозрачно, то хотелось бы описать проблему организации дистанционного урока по литературному чтению.

Самая главная проблема в том, что в данном возрасте обучающему составляет огромный труд запланировать время на процесс изучения литературного произведения, самостоятельно изучить его и отрефлексировать в рабочей тетради на печатной основе.

В первом классе, если процесс дистанционного обучения затягивается, то это практически самостоятельно или же при помощи родителей первоклассник должен научиться читать, писать, считать.

Получается, что дистанционное обучение-это инструмент, который можно использовать при домашнем обучении, когда ребёнок с ОВЗ не может посещать массовую школу, но никак не ОБЩАЯ форма обучения всех учащихся начальной школы.

Самый главный риск у дистанционного обучения — это снижение успеваемости и желания учиться, т.к. у учащихся начальной школы ещё не сформированы саморегулирующие функции. А у родителей нет достаточных знаний,

а главное — ВРЕМЕНИ, чтобы контролировать учебный процесс на дистанционном обучении.

Но, как у любой из форм обучения, у дистанционного обучения есть свои преимущества.

Дистанционное обучение является средством в индивидуальной помощи для отстающего обучающегося, которое не исключает ещё и контактного обучения в массовой школе, в реальном классе.

Конечно же, дистанционное обучение окажет огромную помощь в обучении ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, который по каким-либо объективным причинам не может посещать школу и должен себя ограничивать в реальном общении со сверстниками.

Дистанционное обучение как дополнительное средство обучения «одарённых детей», как уникальная возможность, которая создает предпосылки для интенсификации образовательной деятельности.

Дистанционное обучение как дополнительная возможность получить знания из квалифицированных рук, обучаться у специалистов высшего класса, не покидая стены родного дома.

Хочу ещё раз отметить, что массовое дистанционное обучение в начальной школе — это временная мера в сложившейся ЧС.

В данной ситуации учащийся начальных классов будет трудиться, если родитель организует процесс обучения, а учитель проконтролирует.

Однозначно, что поддерживать мотивацию ученика необходимо интересными онлайн уроками, видеоуроками, заданиями на различных обучающих платформах. В нашей школе мы трудимся с детьми на платформах Учи.ру, Яндекс Учебник, Дневник.ру, ZOOM, записываем и выкладываем видеоуроки в YouTube в личном кабинете).

Учителям, которые первый раз пробуют себя в дистанционной форме обучения, надо понимать, что это вынужденная мера и, что родители — это ваши главные союзники в этом процессе.

В первую очередь нужно выбрать обучающую платформу. Мне с детьми и родителями было легко, потому что с первого класса приучаю большинство своих учащихся дозировать работу дополнительно на различных учебных платформах.

При этом нужно обязательно контролировать весь учебный процесс и поощрять выполнение каждой работы ученика.

Обязательно необходимо выработать и поддерживать свои требования к обучению на «дистанционке» и донести эти требования до каждой семьи класса.

Быть на связи с родителями через учебные платформы, телефон, эл.почту, так как без этого родители начинают паниковать из-за своей беспомощности и некомпетентности.

В сложившейся ситуации многие учебные платформы были не готовы к такой нагрузке, но со временем мы все выработаем собственную тактику в стратегии дистанционного обучения.

Конечно, ситуация сложная, но не безвыходная. У нас уже есть дистанционные технологии, направленные на реализацию обучающей деятельности. Появилось масса статей, в которых рассмотрены ее структурные составляющие, описаны уникальные возможности дистанционной образовательной технологии, использование которых создает предпосылки для интенсификации образовательной деятельности.

Самое главное, что в сложившихся условиях наши дети трудятся, стараются и ждут, когда вернуться в реальный класс, и я этого очень жду.

И родители оценили значение «реальной» школы в процессе обучения и воспитания своих детей и за всё благодарны нам, учителям.

Роль сюжетно-ролевой игры в формировании межличностных отношений детей дошкольного возраста

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Вазиева Алсу Фаритовна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье раскрыта актуальность данной темы, указаны имена педагогов и психологов, которые исследовали тему формирования межличностных отношений, используя сюжетно-ролевые игры, даны рекомендации воспитателям по их организации и руководству играми.

Ключевые слова: сюжет, игровые роли, действия, положительные межличностные отношения, пример.

Педагоги довольно часто говорят о том, что многие дети в дошкольном возрасте испытывают трудности при общении со сверстниками. То есть не могут согласовывать собственные действия в ходе любой деятельности, адекватно выражать симпатию к другим детям.

Педагогически организованное общение дошкольников способствует формированию товарищеских взаимоотношений и взаимопомощи.

В дошкольном возрасте дети в основном играют в сюжетно-ролевые игры. В играх дети учатся понимать дру-

гих участников игры, сострадать, сопереживать, усваивать нравственные категории, реализуя их в общении. Доказательством данных положений являются работы Р.И. Жуковской, А.П. Усовой, Л.Д. Б. Эльконина, Т.А. Репиной, Р.А. Ивановой и Л.П. Бухтиаровой и др.

Сюжетно-ролевая игра является условной деятельностью; действия в которой связаны с предметами-заместителями, и дети принимают их условно за настоящие. Играя, дети готовятся самостоятельно жить в социуме, «примеряя» на себя жизнь других взрослых людей.

Развитие положительных личностных отношений детей — дошкольников наиболее эффективно при использовании различных сюжетно-ролевых игр, где происходит формирование начальных навыков общения, а также их закрепление. Навыки общения, которые дети формируют в этих играх, они будут переносить и в жизнь [1].

Бытовые сюжетно-ролевые игры: «дочки-матери», «детский сад»; отражающие профессиональный труд взрослых людей: магазин, больница, милиционер, таксист; игры, которые связаны с общественной тематикой: «поездки в колхоз», «полет в космос», «путешествия», «школа» и др.

Для многих детей группа в детском дошкольном образовательном учреждении — первое общество, где дети приобретают первые навыки взаимоотношений. Необходимо научить дошкольников жить интересами коллектива, подчиняться большинству, быть доброжелательными к сверстникам [3].

Играя в сюжетно-ролевые игры, дети воспитывают нравственные качества. Коллективная игра способствует развитию организованности и ответственности детей: надо подобрать место где играть, подготовить атрибуты, распределить роли. Закрепляется умение поступать в соответствии с приятными нормами поведения: например, подать стул, сказать спасибо за услугу и т.д. В игре проявляется воля, ответственность, целеустремленность, упорство в преодолении каких-либо трудностей.

Шестилетки самостоятельно подбирают материал, доводят начатое дело до конца. Игры эффективны в том слу-

чае, когда дети самостоятельно ее организуют, руководит ею, умеют подчиняться и помогать друг другу. По-прежнему дети любят играть в дочки-матери, в детский сад, в поликлинику. В них дети проявляют любовь, гуманизм, формируются положительные качества: доброта, забота о других.

В играх с куклами, таких как «День рождения моей куклы», «Встреча гостей» воспитываются гостеприимство, чуткость и доброжелательность.

Воспитатель, руководя игрой, должен показать, как надо приветливо встречать гостей, угощать их. Можно в игру включить игрушку младенца, сопровождая рассказом о том, как ухаживать за младенцем. Так воспитывается нежность, забота о малышах и слабых [4].

В такие игры можно играть большими группами детей, что приводит к развитию коллективистских взаимоотношений. При руководстве сюжетно-ролевой игрой, воспитатель решает такие задачи:

- воспитывает желание и умение играть коллективно;
- воспитывает умение договориться, распределять между собой роли и игрушки, искренне радоваться успехам друзей;
- воспитывает доброжелательное отношение к окружающим, желание сделать им что-нибудь полезное. Учит выбирать тему игры, действовать совместно, помогать друг другу, самостоятельно разрешать возникшие конфликты.

При целенаправленном педагогическом воздействии у детей воспитывается способность к сопереживанию, умение прийти на помощь. Дети начинают использовать доброжелательный тон; по собственной инициативе (без напоминания взрослых) приветствовать друг друга, благодарить сверстника и прощаться с ним; в конфликтных ситуациях перестают оскорблять собеседника (пытаются разрешить конфликт сами или обращаться за помощью взрослого); дети перестают перебивать говорящего, а если и перебивают, то не забывают извиниться; понимают эмоциональное настроение партнера (сопереживают); неэтичные выражения партнера вызывают у них неприятие [2].

Литература:

1. Запорожец, А. В., Усова А. П. Психология и педагогика игры дошкольника. — М.: Педагогика, 2008. — 265 с.
2. Короткова, Н. А. Организация сюжетно-ролевой игры в детском саду: пособие для воспитателей / Н. А. Короткова. — М.: Гном, 2003. — 214 с.
3. Мешалкина, Л. Ю. Значение сюжетно-ролевых игр в воспитании личности дошкольника / Дошкольное воспитание, 2011. — № 2. — С. 21–22.
4. Эльконин, Д. Б. Психология детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец. — М.: Просвещение. 2005. — 312 с.

Формирование устойчивой мотивации изучения татарского языка путем создания эффективной образовательной среды

Галиева Гульназ Шамиловна, учитель родного языка и литературы

МБОУ «Гимназия № 20 имени А. Алиша» г. Казани

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и её результат зависят в первую очередь от побуждения и потребностей человека, его мотивации. Как построить учебное занятие, чтобы ученик мог осваивать предметные знания, и одновременно навыки коллективного труда, умения коммуникации, универсальные способы мышления? Этот вопрос сейчас остро стоит и перед педагогической наукой, и перед учителями-практиками.

Для результативной деятельности обучающихся педагогу необходимо стимулировать интеллектуальные способности, эрудицию, кругозор, интересы детей; развивать их навыки, умения, опыт; активизировать эмоции, желания, предпочтения, склонности; оберегать физическое и психическое (интеллектуальное и эмоциональное) здоровье.

Внеклассная работа по предмету является мощным инструментом развития мотивации к изучению татарского языка. В 2016 году, опираясь на свои наблюдения и педагогическому опыту создала авторскую программу внеурочной деятельности «Милли мирас» (1–4кл, 5–7 кл) Новизна опыта заключается в изменении подходов к организации учебно-воспитательного процесса, в планировании учебных занятий по предмету «Родной язык» на уроках и во внеурочной деятельности, которые будут направлены на формирование коммуникативных универсальных учебных действий школьников с помощью специальных методов, форм и приемов обучения.

Содержание программы направлено на раскрытие созидательной роли татарского народа, обозначение места традиции в духовной культуре татар, связи местного народного искусства с другими областями познавательного пространства: детской художественной литературой, фольклором, поэзией и изобразительным искусством. В программе уделяется основное внимание формированию основ базовой культуры личности, приобщению к татарскому народному творчеству, истории Татарстана, укладу жизни татар, народным песням и играм. Программа «Национальное наследие» имеет теоретическую и практическую значимость, практический материал может быть использован учителями татарского языка и литературы, преподавателями начальных классов, педагогами дополнительного образования общеобразовательных организаций в практике образовательной деятельности.

Для реализации программы рекомендую использовать видеохрестоматию «Праздничный круг. Детская традиционная игровая культура народов Татарстана». Она подготовлена в рамках гранта Министерства образования и науки Республики Татарстан для общественных организаций, реализующих проект в области сохранения, развития и расширения сферы функционирования языков народов, про-

живающих в РР от 25.10.2013 № 794. Сотрудничество с центром «Республиканский центр развития традиционных культур» началось с 2017 года, участвовала в проектах «Моңлы тамчы», «Түгәрәк уен», «Әйлән-бәйлән». Центр по профилю своей деятельности оказывает научно-методическую и консультативную помощь общественным и частным организациям, научным учреждениям и учебным заведениям, а также отдельным лицам.

Особенно детей привлекают обучающие народные игры, фольклорные игровые обряды, организованные на больших переменах. Организаторами таких перемен могут быть не только учителя, а ученики среднего и старшего звена. Значительную роль в создании эффективной среды в учебной и внеурочной деятельности призваны кабинеты родного языка. Результатом практической части программы в кабинете татарского языка в 2016 году открылся музей «Милли мирас».

Модель деятельности музея в условиях реализации проекта включает следующие компоненты: музейные уроки — музейные воспитательные мероприятия — внутри музейная работа — внеурочная деятельность в условиях ФГОС (занятия, исследовательская и проектная деятельность, работа с музейными материалами, клубная деятельность и т. д.) сетевое взаимодействие с другими музеями (образовательная деятельность музея в условиях сетевого взаимодействия, в том числе комплекс занятий для обучающихся как своей школы, так и других образовательных учреждений, образовательные события.) Как организатор и руководитель музея-кабинета «Милли мирас», для повышения мотивации у учащихся, считаю особенно успешными следующие формы и методы работы:

1. Исследование, сбор материалов, экспонатов, отражающих устное народное творчество и историю татарского народа, учащимися из разных точек Республики Татарстан (с привлечением учителей, родных, знакомых).

2. Партнерство и совместные проекты с школьными, муниципальными музеями

3. Встречи, мастер-классы, круглые столы с татарскими мастерами народного творчества и ремесел.

4. Творческая мастерская, которая, опираясь на учебный, внеурочный и исследовательский материал, создает среду для саморазвития и повышения мотивации. (Разработка сценарий, сочинение пьес, выбор музейных экспонатов, оформление буклетов, брошюр, рекламу для школьного театра (у нас «Әнже бөртекләре»); обсуждение, критика, публикация собственных произведений, статей в газетах, журналах; создание и защита (на татарском языке) продукта собственноручной работы или народно-прикладного творчества.

5. Выступления учеников перед разными аудиториями (одноклассниками, дошкольниками, родителями, гостями) экскурсоводом, гидом, актером татарского театрального и фольклорного коллектива, ведущим ТВ и радио.

6. «Дни открытых дверей» для родителей. (Открытые уроки и внеклассные мероприятия для родителей, совместные проекты и выступления, презентация учеников «Дневник успехов» по родному языку, сундук с анонимными пожеланиями и предложениями и.т)

Следовательно, интеграция учебной и внеурочной деятельности ведет к созданию целостного образовательного комплекса на основе развития музейной педагогики. Целью данной программы является развитие у школьников комплекса умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске и решении исследовательских задач:

- диагностика творческого и интеллектуального потенциала, склонностей, интересов и способностей учащихся;
- развитие знаний, умений и способностей, направленных на творческое саморазвитие конкурентоспособности учащихся;
- формирование умений и навыков работы с научной литературой;
- формирование навыков исследовательской деятельности, углубленная подготовка в научно-поисковой работе;
- воспитание активной гражданской позиции, высоких нравственных качеств и коммуникативных навыков;
- раннее раскрытие и развитие познавательной активности, интеллектуальных и творческих способностей.

Данная программа предусматривает вариативные формы обучения. Программа объединения рассчитана на учащихся 5–11 классов и предусматривает приобретение ими основных знаний по родному языку, о своем крае, ведения краеведческих наблюдений и исследований.

Приоритетное направление деятельности — стимулирование творческой активности ребёнка, развитие индивидуальных задатков и способностей, создание условий для его самореализации.

Новизна — заключается в том, что настоящая программа отвечает требованиям Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, в которой прописано, что одним из принципов проектирования и реализации дополнительных общеобразовательных программ является равноуровневость. Технология равноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого учащегося в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития. Исходные научные идеи: уровневое обучение предоставляет шанс каждому ребенку организовать свое обучение таким образом, чтобы максимально использовать свои возможности, прежде всего, учебные; уровневая дифференциация позволяет акцентировать внимание педагога на работе с различными категориями детей. В деятельности кружка мы реализуем исследовательские, информационные и ролевые (игровые) проекты.

Смысл технологии учебного исследования заключается в том, чтобы пройти путём научного познания, усвоить его алгоритм. Усвоение алгоритма научного исследования способствует формированию научного мировоззрения учащихся; значительно расширяет кругозор учащихся в предметных областях; вооружает учащихся универсальными способами учебной деятельности, дает импульс к саморазвитию, способности к самоанализу, самоорганизации, самоконтролю и самооценке; формирует социальный опыт в труде и общении; дает возможность узнать своих учеников, раскрыть их потенциал.

Благодаря такому подходу к деятельности учащихся, у подопечных вырабатывается собственный аналитический взгляд на информацию. Эта работа дает хорошие результаты:

- отмечается стабильность результатов участия детей в предметных олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях;
- наметился рост количества детей, обучающихся на «4» и «5»

Следовательно, интеграция учебной и внеурочной деятельности ведет к созданию целостного образовательного комплекса на основе развития музейной педагогики.

Пересказ сказок как средство овладения связной речью детьми дошкольного возраста

Галич Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;

Миляева Гузель Ильсуровна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В данной статье приведены результаты констатирующего этапа исследовательской работы по теме «Пересказ сказок как средство овладения связной речью детьми дошкольного возраста» при помощи метода анкетирования родителей. Также для решения задач развития у дошкольников навыков осмысленного пересказа приведен прием мнемотехники, которая была нами использована.

Ключевые слова: связная речь, сказка, пересказ, исследование, мнемотехника, мнемодорожка, мнемотаблица.

Сказки — один из самых древних образцов красивой, интересной связной речи. При пересказе сказок дети учатся строить грамматически и синтаксически правильные предложения, используют яркие эпитеты и сравнения, пополняют активный и пассивный словарь [2]. Также с помощью сказки выявляются и решаются многие психологические проблемы [3].

В рамках нашего исследования мы проводили обучение пересказу сказок детей старшей группы МБДОУ «Дет-

ский сад комбинированного типа №6» Березка» села Актаныш Республики Татарстан. Так как НОД по развитию речи немного времени уделяет закреплению навыков пересказа, мы организовали в группе кружковую деятельность «Я рассказываю сказки».

На констатирующем этапе исследования мы провели анкетирование 50 родителей с целью выявления их отношения к умениям их детей пересказывать сказки. Анкета включала 5 вопросов:

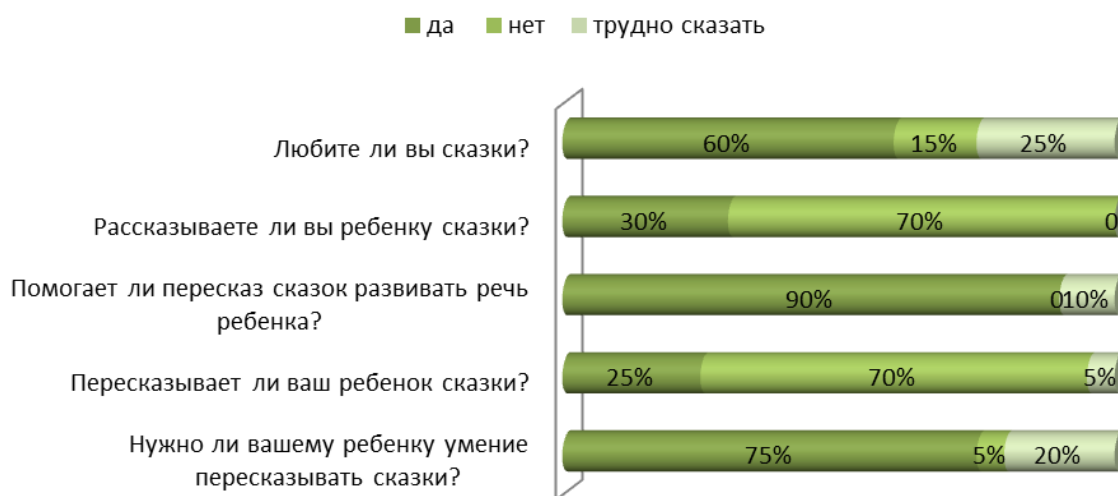


Рис. 1. Результаты анкетирования родителей

Анкета включала закрытые вопросы, на которые родители могли ответить: «да», «нет», «трудно сказать». Открытые вопросы: «Какие сказки любит ваш ребенок? Какие специальные приемы и техники вы применяете для развития речи вашего ребенка?» мы вынесли на обсуждение в формате «круглого стола», которое организовали на родительском собрании после анкетирования.

Как видно из результатов анкетирования, у большинства родителей достаточно противоречивое отношение к исследуемой нами проблеме. 90% считают, что пересказ сказок помогает развивать речь ребенка, 65% положительно оценивают умение ребенка пересказывать сказки. То есть родители теоретически высоко оценивают потенциал сказок и умение их пересказывать. И сами родители любят сказки (60%). Однако их реальные действия говорят об об-

ратном: только 30% детей рассказывают сказки своим детям и 25% слушают своих детей, когда они пересказывают.

Таким образом, родители готовы, чтобы кто-то прививал их детям навыки пересказа, но сами не проявляют реальных действий, чтобы обучить их.

Это подтвердилось в дискуссии с родителями в формате «круглого стола». В ответ на вопрос: «Какие сказки любит ваш ребенок?» больше 20% родителей затруднились с ответом. 60% родителей путали мультфильмы и книги, перечисляя все вместе: сказки, стихи, загадки и мультсериалы.

20% родителей ответили, что считают сказки бесполезным времяпровождением. Они считают, что сказки — это просто вымысел, а детям нужно с ранних лет прививать «реальные навыки, которые помогут подготовиться к школе». Эти родители в ответах на вопросы анкеты отме-

чали, что сами сказок не любят и считают обучение их пересказу бессмысленным. На вопрос: «Какие специальные приемы и техники вы применяете для развития речи вашего ребенка?» эти родители ответили, что водят детей в «Школу раннего развития», и там с детьми занимаются специалисты всем необходимым для их развития, в том числе и речевого.

Таким образом, в рамках нашего исследования мы выявили, что:

- 1) дошкольникам очень нужны навыки пересказа для овладения связной речью и словесно-логическим мышлением;
- 2) их родители уделяют мало внимания формированию навыков связной речи, надеясь на детский сад и разнообразные кружки раннего развития,
- 3) сказки являются оптимальным материалом для обучения дошкольников навыкам пересказа при условии использования специальных приемов для трансформации текстов, чтобы предупредить пересказ, основанный на механической памяти.

Литература:

1. Большева, Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники [Текст] / Т. В. Большева. — СПб.: Детство — Пресс, 2001. — 128 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Н. Мастерская сказок для детей. Уникальная методика развития [Текст] / Т. Н. Зинкевич — Евстигнеева — М.: Малыш, 2019. — 320 с.
3. Вачков, И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. — М.: Изд-во «Ось-89», 2007. — 63 с.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. — М.: АРКТИ, 2004. — 166 с.
5. Ткаченко, Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов [Текст] / Т. А. Ткаченко. — М.: ГНОМ и Д, 2004. — 130 с.

Развитие речи учащихся начальной школы с помощью языкового анализа художественных произведений

Гильмутдинова Луиза Ильдаровна, студент

Научный руководитель: Миннуллина Розалия Фаизовна, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Развитие речи учащихся — это процесс системного обучения составлять предложения по выбору подходящего слова и его формы, а также работа над грамотным оформлением мыслей и его содержанием. Используются разные виды речи: говорение, слушание, письмо, чтение. Важно, чтобы язык формировался под влиянием правильной культурной среды, на основе речи учителя, родителей и чтения художественной литературы [5]. Считается, что в начальной школе есть два требования к устной речи учащихся:

1. Отвечать полным ответом на задаваемые учителем вопросы.

Далее, для решения задач развития у дошкольников навыков осмысленного пересказа была применена методика использования блок — квадратов В. П. Глухова [4]; технология коллажа Т. В. Большевой [1].

Мнемотехники с использованием мнемодорожек и мнемотаблиц позволяют обучить детей важнейшим умениям работы с текстом: кодирование и раскодирование текста [1; 4; 5]. Для того, чтобы сделать кодирование словесной информации в зрительный образ — схему, детям нужно придумать знак определенного события или героя сказки. При этом знак — это не иллюстрация, в нем должна отразиться только суть события, без лишних деталей и красот.

В процессе пересказа сказок дети, вместе с воспитателями, рисовали сначала мнемодорожки, а когда сказки стали объемными начали составлять мнемотаблицы. Детям, действительно, было легче рассказывать по графическим рисункам. Соответственно, мы можем сделать вывод, что использование данного приема для развития связной речи у дошкольников эффективна.

2. Пересказывать последовательно прочитанный текст.

В работе над развитием устной речи учащихся играет «формирование у них сознательного отношения к языку, а именно: к языку писателей, произведения которых они изучают, к языку собственных высказываний, рассказов, пересказов, сообщений» [1].

Чтобы выяснить какой уровень развития речевых умений у детей, можно использовать методику Т. А. Фотековой [7], которая исследует сенсомоторный уровень, навык языкового анализа и сформированность устной речи.

Оценивается по следующим критериям:

1. Высокий уровень. Учащийся составляет текст из десяти (или более) предложений. Правильно подбирает синонимы и антонимы в пословицах, подбирает по 2–3 слова разных частей речи. Ребенок замечает неточности в небылице, умеет доказать отгадку. Правильно определяет значение слова по функции предмета или по родовому понятию. Правильно поясняет значение пословицы и может придумать к нему рассказ. Много знает о малых жанрах фольклора. Может пересказать текст, отвечает на вопросы по содержанию.

2. Средний уровень. Учащийся составляет текст из пяти (или более) предложений. Правильно подбирает синонимы и антонимы по смыслу, но не в требуемой грамматической форме. В речевой ситуации называет по одному слову частей речи. Дает свои варианты, исправляя неточности в небылице. Вместо определения значения слова дает описание предмета, рассказывает о чем-то конкретном. Может дать объяснение значению пословицы, но не совсем точно. Составляет рассказ, используя отдельные слова из пословицы. Отгадывает правильно загадку, но в доказательстве использует не все признаки. Называет по 2–3 примера на каждый предложенный жанр фольклора.

3. Ниже среднего уровня. Учащийся составляет текст из трёх предложений. Может подобрать или синонимы,

или антонимы по смыслу, но не в требуемой грамматической форме. Не всегда замечает неточность в небылице. Загадку отгадывает верно, но не доказывает отгадку. Называет по 1 примеру на каждый предложенный жанр фольклора.

4. Низкий уровень. Ребенок не составляет текст, даже с помощью учителя. Не может подобрать синонимы, а подбирая антонимы, использует частицу «не». В речевой ситуации подбирает неточные по смыслу слова, либо также использует частицу «не». Не замечает неточность в небылице. Ребенок не может определить значение слова и пословицы. Загадку отгадывает неверно и не доказывает отгадку. Составляет рассказ без учета задания. Практически не знает пословиц, загадок, считалок и т. д.

На основе результатов диагностики можно сделать вывод, на каком уровне находится развитие речи у младших школьников. В эксперименте приняли участие по 10 детей контрольной и экспериментальной групп.

Учитывая выявленные проблемы, разработан цикл уроков литературного чтения с целью повышения уровня развития речевых умений. Сравнительный анализ обеих групп показал, что у детей экспериментальной группы значительно повысился уровень речевых умений и по показателям обогнали контрольную группу (Таблица 1).

Таблица 1. Уровни развития речи младших школьников

Уровень	Группа			
	Контрольный		Экспериментальный	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	-	-	-	10%
Средний	40%	50%	40%	60%
Ниже среднего	40%	40%	30%	20%
Низкий	20%	10%	30%	10%

Уровень развития речи детей младшего школьного возраста повысился благодаря организации специального обучения родной речи с использованием художественных произведений не только на уроках литературного чтения, но и во внеурочной деятельности.

Для ознакомления с художественной литературой предлагаются такие методы и приемы как, проанализировать пословицы или поговорки, подходящей к прочитанному художественному произведению и понять её значение [2]. Будет целесообразно рассматривать прямой и переносный смысл высказываний, подбирая к каждой пословице ситуации из жизни ребенка, используя наглядность фразеологического оборота, обыгрывание пословиц. Чтобы верно понять пословицу, не обязательно определять значение каждого слова. Объяснить детям этимологию слов, выражений. «Сказать — узлом завязать» означает, что раз пообещал, то нужно выполнить, крепко держать

свое слово. А говорят так с тех давних пор, когда многие люди писать не умели, и чтоб не забыть о чем-то, узелок на память завязывали. Теперь так уже не делают, а пословица осталась. Так у детей формируются лексические умения. Используя такие методы и приемы, дети сами начинают употреблять выражения народной мудрости в нужной ситуации. Практика показывает, что для развития речи детей необходимы игры с внедрением фольклора [6]. Младшие школьники могут устраивать концерты. Они сами составляют программу, распределяют роли, проводят репетиции.

Таким образом, использование художественных произведений в развитии речи младших школьников осуществляется совокупностью разнообразных средств и форм воздействия на языковой анализ художественных произведений.

Литература:

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку младших школьников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2014. — 400 с.
2. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор / В. П. Аникин. — М.: Учпедгиз, 2015. — С.104.
3. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. — М.: Просвещение, 2015. — 255 с.
4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева. — М.: Наука-Питер, 2017. — 102 с.
5. Сальникова Т. П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи / Т. П. Сальникова. — М.: Институт практической психологии, 2014. — 300 с.
6. Мельников М. Н. Русский детский фольклор / М. Н. Мельников. М.: Просвещение, 2014. — 239 с.
7. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. — М.: Аркти, 2015. — 56 с.

Технологическая карта урока информатики в средней школе

Горбанева Татьяна Николаевна, учитель информатики

МБОУ «Лицей № 36» г. Осинники Кемеровской обл.

Тема урока: Кодирование информации

Тип урока: комбинированный (повторение и обобщение, объяснение нового материала и практическая работа).

Класс: 5-й

Цели урока:

1. Образовательные:

- 1) приобретение навыков кодирования информации;
- 2) формирование компетентности в сфере познавательной деятельности;
- 3) формирование представления о кодировании и декодировании информации;
- 4) отработка навыков работы с таблицами и схемами.

2. Развивающие:

- 1) развитие любознательности ребенка; 2) формирование информационной культуры; 3) развитие умения выделять главное, сравнивать, анализировать, обобщать, творчески мыслить; 4) развитие навыков работы на компьютере, самоконтроля.

3. Воспитательные: Воспитание информационной культуры учащихся, внимательности, аккуратности, дисциплинированности, культуры речи, общения при работе в парах.

Задачи:

- 1) дать определение понятиям «код», «кодирование», «декодирование»;
- 2) рассмотреть способы кодирования информации;
- 3) познакомить с различными кодировочными таблицами;

Оборудование: интерактивная доска, проектор, оборудование mimio, ноутбуки фирмы Apple на базе 2-х операционных систем Windows 7 и Mac, презентация, разноцветные карточки.

Методы урока: лекция, объяснительно-иллюстративный метод; частично-поисковый метод, демонстрационный. Формы урока: индивидуальная работа, групповая работа, фронтальный опрос.

Требования к уровню усвоения учебного материала после завершения урока:

ЗНАТЬ

- 1) определения понятиям «код», «кодирование», «декодирование»;
- 2) принцип кодирования и декодирования информации;
- 3) различные кодировочные таблицы;
- 4) способы кодирования информации.

УМЕТЬ

Кодировать информацию различными способами

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
I. Организационный этап (30 сек.)	Приветствие.	Приветствие.	Проявление доброжелательного внимания. Личностные УУД: — формирование навыков самоорганизации
II. Актуализация знаний (4 мин)	<p>Давайте с вами вспомним, что вы изучали на предыдущем уроке. (Слайд № 1)</p> <p>1) Приведите пример обмена информации между людьми. Назовите источник и приемник.</p> <p>2) Чем отличается источник от приемника информации?</p> <p>3) Является ли природа источником информации для человека? Приведите пример.</p> <p>4) Определите источник и приемник информации в ситуациях: 1. Бабушка читает письмо. 2. Учитель объясняет новый материал классу. 3. Разговаривают подруги Света и Маша. 4. Человек читает объявление в газете. 5) Что вы знаете об электронной почте? Молодцы! Давайте приступим к новой теме!</p>	<p>Предполагаемые ответы:</p> <p>1) Например, разговор друзей. Источниками и приемниками будут оба друга.</p> <p>2) Источник — это то или кто передает информацию, а приемник — тот, кто принимает.</p> <p>3) Да, является. Например, если вы заблудились в лесу, то можно обратить внимание, что муравейники и гнезда птиц располагаются с южной стороны деревьев.</p> <p>4) 1. Бабушка — приемник, а письмо — источник. 2. Учитель — источник, а дети — приемники. 3. Обе подруги и источники и приемники. 4. Человек- приемник, а газета — источник.</p> <p>5) Электронная почта — это система обмена сообщениями с помощью компьютерных сетей.</p>	<p>Познавательные УУД: — актуализация знаний, полученных на предыдущих уроках. Личностные УУД: — умение кратко формулировать мысль с учетом норм родного языка;</p>
III. Этап усвоения новых знаний. (15 мин.)	<p>Презентация «Кодирование информации». Итак, информация может поступать от источника к приемнику с помощью сигналов разной физической природы. Например, сигнал может быть световым, звуковым, электрическим.</p> <p>Для того, чтобы произошла передача информации, приемник должен не только получить сигнал, но и расшифровать его. Так, услышав звонок будильника, человек понимает, что пора просыпаться, телефонный звонок — что кому-то нуно с вами поговорить. (слайд № 2).</p> <p>Постепенно мы пришли к понятию код. Обратите внимание на слайд № 3.</p> <p>Код — это система условных знаков, а кодирование — это представление информации с помощью некоторого кода.</p> <p>Ребята, может вы уже встречались с кодированием в своей жизни? Приведите примеры. Совершенно верно! Еще в супермаркетах каждый товар имеет свой штрих код, с помощью которого вводят информацию о стоимости товара. Правила дорожного движения кодируются с помощью символических рисунков. Свой код из шести цифр имеет каждый населенный пункт РФ.</p>	<p>Слушают и смотрят на интерактивную доску.</p> <p>Слушают и смотрят на доску.</p> <p>Примерные ответы: 1. Я думаю, что примером кодирования звуковой информации являются ноты. 2. Например, азбука Морзе.</p> <p>Читают. Отвечают: французский педагог Луи Брайль</p>	<p>Регулятивные УУД: 1. развитие способности устанавливать связи между целью учебной деятельности и ее мотивом; 2. развитие памяти и логического мышления 3. актуализация знаний и сведений из личного опыта с целью понимания того, что привычные вещи имеют информационную характеристику и влияют на жизнь людей; Познавательные УУД: 1. развитие читательских навыков, умения поиска нужной информации в тексте, выборочно передавать содержание текста;</p>

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
	<p>Посмотрите на слайд № 4 и прочитайте. Кто придумал специальный способ представления информации для слепых? В памяти компьютера информация представлена в двоичном коде в виде нулей и единиц. Обратите внимание на слайд № 5. Существуют различные способы кодирования информации. Скажите какие? Существует понятие, обратное кодированию. Как вы думаете какое? Верно! Итак, давай обратимся к учебнику на стр.52 и зачитаем основные понятия темы. Есть ли у вас вопросы по новой теме урока?</p>	<p>Отвечают: 1.графический 2.числовой 3.символьный Отвечают: Декодирование Читают.</p>	<p>2. умение кратко формулировать мысль; 3.формирование понятия «Главное». Коммуникативные УУД: умение работать с источником информации; формирование владения монологической и диалогической формами речи с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.</p>
<p>IV. Физкультурная минутка (2 мин)</p>	<p>А теперь настало время немного отдохнуть. На поляне стоит сосна, к небу тянется она. Тополь вырос рядом с ней, быть он хочет подлинней. (Стоя на одной ноге, потягиваемся — руки вверх, потом то же, стоя на другой ноге) Ветер сильный налетал, все деревья раскачал. (Наклоны корпуса влево-вправо) Ветки гнутся взад-вперёд, ветер их качает, гнет. (Рывки руками перед грудью) Будем вместе приседать — раз, два, три, четыре, пять. (Приседания) А теперь на месте шаг, выше ноги! Стой, раз, два!</p>	<p>Делают зарядку, повторяя движения за учителем.</p>	<p>Личностные УУД: формирование здорового образа жизни</p>
<p>V. Этап закрепления новых знаний (15 мин)</p>	<p>Итак, сейчас вы попрактикуетесь по новой теме. Откройте ваши рабочие тетради на странице 63 и выполните номера № 79–85. (Слайд 6–7) Кто выполнит все задания в тетради, выполняет задания на компьютере.</p>	<p>Выполняют задания в тетради. Выполняют задания на компьютере.</p>	<p>Регулятивные УУД: развитие умений работы с разными видами информации: текстом, рисунком, таблицей, схемой. Личностные УУД: умение использовать возможности текстового редактора; Коммуникативные УУД: умение работать в парах, развитие диалогической речи.</p>

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
VI. Рефлексия (2 мин.)	Сейчас вы получите по три карточки: красную, желтую и зеленую. Поднимите только одну из них: (Слайд № 8) Зеленая карточка — тема полностью понятна, выполнены все задания, урок вам понравился. Желтая карточка — тема понятна, но не все задания выполнены, урок понравился, но не все. Красная карточка — тема не понятна, не все задания выполнены, урок показался скучным.	Поднимают карточки.	Личностные УУД: развитие самооценки
VII. Этап подведения итогов урока (2 мин)	Учащимся выставляются оценки. Молодцы, почти все справились с заданием! Ребята, запишите домашнее задание: У. с 168–175 РТ с.67–71 № 86–90 (Слайд № 9) — Спасибо за урок. До свидания ребята!	Записывают домашнее задание. До свидания!	

Использование кейс-метода в профориентационной работе со школьниками

Диева Евгения Евгеньевна, специалист по работе с молодежью

СПб ГБУ «Центр содействия занятости и профессиональной ориентации молодежи «ВЕКТОР» (г. Санкт-Петербург)

В статье автор пытается определить эффективность использования кейс-метода в профориентационной работе со школьниками.

Ключевые слова: кейс-метод, профориентация, профориентационная работа, выбор профессии.

В настоящее время профориентация является важным элементом в жизни каждого человека. Актуальность профориентационной работы в современном мире возрастает. Для будущего специалиста важны не только знания, но и компетенции, навыки. В связи с появлением свободы выбора профессии, необходимость в профориентационной работе стала еще более востребованной. Для школьника она наиболее актуальна, так как именно в этом возрасте каждый пытается найти свое место в жизни, найти лучшее применение своим способностям. Грамотно выстроенная профориентационная работа может помочь ученику в выборе профессии, а также избежать разочарования в своем профессиональном выборе.

В первую очередь, следует отметить, что одной из главных функций профориентации является обеспечение качественного и количественного соответствия между спросом и предложением рабочей силы различного профиля и квалификации в разных районах и населенных пунктах. Антосенков Е. Г. отмечает, что производительность труда работников, которые по своим качественным характеристикам соответствуют выбранной профессии, в среднем на 20 процентов выше, чем у тех, кто этого не имеет. Также автор приводит во внимание тот факт, что 40 процентов меняющих место работы — это персонал, избравший профессию не по интересам [сборник]. Таким образом, можно сделать вывод о важности и актуальности профориентаци-

онной работы с молодежью, в том числе школьниками, так как именно на этом этапе происходит профессиональное становление личности.

Зачастую школьники, выбирая профессию, совершают множество ошибок, среди которых: ориентация на престижность профессии, высокую заработную плату как основные критерии; идеализация будущей профессии, незнание ее содержания; преувеличение значимости мнения родителей и друзей, выбор профессии «за компанию»; выбор профессии только по результатам экзаменов. Все эти ошибки в дальнейшем могут повлечь за собой неудовлетворенность профессиональной деятельностью, эмоциональное выгорание, стресс.

В 2019 г. Научно-исследовательским центром профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС проведено мониторинговое исследование сформированности региональных моделей профессиональной ориентации и качества профориентационной работы. Согласно результатам исследования эффективная профориентация должна отвечать таким критериям как: практикоориентированность (71%); кластерный характер (67%); продолжительность (67%); социальное партнёрство (56%); непрерывность (53%); сетевое сотрудничество (50%); дифференцированный подход (30%); личностная ориентированность (30%); перспективность (22%) [1, с. 100].

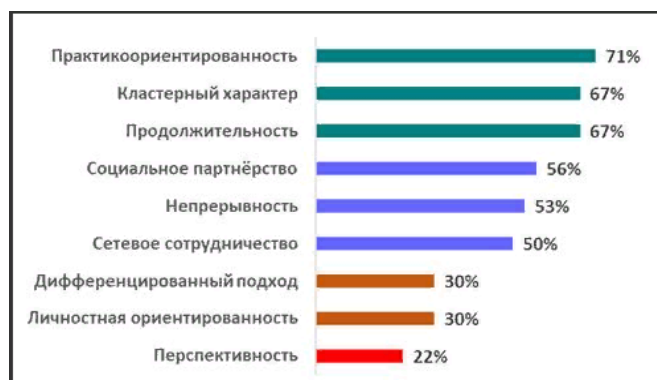


Рис. 1. Качество профориентационной работы со школьниками по результатам исследования 2019 г.: критериальный срез [1, с. 100]

Результаты мониторингового исследования сформированности региональных моделей профессиональной ориентации и качества профориентационной работы подтверждают, что профессиональная ориентация должна быть актуальной, отвечающей запросам современной молодежи. Методы, при помощи которых она может проводиться, должны быть практикоориентированными, а также должны мотивировать учащихся, побуждать их быть не только объектом, но и субъектом профориентационной деятельности.

Одним из наиболее эффективных методов проведения профориентационной работы со школьниками является кейс-метод. Метод *case-study* или метод конкретных ситуаций — метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач — ситуаций (решение кейсов). Этот метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения [2, с. 20].

В качестве примера использования кейс-метода в профориентационной работе со школьниками, может служить следующая ситуация: «Одиннадцатиклассник Вася скоро заканчивает школу. Вася очень хочет стать журналистом и планирует подать документы на направление подготовки «Журналистика», в свое время Вася даже пробовал брать интервью у своих одноклассников. Однако родители Васи считают, что он должен быть юристом ведь это «престиж-

ная и высокооплачиваемая профессия», к тому же отец Васи юрист в крупной компании, а значит проблем с трудоустройством не будет».

Задания:

- 1 Внимательно прочитайте текст.
- 2 Какие проблемы здесь раскрыты?
- 3 Как должен поступить Вася? Почему?
- 4 Какие последствия выбор Васи может иметь в будущем?
- 5 По каким критериям Вы выбираете будущую профессию?

Данная ситуация была использована в проведении профориентационного занятия для школьников 8, 9 классов различных школ города Санкт-Петербурга. Данная ситуация является актуальной для школьников, так как они в данное время стоят перед выбором профессии.

Основной ошибкой выбора профессии в данной ситуации учащиеся назвали влияние мнения родителей на профессиональный выбор. В процессе дискуссии большинство учащихся пришло к выводу, что самый важный критерий выбора профессии для них — это интерес к профессии.

Решение кейсов позволяет учащимся быть вовлеченными в процесс профориентации, предлагает им посмотреть со стороны на знакомую ситуацию. Решая проблемную ситуацию, школьники объективны в своих выводах, так как решать и оценивать действия других людей гораздо легче. Между тем ситуация, описанная в кейсе, может быть схожей с проблемой самого школьника, что заставляет его задуматься при принятии решения о выборе профессии, проанализировать все условия и возможные варианты.

Кейс-метод развивает у школьников самостоятельность, аргументированность собственной позиции, умение выслушать и принять точку зрения другого человека. С применением данного метода школьники учатся аналитически мыслить, решать различные задачи, работать в команде.

Таким образом, благодаря применению кейс-метода в профориентационной работе со школьниками можно активизировать самостоятельность их выбора и ответственность за свой выбор.

Литература:

1. Кондратьева, О. Г. Региональный атлас перспективных компетенций — новый профориентационный проект Иркутской области / О. Г. Кондратьева, И. С. Сергеев. — Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 98–104.
2. Попова, С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для вузов / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. — 2-е изд. испр. и доп. — Москва: Юрайт, 2020. — 126 с.

Что такое хореография и ее влияние на развитие дошкольника

Долженкова Ирина Владимировна, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр развития творчества» г. Губкина Белгородской обл.

Искусство хореографии — это искусство сочинения и сценической постановки танца. Занятие хореографией у дошкольника вызывает потребность выразить свои эмоции, средствами пластики, гармонично связывая движение и музыку, оказывая положительное воздействие на здоровье ребенка. Использование всевозможных движений для оздоровления подрастающего поколения является одним из основных методов коррекции здоровья, оказывая существенное влияние и на физическое развитие ребёнка.

От постоянных физических нагрузок в ходе занятий по хореографии совершенствуется нервная система ребенка. Это связано с мощным потоком афферентных импульсов, которые приводят к положительным изменениям в организме.

Сама главная цель занятий в дошкольном возрасте — создание прочной основы для воспитания здорового, сильного и гармонично развитого молодого поколения, и компенсации дефицита двигательной активности.

Соблюдая методические рекомендации, все поставленные задачи будут преодолены:

- укрепление здоровья и гармоническое развитие форм и функций организма ребенка;
- снятие психологического и мышечного зажимов, повышение уверенности в себе;
- формирование правильной осанки, выносливости, координации, постановка корпуса;
- разносторонняя, сбалансированная общая и специальная подготовка;
- развитие специфических качеств: чувства ритма, музыкальности, танцевальности, выразительности и творческой активности;
- ребенок научиться двигаться в соответствии с музыкальными образами, что необходимо для сценического выступления;
- воспитание дисциплинированности, аккуратности и старательности.



Рис. 1. Занятие хореографией формирует правильную осанку

Регулярные физические нагрузки в ходе занятий по хореографии способствуют совершенствованию нервной системы, положительным сдвигам в ее состоянии. Это связано с мощным потоком афферентных импульсов, изменениями во внутренней среде организма.

Постоянные занятия хореографией оказывают положительное влияние на состояние соматического здоровья ребенка, его общефизическое, эстетическое, музыкально-ритмическое и эмоциональное развитие. Так же оказывает огромное влияние на духовное и нравственное воспитание.

Тренировка тончайших двигательных навыков, которая проводится в процессе обучения хореографии, связана с мобилизацией и активным развитием многих физиологических функций организма ребенка:

- кровообращения;
- дыхания;
- нервно-мышечной деятельности.

Звуковой ритм, музыкальная синхронизация оказывают благоприятное влияние на ритм сердечных сокращений, глубину и частоту дыхания, координацию моторных

рефлексов. Равномерная физическая нагрузка оказывает стимулирующее и нормализующее влияние на показатели иммунитета ребенка. У детей, которые занимаются с юности хореографией, проблем с позвоночником не бывает. Так как позвоночник изначально выпрямляется и искривления, которые были, исправляются.

Хореография в детском возрасте вырабатывает умение добиваться хороших результатов везде и во всем. Дети, которые занимаются хореографией, всегда выделяются среди других детей своей выразительностью.

В подходе к обучению хореографией нужно учитывать возрастные особенности ребенка. Ведь здоровье и физическое воспитание ребенка зависит от правильного подхода к обучению.

Главное назначение занятий хореографии — это научить дошкольника свободной координации движений, научить владеть своим телом и выполнять связки движений под музыку. Так же важен метод импровизации.

Импровизация — вид танцевального искусства, создание художественного произведения непосредственно

в процессе его исполнения. Импровизации присущи спонтанность, индивидуальность.

Также немаловажно в хореографии осознанное исполнение, как отдельного движения, так и танца в целом.

В хореографии важны навыки выразительного исполнения, свобода выражений эмоций и мимики.

Главная задача проведения занятий по хореографии — это обучение правильному выполнению упражнений. Особое внимание следует уделять равномерному распределению нагрузки на позвоночник, голеностопный, коленный и тазобедренные суставы.

Необходимым условием занятий является музыкальное сопровождение, которое может быть как в виде фонограммной записи, так и исполнение аккомпаниатором на музыкальном инструменте. На начальном этапе обучения музыке можно заменить музыкальным ритмом (хлопки, счет). Методы занятий должны быть комбинированными: словесный, наглядный, практический, музыкальный.



Рис. 2. Хореография положительно влияет на здоровье организма

В дошкольном возрасте можно включить игровой метод приема, ведь именно игра является ведущим видом деятельности. Важной частью обучающего процесса является заучивание четверостиший в игре с использованием ритма и образа стиха для выполнения упражнений по передаче образа движением.

Литература:

1. Эйдельман Л. Н. Хореография и классический танец в физическом воспитании дошкольников.
2. Коренева Т. Ф.: Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста.
3. Раздрокина Л. Л.: Танцуйте на здоровье!

Именно поэтому занятия по хореографии необходимо проводить в игровой форме, тем самым учить детей основам хореографического искусства. Таким образом, дошкольники лучше усваивают материал, и спустя время видны успехи и каждого обучающегося, и танцевального коллектива.

Management of the formation of ecological culture of students in a rural school

Dorokhova Tatyana Ivanovna, postgraduate student

Belgorod State National Research University

The article discusses environmental problems in a rural school and ways to solve them using the formation of the ecological culture of schoolchildren.

Key words: *environmental education, ecological culture, rural school.*

The problem of the relationship between nature and man in recent decades has become one of the most widely discussed and relevant. The reason for this is a sharp deterioration in the quality of the natural environment: its degradation, and sometimes decay. The current period establishes that environmental knowledge is becoming the cornerstone in the relationship between man and nature.

At the present stage of development of society, one of the main strategic resources of the country is youth — one of the most socially active segments of the population. And the future of our country depends on how the young generation is growing up.

Young people are now increasingly involved in the conservation and improvement of the natural environment. What was repeatedly said in the media. One of such examples is the referendum held recently in Switzerland, where one of the main topics was the discussion of the environmental situation in the world and its impact on the planet's population. This problem caused special excitement after the speech of environmental activist from Sweden, Greta Tunberg. Her active life position, which primarily affects environmental issues, as well as a radical point of view, allowed her to gain celebrity status and implement several serious environmental initiatives. This could not but interest the students, and in connection with this there was a need to strengthen the formation of the ecological culture of schoolchildren. And since our rural school is in direct relation to nature and agricultural production, this is especially true for students. At the same time, new economic relations, changing the rural production infrastructure, give rise to unemployment, a non-farm, soulless attitude to the land, which affects the results of the school, including the formation of ecological culture. Therefore, they became interested in what they could improve and how they could help in a situation where the environmental situation is so terrible around the world.

The problem that has arisen — maintaining ecological balance — requires great efforts from society. The manifestation of such efforts should begin with a qualitatively new relationship between nature and society. And it's better if it starts from the school bench at an early age so that the personality that will be formed in the educational organization already in the learning process understands the whole essence of this problem and takes a direct part in influencing and improving the situation that has developed over the given period of time in relation to ecological situation in the world, and directly its native land.

Environmental upbringing and education are a long process: it is necessary to change the stable "conquering" attitude of man to nature. After all, everything that man could and can create for himself and his needs, he borrows from nature. Therefore,

without consuming to one extent or another natural substance, a person simply cannot exist as a biological species.

In my opinion, the success of environmental education and schoolchildren education depends on the use of various forms of work and their reasonable combination. But all the work only then will affect the feelings and development of students if they have their own experience in communicating with nature. Therefore, excursions, walks, trips should take a large place in the system of work to cultivate a love of nature, since the formation of ecological culture, in my opinion, must begin not only in traditional training sessions, but also in various extracurricular activities: when conducting environmental games, staging ecological fairy tales, conducting the "Ecological Path" and other events that will allow students to change the consumer's attitude to nature. In this regard, at the beginning of the 2019–2020 academic year, the school team with. Andreevka, a program was developed to manage the formation of the ecological culture of students.

We have established what place the school occupies in the educational space of the Chernyansky district, it has been clarified what are the problems of its greening.

The purpose of our study is to study the level of ecological culture of students and conduct experimental work on the use of effective methods, methods and forms of educational work for the moral formation of the personality of schoolchildren in a rural educational institution.

In the work we use the following research methods: theoretical: analysis of the state of the problem, as well as psychological, pedagogical, methodological literature and the results of scientific research; experimental: pedagogical observation, forming an experiment; methods of qualitative and quantitative analysis of the research results [1, p.113].

Since September 2019, we have begun the practical part of the implementation of the formative experiment in the Andreevsky rural settlement. In the course of our pilot work, we once again became convinced that moral education of students by environmental means is a priority in the school's work, taking into account the age of students, with the ultimate goal of creating an environmental culture. Knowing that the formation of environmental consciousness is the most important task of the school, we carry it out intelligibly and unobtrusively.

And lessons of an unconventional form help us in this: for example, lessons, holidays, excursions. In such lessons one can achieve what is impossible to achieve in a traditional lesson: active participation of students in preparing the lesson, interest in making the lesson go well. Non-traditional lessons, as a rule, are remembered for a long time by children, and of course, the material that was studied on them. Therefore, non-traditional

forms of the lesson are especially important for the formation of environmental awareness among students.

During the organization and conduct of non-standard lessons (for example, classy and theatrical evenings), adolescents not only increased their level of environmental knowledge, but also significantly changed the motivation for acting in nature, as well as the interests of students. In addition, focused systematic work on spiritual and environmental education contributes to a significant increase in the ecological culture of schoolchildren.

But not only non-standard lessons lead to an increase in the level of ecological culture of students, but also conversations on classroom hours, excursions, walks, quizzes, contests, and theatrical rulers. In addition, children publish their school newspaper *School Family*, which reflects not only environmental issues, but the whole school life. The guys also participate in community workdays, greening the school grounds and the school itself, watching and caring for plants.

During contests and quizzes, the students actively express themselves, therefore deepen their knowledge and skills. All this knowledge acquired during the entire educational process will undoubtedly leave an imprint on the consciousness of children and their future activities. Pupils develop moral qualities, a vision of the correct life position and the desire to adhere to it.

And because of an already laid foundation, it will be easier for us, teachers working in high school, to continue the formation of a spiritual and moral position among schoolchildren and instill in them spiritual qualities. Indeed, if he does not understand this, education will not be effective [2, p. 59].

Therefore, the teachers of the school are faced with such tasks as how to affirm in students the desire for truth, goodness, beauty; to form an internal need for self-improvement, a humanistic attitude to the world around us, and engaging in the work of reviving, preserving and enhancing cultural and spiritual moral values. Conducting conversations with some students, it became clear to us that the implementation of these tasks yields positive results. The participants know what duty, honor, compassion, conscience, responsibility, discipline are [3, p.137].

The formative experiment is still ongoing and soon many events are planned, one of which is communication via the Internet with other educational organizations, both domestically and with foreign schools. Together with our students, we plan to carry out the study and exchange of experience on the issue of improving the ecological culture of students, which will be especially useful for both teachers and students at the basic school.

References:

1. Bukin. A. P. In friendship with people and nature: Prince. for the teacher. — M.: Education, 1991, 159 p.
2. Holod V.L. The single educational space of the rural area as a factor in the formation of younger generations: Textbook. — Belgorod: BelSU Publishing House, 2004, 128 p.
3. Deryabo SD, Yasvin VP. Environmental pedagogy and psychology. — Rostov-on-Don.: Phoenix, 2006, 480 p.

Коммуникативные универсальные учебные действия: понятие и уровни сформированности

Дуда Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Измайлова Елена Владимировна, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Ключевые слова: универсальные учебные действия, коммуникативная компетенция, совместная деятельность, дети.

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения четко обозначены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования: *личностным* (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, личностные качества и др.), *метапредметным* (умение учиться), *предметным* умениям [7].

Индикаторами метапредметных образовательных результатов являются универсальные учебные действия, которые представляют собой способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; сово-

купность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [2].

Остановимся более подробно на коммуникативных универсальных учебных действиях. В теории сложились разные подходы к определению понятия коммуникативных универсальных учебных действий.

Рассмотрим коммуникативные действия, коммуникацию. Изучению коммуникативных способностей посвящено множество работ зарубежных и отечественных исследователей. В отечественной философии и психологии

проблемой коммуникации занимались такие ученые как: Б. Г. Ананьев (учение об общении как детерминанте психического развития), Л. С. Выготский, М. С. Каган, А. П. Назаретян, С. Л. Рубинштейн, и др.

Так, например, М. С. Каган понимает под коммуникацией информационную связь субъекта с тем или иным объектом — человеком, животным, машиной. Она выражается в том, что субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания и т. п.), которую получатель должен принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. В общении информация циркулирует между партнерами, поскольку оба они равно активны, и информация увеличивается, обогащается; при этом в процессе и в результате общения происходит превращение состояния одного партнера в состояние другого [4].

А. П. Назаретян, определяет коммуникацию в более широком смысле. Человеческая коммуникация во всем многообразии ее форм представляет собой неотъемлемую сторону любой деятельности, пишет философ. Процесс коммуникации представляет собой передачу информации посредством языка и других знаковых средств и рассматривается как составляющий компонент общения [5].

С. Л. Рубинштейн рассматривает коммуникацию как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [6]. Такое определение коммуникации основывается на методологических положениях, которые признают непрерывность общественных и межличностных отношений.

Л. С. Выготский также активно занимался изучением коммуникативных способностей детей. Исходя из его концепции, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений ребенка является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [3].

Коммуникативная деятельность в соответствии с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского определяется как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [3, с. 61]. Особенностью точки зрения этого автора является то, что для развития коммуникативной деятельности ребенка необходимо формирование у него способности к совместным и согласованным действиям, в которых участвуют другие лица, одноклассники, учителя, учитывается мнение всех участников образовательного процесса.

В современной психологии и педагогике проблемой коммуникации занимаются такие ученые деятели как А. Г. Асмолов, М. И. Субботкина, Н. Е. Попова и Е. В. Еремина, Г. С. Королева и О. Б. Логинова и др., представляющие системный подход, в контексте которого коммуникативные

способности рассматриваются в рамках основных признаков системности: целостности, структурности, и динамичности.

А. Г. Асмолов в своих работах выделяет понятие коммуникативные действия и раскрывает содержание этого явления. Рассмотрим эту позицию более подробно:

Способность действовать с учётом позиции другого и уметь согласовывать свои действия:

- понимание возможности различных точек зрения, не совпадающих с собственной;
- готовность к обсуждению различных точек зрения и выработке общей (групповой) позиции;
- умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решение и делать выбор;
- умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию невраждебным для оппонентов образом

Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками:

- определение цели и функций участников, способов взаимодействия;
- планирование общих способов работы;
- обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство);
- способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность);
- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка действий партнёра, умение убеждать.

Умение работать в группе, включая ситуации учебного сотрудничества и проектные формы работы:

- умения устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации;
- интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе;
- переводить конфликтную ситуацию в логический план и разрешать её как задачу через анализ её условий.

Следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества:

- уважительное отношение к партнёрам, внимание к личности другого;
- адекватное межличностное восприятие;
- готовность адекватно реагировать на нужды других (напр., эмоциональная поддержка партнёров в про-

цессе достижения общей цели совместной деятельности);

- стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания, способность к эмпатии.

Речевые действия как средства регуляции собственной деятельности:

- использование адекватных языковых средств для отображения в форме речевых высказываний своих чувств, мыслей, побуждений и иных составляющих внутреннего мира;
- речевое отображение учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки предметно-практической или иной деятельности как в форме громкой социализированной речи, так и в форме внутренней речи (внутреннего говорения) [1, с. 43].

Таким образом, можно сказать, что содержанием коммуникативных действий является: умение слушать и слышать друг друга; с полнотой и точностью выражать свои мысли согласно задачам и условиям коммуникации; адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать своё; вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Общим для позиций теоретиков к определению понятия коммуникативных универсальных учебных действий является то, что они рассматривают коммуникативные УУД как способность действовать с учетом позиции другого человека, и как взаимодействие с партнерами по совместной деятельности, умение работать в группе. Особенно важно учитывать планирование и организацию сотрудничества с учителем и сверстниками, в том числе одноклассниками. Необходимо следование психологическим и морально-этическим принципам общения и сотрудничества. Содержание коммуникативных УУД определяется наличием таких компонентов, как коммуникация — взаимодействие, коммуникация — сотрудничество и коммуникация — условие интериоризации.

В целом можно сказать, что под коммуникативными универсальными учебными действиями понимается умение обучающимися планировать учебное сотрудничество с учителем и своими сверстниками. При этом, создание коммуникативной образовательной среды обеспечивает формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Это основывается на подходе к обучению как к общению и позволяет использовать коммуникацию для развития младших школьников на уроках.

В связи с вышесказанным нами была предпринята экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности коммуникативных УУД по трем показателям: коммуникация как взаимодействие, как кооперация и как условие интериоризации. Экспериментальная ра-

бота осуществлялась на базе общеобразовательной Гимназии. Испытуемыми были обучающиеся двух вторых классов, в возрасте 8–9 лет.

Целью проведения констатирующего среза было выявление уровня сформированности коммуникативных УУД детей 2 классов.

При оценивании уровня сформированности коммуникативных УУД мы ориентировались на следующие критерии:

- 1) Метод «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже).

Методика позволила нам выявить уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника, понимание ребенком возможности различных позиций и точек зрения. Данная методика направлена на индивидуальную беседу с ребенком.

Ребенку задают вопросы, на которые он должен ответить, или предлагают задания, на которые он должен отреагировать действиями.

Задания

1. (*Сидя или стоя лицом к лицу ребенка.*) Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую.

2. То же самое. Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую.

3. На столе перед ребенком лежат монета, карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку. Карандаш слева или справа? А монета?

4. Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш. Монета в левой или в правой руке? А карандаш?

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех заданиях;

2. Средний уровень: правильные ответы только в 1 и 3 заданиях; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции партнера.

3. Высокий уровень: четыре задания ребенок выполняет правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека.

Количественный анализ работ обучающихся показал следующие результаты по умению обучающихся взаимодействовать:

Таблица 1. Результаты тестирования «Левая и правая»

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
2 «Д»	8	40	10	50	2	10
2 «Г»	10	50	6	30	4	20

Важно отметить, что детям легко давалось задание, при котором им необходимо было показать свою правую или левую руку, ногу. Когда детей просили, стоя спиной друг к другу, не оборачиваясь, показать левую или правую руку стоящего за его спиной одноклассника, у многих это вызывало затруднение. Дети задумывались, несколько се-

кунд пытались сформулировать верный ответ. Что говорит о недостаточном умении обучающихся принимать во внимание другого человека, учитывать его позицию.

Сложнее всего ребята справились с четвертым заданием, при котором ребенок, сидя напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш, должен показать в какой руке взрослого находятся предметы. Даже при успешном выполнении трех заданий, многие ученики не справились с последним.

В то же время, данные таблицы 1 показывают, что у обучающихся преобладают высокий и средний уровни сформированности умения взаимодействовать друг с другом. Низкий уровень преобладает минимально. Необходимо выделить, что дети с ОВЗ в обоих классах имеют средний уровень.

2) При изучении умения сотрудничать обучающихся друг с другом мы использовали методику «Рукавички» (Г.К. Цукерман).

Цель методики: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.

2. Средний уровень: сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Результаты наблюдения представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты проведения методики «Рукавички»

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
2 «Д»	8	40	10	50	2	10
2 «Г»	6	30	10	50	4	20

Хотелось бы отметить, что при выполнении этого задания некоторые ребята не охотно восприняли просьбу объединиться в пары. Обучающиеся проявляли личностные неприязни к своим ровесникам, хотели работать в паре со своими друзьями или ребятами, с которыми тесно общаются. Однако, когда ученики поняли, что для достижения цели необходима совместная деятельность, они отстранились от личностных отношений к напарнику и стали выполнять задание, причем работа у большинства сложилась весьма успешно, инструкция была понята, а результат был близок к идеальному. Это показывает нам, что у детей уже сформировано понятие общего дела, совместной цели, и ребята готовы отодвинуть на задний план негативное отношение к сверстнику ради хорошего результата.

После проведения методики было выявлено, что навыки групповой работы практически сформированы у большинства ребят, труднее всего было включиться в групповую работу детям с ОВЗ (Вариант 7.2). Ребенок с ОВЗ (Вариант 5.1) показал в данном методе высокий уровень и качественно выполнил предложенное задание. Данная категория детей с отставанием в развитии выполняла работу в парах с норма развивающимися детьми. В процессе работы над выполнением задания некоторым детям (меньшинству из всех) было сложно вести диалог, формулировать мысли, договариваться друг с другом.

3) Для оценки сформированности владения обучающимися коммуникативно-речевыми действиями мы использовали методику «Дорога к дому» (модифицированное задание Архитектор — строитель).

Цель методики: изучение умений выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи.

Материал: набор из двух карточек с изображением пути к дому (рис. 2 и 3) и двух карточек с ориентирами-точками (рис. 1), карандаш или ручка, экран (ширма).

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата.

Ход работы: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой). Одному дается карточка с изображением пути к дому (рис. 1), другому — карточка с ориентирами-точками (рис. 2). Первый ребенок диктует, как надо идти, чтобы достичь дома, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, после-

довательно и полно указать ориентиры траектории дороги;

- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Результаты наблюдения представлены в таблице 3.

Таблица 3. **Результаты тестирования методики «Дорога к дому»**

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
2 «Д»	3	15	11	55	6	30
2 «Г»	4	20	10	50	6	30

Во время выполнения задания у обучающихся наблюдался дефицит умения объяснять направления, куда сле-

дует идти, чтобы достичь дома. В результате неверного объяснения, второй ребенок указывал не тот путь. Также не все ребята смогли задавать точно поставленные вопросы напарнику, чтобы найти верную дорогу. Из всех трех методик изучения сформированности коммуникативных УУД, эта вызвала у обучающихся больше всего затруднений. Что говорит нам о преобладании среднего и низкого уровня владения коммуникативно-речевыми действиями. Ученики не всегда могут построить понятные для партнера высказывания. Не все дети умеет с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности. Особенно тяжело было ребятам с ОВЗ (Варианты 7.2 и 5.1), что связано с их психофизическими особенностями развития.

Обобщение данных вышеуказанных методов позволило сделать ряд выводов о степени сформированности коммуникативных УУД младших школьников на начало опытно-экспериментальной работы.

На начало опытно-экспериментальной работы у большинства обучающихся сформирован низкий уровень владения коммуникативно-речевыми действиями. У нескольких обучающихся наблюдаются проблемы при взаимодействии со сверстниками и умении работать в команде.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 3.
2. Божович Е. Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Е. Д. Божович. — М.: МПСИ, 1999. — 226 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 2011.
4. Каган М. С. Синергетика и культурология // Синергетика и методы науки. СПб., 1998.
5. Назаретян А. П. Объединяющая и разобщающая функции коммуникации // Научно-техническая информация, Серия 2, 1978, № 3.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии — СПб: Издательство «Питер», 2000–712 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М.: Просвещение, 2010.

Электронный курс как один из видов электронных образовательных ресурсов в организации подготовки будущих бакалавров педагогического образования

Журкина Мария Ивановна, студент магистратуры

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

В данной статье автором рассматриваются различные подходы к определению понятия «электронный курс». Определяется структура электронного курса, состоящая из трех функциональных блоков: информационно-содержательного, контрольно-коммуникативного и коррекционно-обобщающего.

Ключевые слова: электронный курс, структура электронного курса.

Готовность преподавателей применять новые форматы в обучении, основанные на цифровом материале и новом типе взаимодействия, является первым важным фактором на пути внедрения новых информационных тех-

нологий в учебный процесс высшего учебного заведения. Разработка электронных курсов является вторым важным фактором успешности любой формы электронного обучения. Стоит отметить, что организация учебного процесса

с использованием электронных курсов свидетельствует о развитии образования в целом и повышении уровня модернизированности учебного заведения.

В связи с широким применением в современном образовательном процессе термина «электронный курс», возникли различные подходы к определению данного понятия, которые в значительной мере отражают его сущность.

Электронный курс рассматривают как:

1) ресурс, основанный на информации по прикладной области знания и оснащенный методическим и административным сопровождением (Е. Г. Гаевская) [1];

2) учебный ресурс электронного типа, соответствующий учебной дисциплине, включающий все необходимые учебные, обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы, а также методические инструкции для организации работы с курсом, использующий компьютерные технологии и средства сети Интернет (Ф. Г. Ребрина, И. А. Леонтьева) [2];

3) образовательное электронное издание или ресурс для поддержки учебного процесса в учреждениях разного уровня (О. И. Ваганова, Е. А. Алешугина, К. А. Максимова) [3].

Вследствие всего вышесказанного определим понятие электронного курса. Под электронным курсом понимается электронный образовательный ресурс, содержащий комплекс учебно-методических материалов, необходимых для освоения конкретной учебной дисциплины, обеспечивающий все виды работ обучающегося в соответствии с программой дисциплины, использующий средства информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет, а также оснащенный административным сопровождением.

Электронный курс включает в себя следующие функциональные блоки:

- 1) информационно-содержательный;
- 2) контрольно-коммуникативный;
- 3) коррекционно-обобщающий (таблица 1) [4].

Таблица 1. Структура электронного курса

Функциональный блок	Содержание
Информационно-содержательный блок	Общие сведения об изучаемой дисциплине
	Методические рекомендации по работе с электронными материалами
	Учебная информация в форме лекций, наглядно-иллюстрированного материала (аудио-, видео-, фотоматериалов, схем, таблиц), справочных материалов (тематические справочники, онлайн-энциклопедии), ссылки на информационные ресурсы и т. д.
Контрольно-коммуникативный блок	Фонд оценочных средств (контрольные работы и практические задания, задания для самостоятельной работы обучающихся, тестовые задания и т. д.)
Коррекционно-обобщающий блок	Результаты педагогического мониторинга образовательного процесса: итоговые результаты учебной работы обучающегося, диагностика учебно-познавательной деятельности, анализ результатов различных видов контроля

Стоит подчеркнуть, что электронный курс основывается на рабочей программе учебной дисциплины и охватывает материал одного или нескольких учебных семестров.

Электронный курс разбивается на учебные модули, включающие в себя каждый информацию из функциональных блоков, то есть структура электронного курса основана на модульном принципе. Каждый модуль представляет собой информационно-структурно-логическую систему, предназначенную для решения задачи с заданным уровнем и объемом знаний [3]. Внутренняя структура модуля определяется набором обучающих элементов, которые, в свою очередь, представляют собой замкнутые компоненты, объединенные в структуру, определяющую порядок их прохождения [3].

Первый модуль содержит элементы рабочей программы дисциплины: титульный лист рабочей программы дисциплины; структуру и содержание дисциплины; данные для учета успеваемости; учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (основная и дополнительная литература); сведения об авторах-разработчиках рабочей программы [4].

Каждый следующий модуль дисциплины содержит: теоретический материал, фонд оценочных средств (варианты

контрольной работы; методические рекомендации по написанию контрольной работы; тестовые задания для организации промежуточного контроля; вопросы для самостоятельного изучения обучающимися; список литературы к учебному модулю и пр.) [4].

Охарактеризуем подробнее все составляющие модуля электронного курса.

Теоретический материал, являющийся обязательной частью любого электронного курса, как правило, представляют в виде лекций, при этом весь учебный материал разбивается на несколько небольших частей (в виде подтем или разделов). После каждой лекции должны содержаться контрольные вопросы и задания для самопроверки, позволяющие осуществить контроль за качеством усвоения материала. Кроме того, отметим, что при изложении теоретического материала следует опираться на следующие дидактические принципы:

- 1) принцип научности изложения, особенно применительно к терминологии;
- 2) принцип учета межпредметных связей между дисциплинами;
- 3) принцип системности, позволяющий группировать учебный материал посредством введения гиперссылок;

4) принцип доступности, способствующий более глубокому усвоению материала;

5) принцип наглядности, повышающий мотивацию к изучению учебного материала [5].

Практические материалы содержат тренировочные задания для закрепления знаний, умений и навыков обучающихся, например, задания для практической или лабораторной работы, проверочную работу и методические рекомендации по ее написанию, тестовые задания, задания творческого характера и пр. Для проверки знаний обучающихся по дисциплине как для текущего (по отдельным темам), так и для итогового контроля знаний (после изучения всего курса) используются контрольные задания, которые могут быть представлены в виде тестовых заданий, опросов и др. Отметим, что сочетая различные элементы, преподаватель организует изучение учебного материала таким образом, чтобы мотивировать познавательную активность обучающихся, организовать творческий подход студентов к процессу обучения и проверить степень усвоения материала после его изучения [2].

Исходя из вышеизложенного, выделим ряд требований, которым должны удовлетворять содержание и структура электронного курса для осуществления качественной подготовки будущих бакалавров:

1) реализация четкой логики изложения теоретического материала с возможностью прослеживания обучающимися всех цепочек рассуждений с помощью специальных схем;

2) четкость постановок задач;

3) подробное комментирование примеров выполнения заданий, хода решения учебных и прикладных задач;

4) использование различных методов и средств активизации познавательной деятельности обучающихся (изучение проблемных ситуаций, задачи исследовательского характера и т. п.);

5) проведение постоянного мониторинга предметной области, отслеживание динамики изменения взглядов в проблемном поле дисциплины, появления новой информации, дающей ключи к пониманию практической значимости осваиваемого знания, к встраиванию его в общую научную систему и контекст профессиональной деятельности [4].

Литература:

1. Гаевская Е. Г. Теоретические аспекты классификации электронных учебных ресурсов. — Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 203–209.
2. Ребрина Ф. Г., Леонтьева И. А. Этапы разработки электронного учебного курса на платформе LMS MOODLE. — Вестник ЮУрГГПУ, 2014. С. 204–213.
3. Ваганова О. И., Алешугина Е. А., Максимова К. А. Проектирование электронных учебных курсов. — АНИ: педагогика и психология, 2019. С. 57–59.
4. Букушева А. В. Организация самостоятельной работы студентов при изучении компьютерной геометрии в LMS MOODLE. — АНИ: педагогика и психология, 2016. С. 30–34.
5. Войтович И. К. Специфика создания электронных образовательных ресурсов. — Вестник ТГПУ, 2015. С. 138–143.

Об использования метода проектов в обучении и патриотическом воспитании студентов среднего профессионального образования

Зенгина Маргарита Сергеевна, аспирант

Армавирский государственный педагогический университет (Краснодарский край)

В статье в практической плоскости рассматривается возможность использования проектного метода как средства реализации ФГОС по специальностям среднего профессионального образования с точки зрения формирования общих и профессиональных компетенций, организации самостоятельной работы и формирования коллектива через организацию групповой работы.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, компетентностный подход, самостоятельная работа, метод проектов, патриотизм, национально-государственное устройство, федерация.

В настоящее время в особое внимание в системе подготовки специалистов системы среднего профессионального образования уделяется компетентностному подходу и организации самостоятельной работы студентов [1, 2].

Для реализации целей, сформулированных в нормативных актах, целесообразно использовать в работе элементы проектного метода обучения, который позволяет студентам

под руководством преподавателей (кураторов) включиться в деятельность по поиску, обработке, систематизации информации и представления готового продукта.

Большое внимание в настоящее время уделяется вопросам формирования патриотизма, который рассматривается, как правило, с точки зрения изучения героического прошлого. Несомненно, это очень важно. Но не менее значимо

формировать у студентов понимание того, что патриотизм — это особое чувство к своей Родине, которое базируется на знании и понимании процессов, которые происходят «здесь и сейчас». И гордиться можно не только тем, что было, но и тем, что сегодня: как работают люди, что они создают, чем нам — россиянам можно гордиться.

Поэтому в урочной (обществознание) и во внеурочной деятельности (предметные недели и др.) необходимо уделять внимание современности.

Каждый гражданин России должен знать, что он живет в федеративном государстве, в котором 85 субъектов составляют единое целое территориально, политически и экономически. В условиях современной политической и социально-экономической ситуации знание данных вопросов приобретает стратегический характер и выступает одним из условий политической стабильности российского общества и формирования патриотизма, основанного на знаниях, в том числе, национально-государственного устройства.

Более прочными и осознанными знания будут при условии совместной с учащимися проектной деятельности. Работа над проектом рассчитана на два месяца, ее результат представляется на неделе гуманитарных дисциплин, приуроченной ко Дню принятия конституции (12 декабря).

Студентам предлагается работа по изучению национально-государственного устройства нашего государства в форме реализации проекта, который мы назвали «85» — по количеству субъектов в составе Российской Федерации.

Актуальность данной темы вытекает из следующих фактов, выявившихся в ходе анкетирования студентов первого курса в рамках подготовки к неделе гуманитарных дисциплин в учебном заведении:

- анкетирование, в котором приняли участие 74 человека, показало, что 94,5% обучающихся не определили форму национально-государственного устройства страны, количество субъектов в составе Российской Федерации не знают 92% студентов, не смогли указать все виды субъектов и принципы взаимоотношений между субъектами 100% опрошенных, не смогли назвать федеральные округа, граничащие с Южным федеральным округом 93% респондентов;
- выпускники учебного заведения среднего профессионального образования должны не только знать, насколько наша страна велика и разнообразна с точки зрения социально-экономической геогра-

фии, они должны представлять, где, в каких регионах они смогут реализовать себя профессионально.

Работа над проектом «85» имеет важные педагогические цели:

- обучающиеся должны получить представление о России как федеративном государстве, о субъектах Федерации, о федеральных округах;
- развитие у студентов навыков поиска, обработки, систематизации, представления социально-экономической, политической информации; особо — навыки работы с internet ресурсом; развитие познавательного интереса и познавательных способностей: внимания, памяти, речи;
- воспитание национально-государственного самосознания и гордости за свою страну.

Идея проекта состоит в следующем:

студентам предлагается изучить национально-государственное устройство Российской Федерации:

- а) на теоретическом уровне (Конституции РФ) [2],
- б) практическом: студенты распределяются на группы, каждая из которых изучает субъекты, относящиеся к определенному федеральному округу по схеме; внутри группы создаются микрогруппы, которые изучают отдельные субъекты, входящие в состав федерального округа.

Работа над проектом идет по следующему плану:

- федеральный округ, его географическое положение;
- представитель Президента в федеральном округе, его функции;
- субъекты Российской Федерации, входящие в федеральный округ;
- географическое положение субъектов, входящих в данный округ;
- руководитель субъекта;
- характеристика экономического положения субъекта (промышленность, транспорт, сельское хозяйство, туризм и пр.);
- «визитная карточка» региона.

Реализация проекта позволит обучающимся не только лучше понять форму национально-государственного устройства и место Краснодарского края (и Южного федерального округа) в составе Российской Федерации, но и даст представление об экономической самодостаточности нашего государства (особенно в условиях политики санкций).

Совместную работу студентов и преподавателя над проектом можно представить поэтапно.

Этап I — подготовительный

Преподаватель	Студенты
Проводит консультации: 1) объясняет суть проекта, его актуальность, цель, задачи; 2) определяет необходимые для работы вопросы, на которых необходимо сосредоточить внимание: — форма государства (форма правления, политический режим, форма национально-государственного устройства),	В ходе консультации и самостоятельно: 1) знакомятся с проектом, его целью и задачами, 2) повторяют (изучают) вопросы: — форма государства, — форма национально-государственного устройства,

<p>— форма национально-государственного устройства: унитарные и федеративные государства; конфедерации;</p> <p>— территориальное устройство Российской Федерации по Конституции Российской Федерации:</p> <p>а) юридические виды субъектов,</p> <p>б) количество субъектов каждого вида,</p> <p>в) принципы взаимоотношений субъектов между собой и с Федеральным центром,</p> <p>г) как разграничиваются полномочия</p> <p>3) формулирует задание и показывает механизм его выполнения:</p> <p>— повторить вопрос о формах государства, формах национально-государственного устройства, изучить конституционные основы национально-государственного устройства РФ;</p> <p>— помогает распределиться на группы (по количеству федеральных округов), на микрогруппы внутри основных групп (изучение конкретных субъектов Федерации);</p> <p>— схема изучения:</p> <p>— федеральный округ,</p> <p>— представитель Президента в федеральном округе, его функции;</p> <p>— субъекты Российской Федерации, входящие в федеральный округ;</p> <p>— географическое положение федерального округа, субъектов, входящих в данный округ;</p> <p>— руководитель субъекта,</p> <p>— характеристика экономического положения субъекта (промышленность, транспорт, сельское хозяйство и пр.),</p> <p>— «визитная карточка» региона;</p> <p>— формулирует критерии результативности работы группы.</p>	<p>— территориальное устройство Российской Федерации по Конституции Российской Федерации [2]:</p> <p>а) юридические виды субъектов (республики, края, области, города федерального значения, автономные области, автономные округа)</p> <p>б) количество субъектов каждого вида: республик — 22, краев — 9, областей — 46, городов федерального значения — 3, автономных областей — 1, автономных округов — 4.</p> <p>в) принципы взаимоотношений субъектов между собой и с Федеральным центром: государственная целостность, единство системы государственной власти, равноправие и другие в соответствии с Конституцией РФ (гл. 1, ст. 5, гл. 3)</p> <p>г) как разграничиваются полномочия между субъектами и Федеральным центром (ст. 71–73) (вопросы, относящиеся к ведению Российской Федерации, к совместному ведению РФ и субъектов, к ведению субъектов (ст. 76)).</p> <p>3) Учащиеся знакомятся с механизмом выполнения проекта, распределяются на группы (в соответствии с количеством федеральных округов; группа — это федеральный округ), микрогруппы создаются внутри группы для изучения конкретного субъекта Федерации; с формой представления результата работы, с «листом самооценки деятельности»; определяют план работы группы и микрогруппы, определяют сроки предоставления информации, оформления работы, ответственных от групп.</p>
---	---

Этап II — деятельностный

Преподаватель	Студенты
<p>Контролирует:</p> <p>— достоверность подобранного материала;</p> <p>— выполнение заданий в соответствии планом работы;</p> <p>— соответствие представляемого материала заданной форме.</p> <p>Оказывает помощь.</p>	<p>Работают с литературой и с internet ресурсами:</p> <p>— осуществляют поиск информации;</p> <p>— изучают, анализируют, группируют информацию;</p> <p>— оформляют материал в таблице;</p> <p>— оформляют приложения: фото, видео, карты и пр.</p> <p>— составляют презентацию по изученному вопросу</p> <p>Оказывают взаимопомощь.</p>

Этап III — оценочный

Преподаватель	Студенты
<p>— организационно обеспечивает проведение внеурочного мероприятия (или занятий);</p> <p>— анализирует и оценивает работу групп в соответствии с критериями результативности.</p>	<p>— представляют результаты своей деятельности в ходе внеурочного мероприятия (или занятий),</p> <p>— самостоятельно анализируют и оценивают свою работу и презентацию по заданной схеме, дают анализ работы, проведенной другими группами;</p> <p>— выбирают группу, которая лучше всех справилась с работой.</p>

К условиям реализации данного проекта можно отнести следующие:

- желание и познавательный интерес студентов,
- группа (микрогруппа) — как мотивационный и организационный ресурс,

- навыки работы с литературой, в том числе, периодической печатью, картами, с internet ресурсами, в том числе, статистическими материалами;
- актуализация знаний за курс основной школы по обществознанию, истории, физической и социально-экономической географии;

- сформированность базовых общеучебных навыков: сбор и анализ информации, систематизация материала (в т. ч. в табличном варианте).

Изучение современности по данной проблематике на основе проектного метода дает возможность студентам, получить представление о современном национально-государственном устройстве России, освоить программный материал по обществознанию и социально-экономической географии, совершенствовать учебные навыки, навыки индивидуальной и групповой работы; осваивать общие и профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС по специальностям среднего профессионального образования, реализуемым в образовательном учреждении. Такая форма взаимодействия студента с преподавателем способствует становлению субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, а основной предмет собственно педагогической деятельности в процессе проектирования — это «умение поставить студента в позицию ответственности перед собой и другими и в то же время создать условия для раскрытия творческих задатков» [28, с.172].

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изм. 2019 г. [Электронный ресурс]: (дата обращения: 05.11.2019). <https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>
2. Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 № 486 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 21.02.05 Земельно-имущественные отношения» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.06.2014 № 32885) [Электронный ресурс]: (дата обращения: 05.11.2019). <http://www.osu.ru/docs/fgos/spo/21.02.05.pdf>
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года) [Электронный ресурс]: (дата обращения: 18.12.2019). <https://www.garant.ru/doc/constitution/>
4. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. — Краснодар, 2001. — 220 с.

Организация такой работы в первые учебные месяцы способствует установлению контактов, связей и взаимоотношений студентов в учебных группах и в учебном заведении в целом.

Данная работа позволяет преподавателю лучше узнать контингент обучающихся первого курса, осуществлять постоянную обратную связь, организовать самостоятельную работу студентов; через координацию групповой работы сформировать устойчивые связи в только что созданном коллективе, а также дает возможность увидеть каждого студента в деле; кроме того, это форма индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

О значении проектировочной деятельности в противопоставлении ее традиционной для личностного и профессионального развития педагога В. П. Бедерханова, транслируя готовые образцы, педагог «тем самым закрывает и свою собственную личность от нового опыта, от других, а значит, и от самого себя, что останавливает его саморазвитие, рост профессионального творчества и мастерства» [28, с. 176].

Использование ИКТ для формирования универсальных учебных действий на уроках математики

Исламова Динара Риваловна, студент

Панфилов Алексей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Актуальность темы исследования. С вступлением ФГОС в нашу жизнь, к выпускнику современной школы предъявляются более жесткие требования. Он теперь должен обладать практико-ориентированными знаниями, необходимыми ему для адаптации в обществе. Но главной педагогической идеей ФГОС становится развитие универсальных учебных действий средствами информационно-коммуникационных технологий. Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода. Данный подход основывается на теоретических положениях концепции

Г. В. Бурменской [1], П. Я. Гальперина [2], В. Г. Коваленко [3], Е. Н. Ломакина [4], Е. С. Полат [5], Д. Б. Эльконина [6], которые раскрывают основные психологические закономерности процесса развивающего образования. Также они разъясняют структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков. Мы используем работы этих ученых в качестве теоретической базы как наиболее полно отвечающие задачам исследования.

Цель исследования: выявить целесообразность использования информационно-коммуникационных технологий

в начальной школе как средство развития познавательного УУД младших школьников и в опытной работе показать его эффективность. Опытно-поисковая работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 21 г. Альметьевск с участием обучающихся 2 класса.

Универсальные учебные действия — это способность к обучению, то есть способность учащегося к саморазвитию, самостоятельному обучению и совершенствованию посредством осознанного приобретения нового социального опыта. Школьники уже имеют достаточно широкую психическую перспективу.

Мы выделили три уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников: критический, оптимальный и высокий. Критический уровень характеризуется нежеланием включаться в поисково-информационное направление учебной деятельности, несформированность познавательных целей и слабым проявлением логических действий, неумением выделять и сравнивать стратегии решения логической задачи. Оптимальный уровень определяется эпизодическим включением школьников в поисково-информационное направление учебной деятельности, недостаточная сформированность познавательных целей, у школьников есть попытки осуществлять логические действия, ни пробуют выделять и сравнивать стратегии решения логической задачи. Высокий уровень характеризуется включением школьников в поисково-информационное направление учебной деятельности, сформированность познавательных целей и проявлением логических действий, умением выделять и сравнивать.

Для выявления уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий учащимся были предложены задания математического содержания.

Как показывают результаты исследования уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у 2 «А» класса показали, что высокий уровень

имеют 2 человека — это составило 10%, оптимальный уровень имеют 7 человек — это составило 35% и критический уровень имеют большинство — 11 человек — 55% от всех учащихся данного класса.

Аналогичным методом был выявлен уровень развития познавательных универсальных учебных действий у 2 «Б» класса. Учащимся предлагались аналогичные задания. Как показывают результаты исследования уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у 2 «Б» класса показали, что высокий уровень имеют 3 человека — это составило 15%, оптимальный уровень имеют 7 человек — это составило 35% и критический уровень имеют большинство — 10 человек — 50% от всех учащихся данного класса.

Сравнение результатов исследования уровня сформированности логических познавательных универсальных учебных действий показали, что имеют 2 школьника 2 «А» класса, что составляет 10% от всех учащихся данного класса и 3 школьника 2 «Б» класса, что составляет 15% от всех учащихся данного класса.

Оптимальный уровень сформированности познавательных УУД имеют 7 школьников 2 «А» класса, что составляет 35% от всех учащихся данного класса и 7 школьников 2 «Б» класса, что составляет 35% от всех учащихся данного класса. Критический уровень сформированности познавательных УУД имеют 11 школьников 2 «А» класса, что составляет 55% от всех учащихся данного класса и 10 школьников 2 «Б» класса, что составляет 50% от всех учащихся данного класса.

Таким образом, анализ результатов диагностики показал рядоположенность опыта в контрольном классе. На диагностирующем этапе опытной работы было выявлено, что в основном у детей наблюдается низкий и средний уровни развития познавательных универсальных учебных действий. Это привело к необходимости специальной работы по развитию познавательных универсальных учебных действий.

Таблица 1. **Обобщенные результаты уровней развития познавательных универсальных учебных действий контрольной и экспериментальной групп**

Класс	Высокий уровень		Оптимальный уровень		Критический уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
2 «А»	2	10	7	35	11	55
2 «Б»	5	25	12	60	3	15

Анализируя результаты контрольной и экспериментальной группы, можно сделать следующее заключение: проведение занятий по развитию познавательных УУД на уроках математики дали положительный результат, уровень познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста повысилась. Результатом развития познавательных действий младших школьников выступает их готовность к самостоятельному добыванию и усвоению новых знаний и умений, сознательному и активному присвоению нового социального опыта; способность учеников к полно-

ценной самореализации и эффективному осуществлению различного рода деятельности; стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Об этом говорят полученные результаты: в экспериментальном классе (2 «Б») уменьшился низкий уровень, повысился средний и высокий.

Таким образом, результаты исследования при проведении серии уроков, направленных на развитие познавательных универсальных учебных действий, в экспериментальном классе получились следующими. Уменьшилось количество детей с критическим уровнем познаватель-

ных универсальных учебных действий. Это говорит о том, что использование средств информационно-коммуникационных технологий на уроках математики дало свои результаты.

Таким образом, реализация уроков по развитию познавательных универсальных учебных действий положительно влияет на обучение школьников. Анализ результатов показал, что в процессе обучения наблюдаются позитивные изменения в деятельности учащихся: отмечается устойчивый мотив к обучению, который характеризуется не только желанием узнать новое, но и потребностью его изучения; в речи учащихся появляется свободное изложение собственного суждения; проявляется желание планировать свою деятельность и осуществлять само и взаимоконтроль.

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе двух классов: 2 «А» и 2 «Б». Исследование состояло из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента у школьников были выявлены относительно невысокие для данного возраста уровни развития познавательных универсальных учебных действий. По результатам этого этапа, учащиеся обоих классов имеют практически одинаковые уровни. По-

сле этого нами был разработан и реализован комплекс уроков по развитию необходимых познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики. Формирующий этап исследовательской работы предполагал реализацию разработанного комплекса уроков по математике. Основным условием также являлось использование информационно-коммуникационных технологий. По итогам опытной работы были сделаны следующие выводы.

В экспериментальной группе преобладала доля детей с низким уровнем развития познавательных универсальных учебных действий. В процессе обучения по разработанной нами методике наблюдались позитивные изменения в умениях учащихся: устойчивая мотивация к обучению, свободное изложение собственных мнений и суждений, желание планировать свою работу и осуществлять само- и взаимоконтроль.

Количественно уменьшилась доля детей с критическим уровнем познавательных универсальных учебных действий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализованный комплекс уроков является эффективным для развития познавательных УУД у детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Бурменская Г. В. Развитие познавательных учебных действий [Текст] / Г. В. Бурменская. — М.: Владос. — 2013. — 837 с.
2. Гальперин П. Я. Познавательные учебные универсальные действия [Текст] / П. Я. Гальперин. — М.: Просвещение. 2008. — 248 с.
3. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики [Текст]: Пособие для учителя. / В. Г. Коваленко — М.: Просвещение, 2000. — 97 с.
4. Ломакина Е. Н. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках математики / Е. Н. Ломакина // Методист. — 2013. — № 5. — С. 59–63.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: / — М.: Академия, 2000. — 272 с.
6. Эльконин Д. Б. Педагогика: теории, системы, технологии [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М.: Академия, 2008. — 510 с.

The effect of compulsory extracurricular lessons on students' academic achievements

Kautaeva Kuralay Zhansultankyzy, student

Karaganda Medical University (Kazakhstan)

Nowadays many schools introduce extracurricular lessons for their school programs, but nobody knows how increasing of instructional time may affect on students' achievements.

The main aim for the selection of the theme was to identify how compulsory extra lessons affect on students' achievements.

Relevance

At the moment this topic is relevant, but few people thought about the consequences of increasing extracurricular time. As we know the theory that increasing the number of hours in the school contributes to the improvement of students' achievements,

but on the other hand, we can also find its shortcomings. For example, the influence the instructional time on emotional and behavioral state, this is also the reason for improving or worsening our achievements.

Methods

In research articles and scientific works of people, who searched about these phenomena were used.

The idea that extra-curricular lessons improve students' learning is growing in popularity. The Relationship between academic achievement and instructional time seems impossible

for us, but the increasing of instructional time is the main decision for some school administration and educational officials, also for parents. According to statistics the number of instructional time in school in Kazakhstan in 2016–2017 was 7373 [1], for which the norm of the maximum training load according to the Typical curricula is from 24 hours to 39 hours per week in 1–11 classes [2]. If we look at other states, we will get that according to data of the Organization of Economic Co-operation and Development [3] the instructional time was ranging from 741 h/year in Sweden to 1249 h/year in Austria, it means that the length of extra lessons become more and more popular.

While searching this issue, many theories were found. One of them is the theory of Bandura (1992). She analyzed how individual’s feeling may affect on our achievements. If teachers are confident in their abilities, then this will have a good effect on us [4]. This study says that the teacher’s mood, or the ability to present a topic, affects our understanding, as well as our achievements.

According to theory of Carroll (1963), the student can effectively study the tasks in which he spends his time, the time he considers necessary for him [5]. Their method became the basis for other theories, for example, Bruner (1966) and Bloom (1976). These theories support the idea of the importance of individual differences among students. This is necessary

Results:

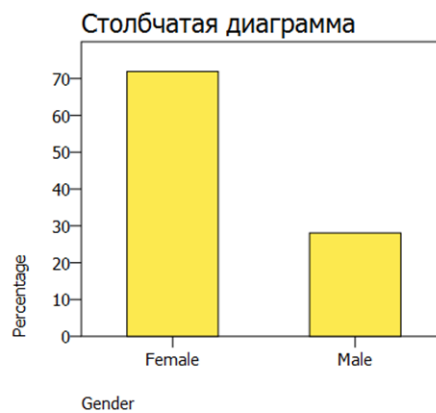
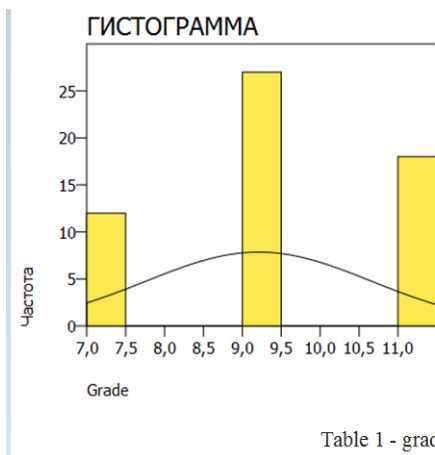


Table 1 - grade and gender distribution

The presented picture compares how much time students of Nazarbayev Intellectual School spend in this school. Generally, there is a significant difference between answers “2”, which means “8–9 hours”, and with others. People, who choose “2” are twice as great as pupils, who answered “3” (more than 9 hours), also it approximately six times as high as students answering “1” (less than 8 hours). Overall, majority of pupils are in school more than 8, but less than 9 hours.

The figure below represents the reasons of tiredness at school. According to this diagram, 8- per cent of competitors did not deign to answer. If we do not take this result, the length of school time stand first in the ranking. This means that 10 per cent of pupils get stressed because of 10 lessons. This is followed by another problem, which is caused tiredness and bad mood.

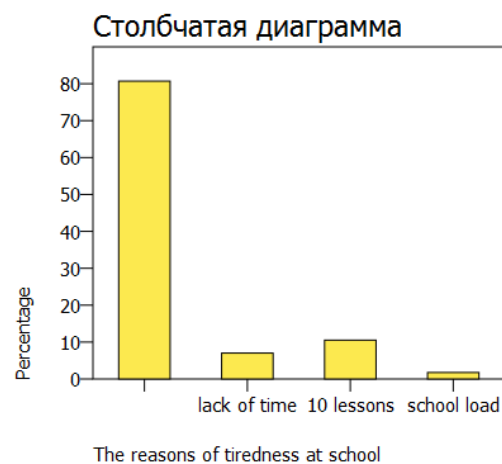
information, because it proves that the lengths of extra lessons are not always beneficial for students, since everyone has a certain time to study topic or to do homework [6].

If we take the scientific work of the researchers, then they made such conclusions:

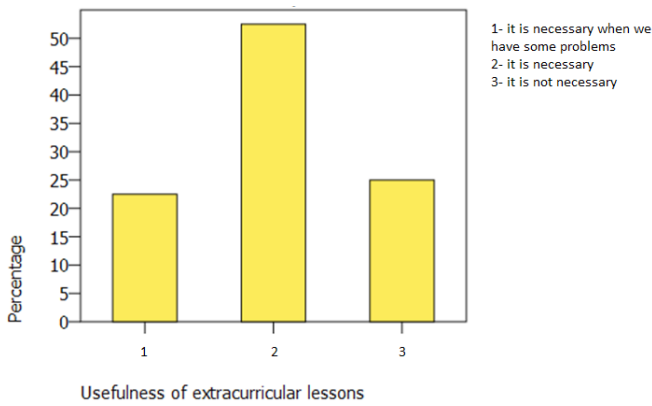
Dotterer (2007) examined the relationship between school activities and scholastic results in their cross-sectional examination. He found that time went through in extracurricular activities and homework were emphatically related to school holding and school self-esteem, whereas watching TV negatively related to students achievement. [7]

A study by Randall and Bohnert (2009) showed the relationship between participation in compulsory classes and difference depressive moods in the intensity of participation. Adolescents who spend more than 20 hours on extra-curricular activities were the highest estimates of depression, while children who spent more than 10 hours attending classes on the lowest rates of depression. [9]

In order to expand on the topic, It was decided to conduct a survey. The studies were held in the Nazarbayev Intellectual School of Chemistry and Biology in Karaganda among 7th, 9th and 11th grade in 2018. There were planned to interview 140 students of these grades, however the survey was taken by only 57 people from different classes.



The reasons of tiredness at school



According to table 3, the point that extracurricular lessons are necessary records by far the highest level, which is estimated more than 50 per cent. The answer “it is not necessary” approximately two times as lower as “it is necessary”. The

Correlation test

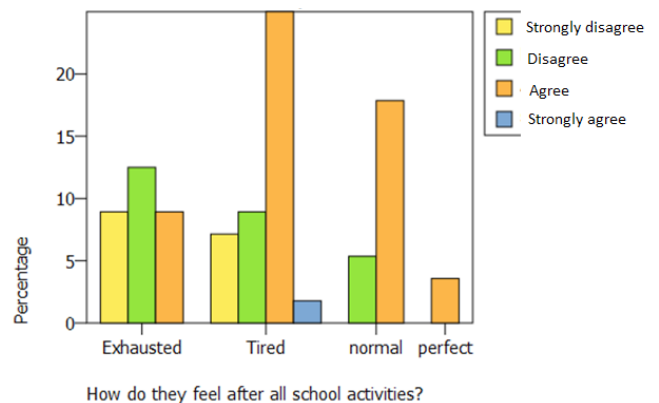
Grade	How many hours they spend at school?	Have they ever been in situation which caused stress at school?	Reasons of stress	How do they feel after all school activities?	Agree or disagree with the statement about positive influence of extracurricular lessons on our achievement.	Usefulness of extracurricular lessons	
1,00	,18	-,37	,57	-,22	-,08	,26	Grade
	,088	,002	,000	,052	,277	,051	
,57	,57	,57	,36	,56	,57	,40	How many hours they spend at school?
,18	1,00	-,20	-,08	-,01	-,02	-,02	
,088		,069	,331	,458	,449	,459	
,57	,57	,57	,36	,56	,57	,40	Have they ever been in situation which caused stress at school?
-,37	-,20	1,00	-,13	,22	-,13	,08	
,002	,069		,222	,056	,160	,314	Reasons of stress
,57	,57	,57	,36	,56	,57	,40	
,57	-,08	-,13	1,00	-,23	-,13	-,09	How do they feel after all school activities?
,000	,331	,222		,093	,231	,310	
,36	,36	,36	,36	,36	,36	,30	Agree or disagree with the statement about positive influence of extracurricular lessons on our achievement.
-,22	-,01	,22	-,23	1,00	,38	-,04	
,052	,458	,056	,093		,002	,409	Usefulness of extracurricular lessons
,56	,56	,56	,36	,56	,56	,40	
-,08	-,02	-,13	-,13	,38	1,00	-,24	
,277	,449	,160	,231	,002		,071	
,57	,57	,57	,36	,56	,57	,40	
,26	-,02	,08	-,09	-,04	-,24	1,00	
,051	,459	,314	,310	,409	,071		
,40	,40	,40	,30	,40	,40	,40	

The remaining table presents the relationship between feelings after school activities and with opinions about the statement: “Extracurricular lessons have positive influence on students’ academic achievement. Students feeling exhausted mostly disagree with the statement estimating over 10 per cent. This answer shows downward trend in other emotions. Tired pupils records highest level of agreeing that the length of school time has positive effect on us. Despite the declining percentage of answering “agree”, it stands first in three categories. Overall, the biggest percentage represent that extracurricular lessons do not negatively effect on pupils’ achievements, whereas answer “disagree” mainly for those who are exhausted after school lessons.

remaining answer “it is necessary when we have some problems” estimated fewer than 25 per cent.

Correlation test and bar charts for different combination of variables

Correlation test is a bivariate examination that measures the quality of variability between two factors. The figure below demonstrates the relationship between two factors. The correlation in this table italicized. According to them, there had been a correlation between grade and with question “Have they ever been in situation which caused stress at school?”, between grade and reasons of stress, also the remaining is variability between feeling after all school activities and with opinions about the statement: “Extracurricular lessons have positive influence on students’ academic achievement”. If the value of correlation coefficient goes toward 0, this is means that the relationship between two variables is weaker.



This research investigates how extracurricular lessons affect the students' achievement. The results represent that pupils have tiredness because of the length of school time, while the most of them believe that extracurricular lessons are necessary. Basically, by analyzing, you can see that the variables depended on the value of the grade. It shows that with growth of grade, than higher possibility to suffer from stress. Moreover, there have been a noticeable difference and similarities between the results, which I collected from three grades.

In addition, the time spent for study or for classes can affect the general condition of pupils, which can cause a stress or

depression. It should be noted that pupils spend time more effectively if they want to do certain work.

Conclusion

We determined that

- With soaring grade, the possibility to have stress is higher.
- Assessments have more influence on student's condition, but only in 11th grade deadline affects mostly than others.
- The biggest percentage represent that extracurricular lessons do not negatively effect on pupils' achievements, whereas answer "disagree" mainly for those who are exhausted after school lessons.

References:

1. Ministry of National Economy of the Republic of Kazakhstan Committee on statistics (2017). Education.
2. Zakon.kz. (2017). Introduction of the 5-day academic week was commented on in the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Введение 5-дневной учебной недели прокомментировали в МОН РК)
3. OECD. (2001). Education at a glance. OECD indicators. Paris: OECD.
4. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117–148.
5. Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723–733.
6. Bruner, J. S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. New York: W. W. Norton Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGrawHill.
7. Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (4), 391–401.
8. Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28 (5), 629–640.
9. Randall, E. T., & Bohnert, A. M. (2009). Organized activity involvement, depressive symptoms, and social adjustment in adolescents: Ethnicity and socioeconomic status as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (9), 1187–1198.

Обучение русскому языку детей-билингвов

Киселева Лариса Сергеевна, студент

Научный руководитель: Орлова Нина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент

Пятигорский государственный университет

Такое явление как «билингвизм» всегда волновало человеческие умы. Первые упоминания о двуязычии были еще в античные времена. В прошлом веке люди думали, что те, кто владеет двумя языками, будут путать языки, не смогут одинаково хорошо усвоить их. В сегодняшнем же мире мы с уверенностью можем сказать, что люди, владеющие двумя и более языками, невероятно талантливы и составляют почти половину населения земного шара, а дети-билингвы — дети будущего.

Дети-билингвы чаще всего успешные ученики, потому что благодаря развитому абстрактному мышлению они лучше усваивают науки, литературу, иностранные языки, они обладают языковой интуицией, умением быстро переключаться с одного языка на другой, если этого требует ситуация. Конечно, всё вышеперечисленное действительно возможно, если ребенок к началу обучения уже умеет чи-

тать, считать и проводить минимальный лингвистический анализ сразу на обоих языках.

Именно поэтому сегодня можно наблюдать особой интерес к изучению билингвизма. Так, 2003 году Министерство иностранных дел РФ в докладе «Русский язык в мире» поставило задачи продвижения его позиций среди языков, принятых в межкультурном взаимодействии. Об этом говорит и заявление В. В. Путина от 9 июня 2011 года о финансовой поддержке федеральной целевой программы «Русский язык», направленной на «укрепление позиций русского языка как языка международного общения», особенно в странах СНГ.

В конце 2007 г. ученый-лингвист, методист, преподаватель РКИ А. Л. Бердичевский выдвинул тезис о «межкультурном образовании» в противовес принятому «языковому обучению». [2] В начале 2011 г. другой российский лингвист

и методист В. И. Шляхов выдвинул «метасмысловую» дискурсивную парадигму как идеальную методическую основу преподавания РКИ в будущем. [5]

В данной статье мы собрали несколько практических рекомендаций, которые можно использовать при обучении русскому языку детей-билингвов.

Итак, несомненно, чтобы освоить русский язык, нужно иметь достаточно развитый «речевой» слух, то есть уметь различать звуки в словах. Здесь можно использовать задание: «Назови, есть ли в этом слове звук ...?», а также другие формы этого задания.

Также необходима систематическая работа над моделированием (от звуко-буквенного до синтаксического).

Особое внимание уделить заданиям на самостоятельную систематизацию.

Ученик должен осознавать, что когда слово меняется по формам, то обязательно будет меняться и окончание, а это — очень важный для коммуникации момент. Необходимо постоянно повторять фразы, где ярко выражены падежные варианты: «дать кошке», «вижу кошку» и другие. Конечно, детям-билингвам учить русский язык не легко, ведь он считается одним из самых сложных по своей структуре. Поэтому, учитывая наличие нескольких падежей, родов, склонений, спряжений, видовых конструкций, можно не удивляться, что окончание дается детям не сразу.

В работе полезно использовать небольшие тексты. Сложные и разрозненные предложения — не лучшие помощники в обучении билингвов.

Заучивание легких четверостиший также улучшает память. Можно даже предложить им «письмо по памяти».

Важно подобрать удобную именно для детей той или иной группы форму конструирования правил — алгоритмы, таблицы, схемы.

Несомненно, огромную роль в обучении русскому языку детей-билингвов играют задания-игры. Здесь важно помнить, чтобы игра не стала основным способом обучения, а была лишь дополнительной мотивирующей формой. Например, позвольте ребенку побыть учителем (самому составить слова и слоги из разрезной азбуки). Или найти игрушку по записке, указав цепочку перемещений («под партой», «на полке»); позвольте ученикам исполнить глаголы движения, которые так сложно усвоить. Нельзя забывать, что дети, особенно сегодня, познают мир в движении.

Важно использовать и деятельностный подход, который позволит детям включиться в обучение и активно воспринимать информацию. Для достижения этой цели можно использовать мозговую атаку («Догадайтесь...»), воображаемую ситуацию («Придумайте...»), направляемую (темы заранее предложены) или свободную (темы ученикам не известны) дискуссию, ролевую игру, интервью, перекодирование информации из одной формы ее представления в другую.

Еще одним действенным инструментом в обучении билингвов русскому языку является дифференциация.

Но не всегда есть необходимость делить детей на группы по языковому уровню. Можно сохранять гибкий, подвижный характер групп, так как дети, знающие о том, что их записали в команду «слабо владеющих языком», вряд ли станут проявлять старание для того, чтобы выйти из нее. Поэтому для освоения сложных тем детей предпочтительно разделить в соответствии с уровнем знания языка, а для реализации какой-нибудь креативной идеи полезно будет соединить группы так, чтобы в каждую входили дети с разным уровнем знаний, но способные реализовать ту или иную задумку в командной работе.

Главное, при дифференциации на уроках русского языка дети в группе не должны оказаться случайно. Можно применить разделение по интересам, по уровню владения языком, по межличностным взаимоотношениям в коллективе. Но это всегда сценарная работа педагога, которая обеспечивает достижение разных целей. Здесь важно не только знание психологии и педагогики, но и анализ причин предыдущих неудач при делении на группы.

Русский язык — язык синтетический, в нем постоянно меняются окончания, необходим постоянный контроль лексических, морфологических и синтаксических компонентов. Чтобы принять решения, какой способ лучше использовать при обучении конкретного ребенка, нужно обязательно провести диагностику, где проанализируются мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Такие диагностики чаще всего затрагивают память, воображение, мышление. Для достижения одинаково значимого результата и успеха дети должны быть знакомы с формами проведения тестирования.

Еще одной особенностью обучения детей-билингвов является внимательное отношение к тем, кто совмещает разноразличные языки. У таких детей наблюдается высокий результат в разных видах диагностик уровня вербального мышления. Переключаясь с аналитического способа восприятия информации на синтетический или с полисинтетического на синтетический, ребенок обеспечивает структуры интеллекта той самой когнитивной гибкостью.

Конечно, необходимо различать естественных, искусственных и аддитивных билингвов, так как в этом случае необходимы разные образовательный и диагностический подходы. К 14–15 годам дети теряют способность «естественного» овладения языком, с этого возраста должна использоваться методика преподавания языка как иностранного.

Сегодня в школах особое внимание уделяется метапредметным результатам, то есть знаниям, которые ребенок получил в школе и активно применяет их в жизни. Русский язык, на наш взгляд, является метапредметом для детей-билингвов. Именно успешное овладение русским языком позволяет детям достичь хороших результатов и в физике, и в истории, и в биологии.

Ребенку-билингву важно овладеть русским языком во всем его функциональном разнообразии. Недопустимы перекосы, когда один язык используется только для дома

и состоит из простых, ограниченных, повторяющихся конструкций, как правило, императивного характера («купи хлеб», «сделай уроки»), а другой язык используется для обучения, чтения художественной литературы.

А значит, наша цель — сделать язык разным, помня об изменениях в отношении языка, которые происходят у детей в 10–15 лет. Когда билингвы или теряют интерес

ко второму языку, или ответственнее подходят к его изучению. В этот период нужно поддерживать и развивать оба языка, чтобы не происходило их вытеснение или обеднение.

Сегодня количество билингвов в мире постоянно увеличивается. Но несмотря на многолетний период изучения этого явления, сегодня тема обучения в двуязычных условиях остается и будет становиться все востребованнее.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Бердичевский А. Л. Что, как и почему в межкультурном образовании // Русский язык за рубежом. 2007, № 6. — С. 43–46.
3. Пассов Е. И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее // Русский язык за рубежом. 2010, № 5. — С. 26–35.
4. Сивакова С. В. Проблемы обучения русскому языку детей-билингвов и детей-мигрантов в Японии // Русский язык за рубежом. 2009, № 6. С. 116–123.
5. Шляхов В. И. Методика преподавания РКИ в прошлом, настоящем и будущем // Русский язык за рубежом. № 1, 2011. — С. 18–25.

Разработка нестандартного интегрированного урока для учащихся XI класса на тему «Решение стереометрических задач с Cabria 3D»

Лисина Татьяна Анатольевна, студент магистратуры

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В статье представлена разработка интеграция уроков математики и информатики, на основе компонентов которых строится урок включающий в себя эстетическое воспитание. Для учащихся, представлены задачи различных типов и их разбор с помощью взаимодействия с программой помогающей создавать точные и эстетически привлекательные чертежи.

Ключевые слова: эстетическая культура, модель, стереометрия.

Неизбежность внедрения процессов информатизации и цифровизации образования ставит перед каждым учителем актуальную цель, которая включает в себя освоения компьютерных средств как нового инструмента организации организации обучения с целью повышения мотивации школьников и их познавательного интереса, учужение содержания предмета и открытие новых видов его освоения. Стереометрия является одним из тех разделов математики, который вызывает у обучающихся трудности при решении задач, выявлении отдельных элементов чертежа. Именно при обучении стереометрии учителя используют различные модели фигур, будь то, каркасные или телескопические модели и даже комбинированные конструкции, которые включают и развертку фигур и наборы для сбора различных многогранников поэтому очевидно, что использование компьютерных средств будет наиболее эффективно в данной области. На основе данной мысли можно придти к выводу о том, что для эффективности усвоения знаний на уроках стереометрии важно использовать интегрированные уроки, связывая такие предметы как геометрия и информатика. С помощью готовых интерактивных моделей, продемонстрированных на интерактив-

ных панелях (досках) можно иллюстрировать геометрические фигуры, доказывать теоремы, определять сечения и многое другое. Но все же есть ряд задач, для решения которых использование готовых чертежей неуместно. К примеру, задачи на построение сечений, углов, расстояний, где в первую очередь нужно сообразить как устроены рассматриваемые в них элементы. В данном контексте для использования подразумеваются программы, использующие виртуальное трехмерное моделирование и контурирование, реализующие интерактивность для учащихся. Итак, продемонстрируем данный урок стереометрии с использованием интерактивных ресурсов информатики. Для формирования эстетической культуры обучающихся вспомним, что говорилось о модели использования геометрических задач. При использовании цифровых ресурсов для решения задачи так же можно выявить как внешнюю, так и внутреннюю эстетику.

Целью урока является формирование эстетической культуры учащихся.

Задачи урока:

- сформировать умения различать виды геометрических задач;

- сформировать умения работать а программах Cabri 3D и Geogebra;
- рассмотреть решение задач на различных уровнях развития эстетического воспитания.

Тип урока: объяснительно иллюстративный с элементами интеграции.

Ход урока

Актуализация знаний. На данном этапе урока стоит вспомнить с учащимися основные понятия относящиеся к теме урока. Так же провести небольшой инструктаж по программам, которые будут использоваться на уроке.

Решение задач с помощью программы Cabri 3D. Рассмотрим задачу с эстетически привлекательной формулировкой и не менее привлекательным чертежом.

Задача 1. ABCD — ромб, O — точка пересечения диагоналей, M — точка пространства, не лежащая в плоскости ромба. Точки A, D, O лежат на плоскости α . Вычислить площадь ромба, если сторона его равна 4 см, а угол равен 60° . Предложите различные способы вычисления площади ромба.

Учащимся предлагается сделать чертёж к задаче, но уже не в тетрадях, а в программе. Составление чертежа сопровождается комментариями учителя (рисунок 1, а).

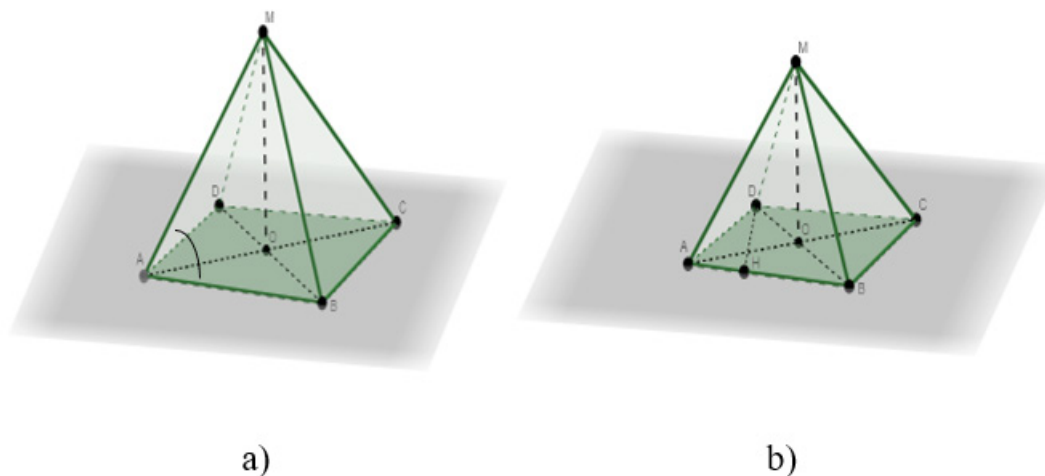


Рис. 1. Чертеж к задаче 1

Решение: 1) В ходе выполнения чертежа предлагается ответить на вопросы:

1. Лежат ли в плоскости α точки B и C?

На данный вопрос учащиеся смогут сразу ответить рассмотрев чертеж в программе с разных ракурсов

2. Лежит ли в плоскости MOB точка D?

$OB \in MOB, D \in OB$, то $D \in MOB$

3. Назовите линию пересечения плоскостей MOB и ADO.

$O \in MOB, O \in ADO \Rightarrow MOB \cap ADO = BO$, но так как BO — часть DB, то $MOB \cap ADO = DB$

Учитель должен обратить внимание учащихся на тот факт, что если 2 плоскости имеют общие точки, то они пересекаются по прямой, проходящей через эти точки.

4. По какой формуле можно найти площадь ромба?

Ответ на этот вопрос можно дать несколькими способами, что и требуется сделать по условию задачи

1 способ. $S = AD * AB * \sin 60^\circ = 4 * 4 * \frac{\sqrt{3}}{2} = 8\sqrt{3}$ (см²)

(по квадрату стороны и синусу угла между сторонами)

2 способ. Нахождение площади через высоту и сторону ромба, поэтому построим высоту на основании пирамиды ABCDM (рисунок 1, b)

$$S = AD * DH$$

Так как высота неизвестна, сначала нужно ее найти.

- 1) $\angle A = 60^\circ, AD = 4, \angle DHA = 90^\circ \Rightarrow \angle ADH = 30^\circ$, тогда катет

$$AH = \frac{1}{2} AD = 2$$

- 2) Так как известен один из катетов и гипотенуза, то

$$DH = \sqrt{AD^2 - AH^2} = \sqrt{16 - 4} = \sqrt{12} = 2\sqrt{3}$$

- 3) Так как

$$DH = 2\sqrt{3}, AD = 4 \rightarrow S = AD * DH = 4 * 2\sqrt{3} = 8\sqrt{3} \text{ (см}^2\text{)}$$

Таким образом в этой задаче можно увидеть не только простоту решения и чертежа, но и различные способы решения задачи. У учащихся в результате решения представленной задачи, формируются: чувственно эмоциональный компонент эстетического воспитания, где учащиеся могут самостоятельно определить внешне эстетически привлекательную задачу

Следующая задача прикладного типа, используется на прикладном уровне.

Задача 2. Египтяне, построив четырехугольную правильную пирамиду с высотой h через точку на боковом ребре, лежащую на расстоянии $\frac{1}{3}h$ от плоскости основа-

ния, построили еще один уровень внутри в виде плоскости, параллельной плоскости основания, которая отсекает от пирамиды меньшую пирамиду. Найдите объем получен-

ной меньшей пирамиды, если объем исходной пирамиды равен 54.

Снова составим рисунок с помощью программы (рисунок 2, а).

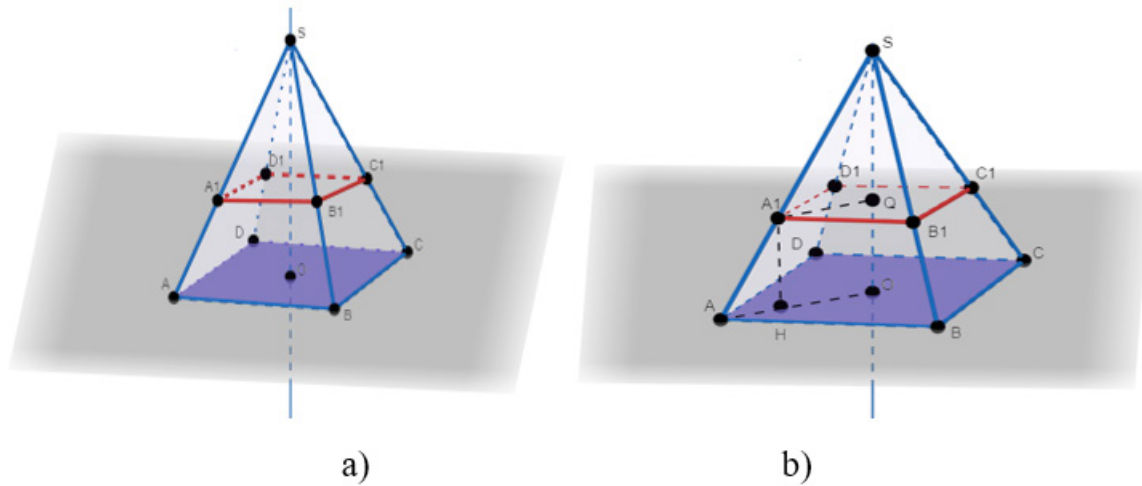


Рис. 2. Правильная пирамида к задаче 2

Решение: Пусть плоскость провели через точку A_1 на ребре AS .

1) Так как эта плоскость параллельна плоскости основания, то она пересекает боковые грани по прямым $A_1B_1, B_1C_1, C_1D_1, D_1A_1$, параллельным соответственно AB, BC, CD, DA , причем $SA_1B_1C_1D_1$ — тоже правильная четырехугольная пирамида

2) Рассмотрим плоскость ASO . Проведем $A_1H \parallel SO$ (SO — высота исходной пирамиды) $\Rightarrow A_1H \perp ABC$, значит расстояние равно $\frac{1}{3}SO$, на котором от плоскости основания проведена плоскость $A_1B_1C_1D_1$ (рисунок 3, б)

3) Следуя из пункта 3, $\Delta AA_1H \sim \Delta ASO \Rightarrow$

$$\frac{SA}{AA_1} = \frac{SO}{A_1H} = 3 \Rightarrow SA = 3AA_1 \Rightarrow SA_1 = \frac{2}{3}SA$$

4) Из 4 пункта следует, что

$$SQ = \frac{2}{3}SO \Rightarrow \Delta ASB \sim \Delta A_1SB_1 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \frac{2}{3} = \frac{SA_1}{SA} = \frac{A_1B_1}{AB} \Rightarrow A_1B_1 = \frac{2}{3}SA$$

$$5) \frac{V_M}{V_b} = \frac{\frac{1}{3} * SQ * A_1B_1^2}{\frac{1}{3} * SQ * AB^2} = \frac{SQ}{SO} * \left(\frac{A_1B_1}{AB}\right)^2 = \frac{2}{3} * \left(\frac{2}{3}\right)^2 =$$

$$= \frac{8}{27} \Rightarrow V_M = \frac{8}{27} * 54 = 16$$

Ответ: 16

В данной задаче использовался метод дополнительных построений. Для учащихся эффективно использовать прикладные задачи, так как на данном уровне развивается чувство прекрасного и ощущается взаимосвязь с реальным миром и реальными представлениями объекта, выбор тех или иных признаков обосновывается целесообразностью математического объекта, а программа 3D редактора помогает учащимся увидеть объект с разных ракурсов и разглядеть принадлежность элементов той или иной плоскости.

Следующий, процессуальный уровень, связан с задачами которые уже имеют внутренний эстетический аспект, то есть, используются задачи, которые имеют красивый способ или метод решения. Разберем одну из таких задач.

Задача 3. Основание шестиугольной пирамиды $SABCDEF$ — правильный шестиугольник $ABCDEF$. Точка M — середина ребра BC .

а) Постройте прямую пересечения плоскостей FSM и ASB .

б) В каком отношении плоскость FSM делит отрезок, соединяющий точку A с серединой ребра SD ?

Для начала, стоит привлечь внимание учащихся на том, что пирамида не обязательно правильная, поэтому рассмотрим общий случай, неправильную пирамиду. Первое, что нужно сделать это построить чертеж с помощью уже ранее использованной программы, снова с комментариями для учащихся (рисунок 3, а)

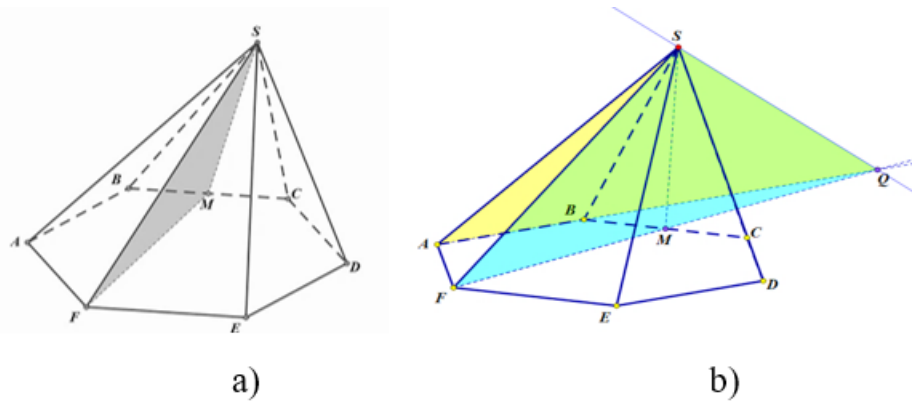


Рис. 3. Чертеж шестиугольной пирамиды SABCDEF

а) 1) Построим линию пересечения плоскостей: проведем прямую $FM \in \text{FSM}$, $FM \in \text{ABCDEF}$, проведем прямую $AB \in \text{ASB}$, $AB \in \text{ABCDEF}$

2) Прямые $FM \cap AB$ в точке Q, точка $Q \in \text{FSM}$, $Q \in \text{ASB}$, аналогично, точка $S \in \text{FSM}$, $S \in \text{ASB}$, поэтому линия пересечения плоскостей может быть проведена через S и Q. Посмотрим как будут выглядеть обе плоскости, попросим учащихся закрасить полученные сечения (рисунок 3, б)

Теперь рассмотрим второй пункт.

б) Построим середину ребра SD с точкой A (рисунок 4, а) Построим точку, где AP пройдет через плоскость FSM. Для этого построим проекцию AP в плоскости основания — это будет прямая AD. Далее определим точку пересечения AD и FM, ею является точка L, теперь соединим L с точкой S, пересечение LS и AP есть точка прокола (рисунок 4, б). Следующая задача — это определить отношение отрезков AN и NP, для этого определим положение точки L.

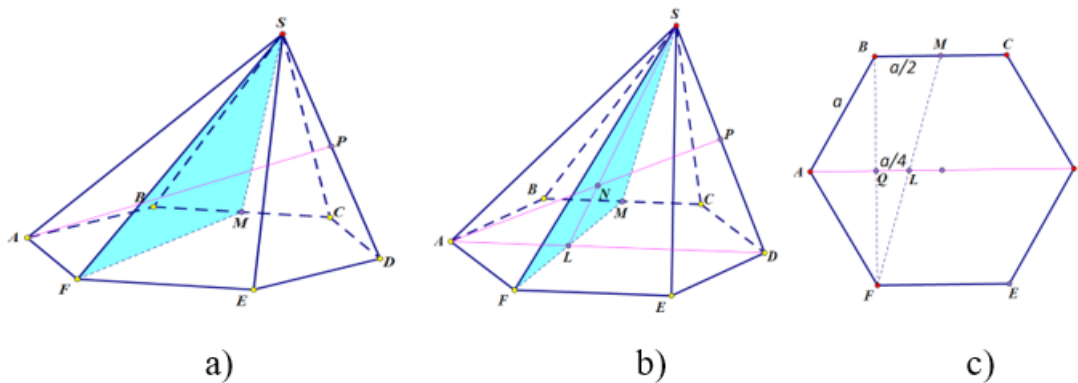


Рис. 4. Построение середины ребра SD

Развернем чертеж так, чтобы было видно только основание, с помощью инструмента в программе Cabri 3D (рисунок 4, с)

$\triangle BMF \sim \triangle FQL$ (коэффициент подобия равен 2) \Rightarrow

$QL = \frac{1}{2}BM$. Обозначим сторону основания пирамиды за α

и получим $QL = \frac{1}{2}BM = \frac{1}{2} * \frac{1}{2} * \alpha = \frac{\alpha}{4}$

Вернемся в программу и рассмотрим элементы полученного чертежа подетально, для решения следующего этапа задачи (рисунок 5).

На основе разобранных элементов чертежа можем при-

менить теорему Минеляя: $\frac{DL}{LA} * \frac{AN}{NP} * \frac{PS}{SD} = 1$.

Так как $DL = 2\alpha - \frac{3\alpha}{4} = \frac{5\alpha}{4}$, $PS = \frac{1}{2}SD$, то

$$\frac{5\alpha}{4} * \frac{AN}{NP} * \frac{1}{2} = 1 \Rightarrow \frac{AN}{NP} = \frac{3\alpha}{4} * 2 * \frac{4}{5\alpha} = \frac{6}{5}$$

Отсюда получаем ответ $\frac{AN}{NP} = \frac{6}{5}$, но у данной задачи

есть еще один не менее красивый способ решения, рассмотрим и его. В представленной задаче процессуального уровня обоснование базируется на критериях эстетической привлекательности процесса решения задачи, что и было сделано при ее решении.

Следующий уровень, теоретический, подразумевает решение задач, где присутствуют эстетически привлекательные задачи с использованием обобщения и выдвижения гипотез.

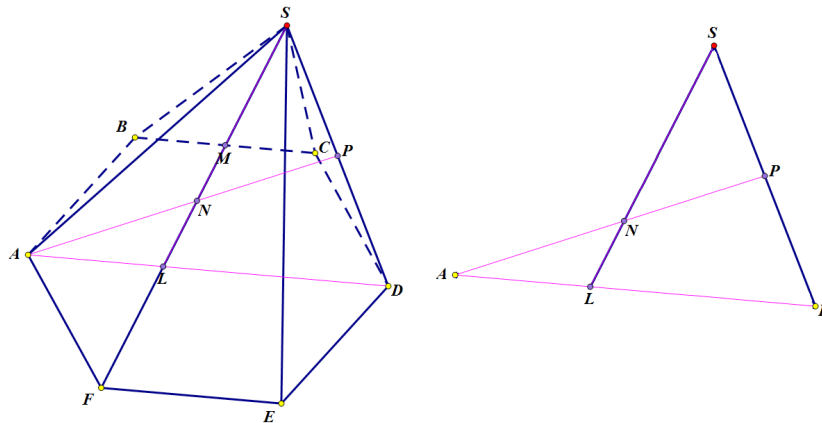


Рис. 5. Чертеж в деталях

Задача 4. Песочные часы состоят из двух одинаковых усеченных конусов, плоскости оснований которых параллельны. Высота песочных часов $H=16$. Радиус окружности, являющейся пересечением боковых поверхностей конусов, равен 1. Тангенс половины угла раствора каждого конуса

равен $\frac{1}{2}$. Найдите объем песочных часов V , умноженный на $\frac{3}{\pi}$. (рисунок 6, а). Изобразим чертеж к данной задаче с помощью инструментов используемой нами программы

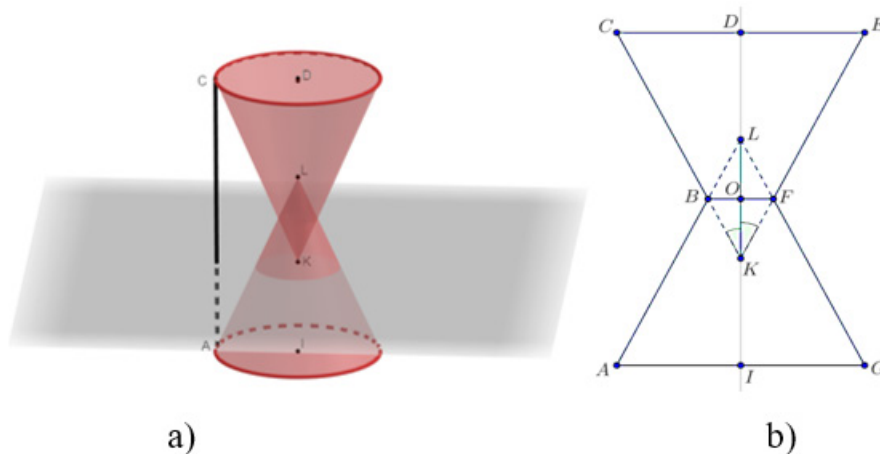


Рис. 6. Изображение песочных часов и их сечение с помощью программы Cabri³D

Рассмотрим сечение конусов плоскостью α , проходящей через их общую ось вращения (рисунок 6, б)

1) На рисунке в плоскости α : DI — ось вращения конусов, отрезок DI совпадает с высотой песочных часов и равен 16.

2) Отрезки CD и DE являются радиусами окружности, лежащей в верхнем основании фигуры, а отрезки BO и OF являются радиусами окружности пересечения конусов, отсюда следует $BO=OF=1$.

3) Угол верхнего конуса $\angle KCE$ делится пополам осью вращения на равные углы $\angle CKD$ и $\angle DKE$, поэтому

$$\operatorname{tg} \angle CKD = \operatorname{tg} \angle DKE = \frac{1}{2}.$$

4) Рассмотрим $\triangle CKD$ и $\triangle BKO$. Плоскости оснований конусов и плоскость, содержащая окружность пересечения конусов, параллельны друг другу \Rightarrow рассматриваемая плоскость сечения α будет пересекать эти плоскости по пря-

мым, параллельным друг другу $CD \parallel BO \Rightarrow \triangle CKD \sim \triangle BKO$

$$\Rightarrow \frac{CD}{BO} = \frac{KD}{KO}.$$

5) Ось вращения перпендикулярна плоскостям оснований и плоскости пересечения конусов $\Rightarrow \triangle CKD$ и $\triangle BKO$ — прямоугольные треугольники.

6) Так как $DI = H \Rightarrow DO = OI = H : 2 = 8$;

$$\begin{aligned} KO &= BO : \operatorname{tg} \angle CKD = 1 : \frac{1}{2} = 2 \Rightarrow \\ \Rightarrow KD &= KO + OD = 2 + 8 = 10 \Rightarrow \\ \Rightarrow \frac{CD}{BO} &= \frac{KD}{KO} = \frac{10}{2} = 5 \Rightarrow CD = 5. \end{aligned}$$

7) Объем усеченного конуса $CBOFEDC$ можно посчитать как разность объемов конуса $KCDE$ и конуса $KBOF$:

$$\begin{aligned} V_{CBOFEDC} &= V_{KCDE} - V_{KBOF} = \\ &= \frac{1}{3} \cdot \pi CD^2 \cdot KD - \frac{1}{3} \cdot \pi BO^2 \cdot KO = \\ &= \frac{1}{3} \cdot \pi \cdot 5^2 \cdot 10 - \frac{1}{3} \cdot \pi \cdot 1^2 \cdot 2 = \frac{248\pi}{3}. \end{aligned}$$

8) Объем песочных часов складывается из двух объемов усеченного конуса, так как ситуация с нижним конусом полностью аналогична ситуации с верхним конусом в силу симметрии задачи, поэтому их объемы совпадают

объем песочных часов равен $V = 2 \cdot \frac{248\pi}{3}$.

9) Помножим на $\frac{3}{\pi}$ получаем: $V = 2 \cdot \frac{248\pi}{3} \cdot \frac{3}{\pi} = 496$.

Ответ: 496

Литература:

1. Мамедяров, Д. М. Эстетическое воспитание учащихся на уроках математики / Д. М. Мамедяров. — Текст: непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIX междунар. науч.-практ. конф. — 2015. — № 2. — С. 49.
2. Белошистая Задачи на построение в школьном курсе геометрии / Белошистая, В. А. — Текст: непосредственный // Математика в школе. — 2002. — № 9. — С. 47–50.
3. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. — М.: Академия, 2008. — 176 с.
4. Саранцев, Г. И. Как сделать обучение математике интересным: кн. для учителя / Г. И. Саранцев. — М.: Просвещение, 2011. — 160 с.
5. Саранцев, Г. И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе [текст] / Г. И. Саранцев. — М.: Владос, 2005. — 183с.

Анализ технологии проведения дискуссии в японских языковых вузах

Лысикова Алёна Альбертовна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

В статье анализируется технология проведения дискуссионных форм занятий в японских языковых ВУЗах, где особое внимание уделяется инструментам, способствующим повышению эффективности ведения дискуссий на языке, а также улучшению речевых навыков обучающихся.

Ключевые слова: учебная дискуссия, иностранный язык, японский язык

В японских языковых ВУЗах уже достаточно давно используется такой метод ведения занятий, как учебная дискуссия. Данная форма помогает студентам не только в усвоении теоретического материала, но и в преодолении речевого барьера. Проанализировав ряд исследований [1; 2; 4; 5; 6; 7] был выделены инструменты, которые способствуют дисциплине во время обсуждения и формированию навыков ведения учебной дискуссии на иностранном языке.

Согласно всеобщей классификации CEFR («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»), где на каждом уровне владения языком дается конкретное

на основе представленной задачи можно предложить учащимся составить задачу обратную данной или с каким-либо неизвестными компонентами, тем самым, развивая у учащихся логическое мышление. В данной задаче, обусловленной теоретическим уровнем, представлена цепочка умозаключений, которые привели к желаемому результату.

Таким образом, при решении задачи с использованием вспомогательных электронных средств, у учащихся в результате решения представленных задач, формируются три основных компонента: чувственно-эмоциональный, где основным объектом привлекательности является сама формулировка задачи и чертёж, рациональный обоснование ее эстетической привлекательности и деятельностный, который способствует созданию чертежа к рисунку или решению задачи эстетически привлекательным способом или методом, выбранным и обоснованным на базе рационального компонента.

описание умений обучающегося, таких как: умение рассказать коротко о себе и так далее, обучающийся должен быть способен высказываться о поставленной проблеме, начиная со среднего уровня владения языком. В 2010 г. Японский фонд (Japan Foundation) выпустил подобную классификацию для японского языка (JFスタンダードの木 JF sutanda: to-no ki), которая представлена в форме дерева (рис. 1). Она включает в себя языковую коммуникацию, языковую компетенцию и языковую активность. Каждая его веточка пронумерована и обозначает либо общее название компетенций, либо деятельность, способствующую их развитию.

Помимо дерева, в JF Стандарте также есть список «Can-do» в виде лесенки (A1 — C2), где при помощи ключевого слова «умею» выражается овладение пунктами, которые классифицируются по этому дереву [3].

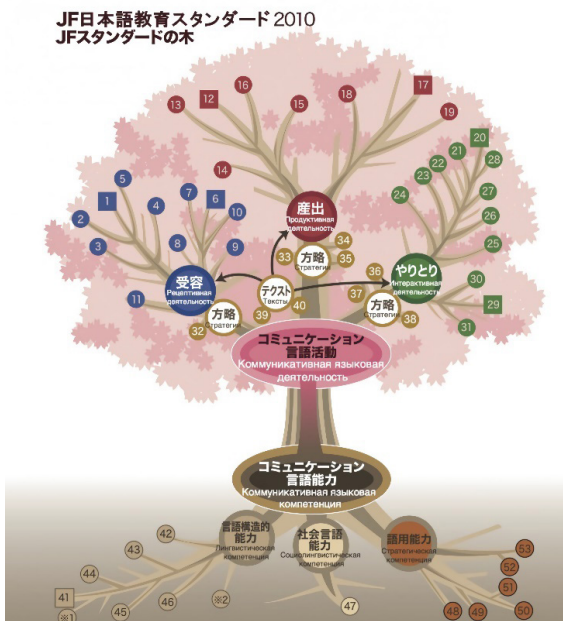


Рис. 1. Дерево стандартов JF [3]

Коммуникативная языковая деятельность включает в себя: говорение, написание сочинений, формулировку своей точки зрения, выступление перед публикой (речь, презентации) и т. д. В японских языковых ВУЗах во время проведения дискуссионных форм занятий, преподаватели делают упор сразу на все вышеперечисленные виды детальности. Проявляется это в использовании таких инструментов, как определение ролей, лист самоанализа, комментарии на доске, ряд правил.

Перед началом дискуссии принято делить обучающихся на две и более группы. Преподаватель же выступает в роли или ведущего, или наблюдателя. Однако в японских исследованиях [1; 2; 4; 5], помимо основных ролей, выделяется также роль модератора, который фиксирует на доске основную суть высказанных обучающимися аргументов. Как правило, им может быть преподаватель или третье лицо.

Правила. В начале занятия обучающимся дается минут 10 для обсуждения правил, которым они будут следовать до конца дискуссии. Такие меры помогают не превратить обсуждение в пустой спор. Правила, в свою очередь, помогают развить самоконтроль и преодолеть внутренний барьер, а также определить индивидуальные цели для каж-

дого участника в отдельности. Правила обсуждаются всеми участниками дискуссии, при этом на следующем занятии они могут терпеть изменения с целью улучшения дисциплины студентов. Таким примером можно привести следующий ряд правил: «не использовать родной язык»; «выслушать выступление до конца»; «говорить только по теме».

Комментарии на доске. Как говорилось ранее, записи ведутся преподавателем или третьим лицом, наблюдающим за ходом дискуссии. Во время обсуждения студенты могут высказывать свою точку зрения достаточно долго и расплывчато. По этой причине оппонент может потерять суть. Чтобы исключить такую возможность, модератор выписывает на доске лаконичные выражения, отражающие смысл предоставляемого аргумента. Такие записи фиксируют поток дискуссии и спорные моменты.

Лист самоанализа (ふりかえりシート, *furikaeri shi: to*) [5, 10]. Форма опроса, которая проводится по завершению обсуждения для анализа проделанной работы. Состоит из ряда вопросов, например: «Сколько раз вы смогли высказать свое мнение?», «Как вы думаете, что было важным во время проведения дискуссии?». Обучающийся делится своими впечатлениями и одновременно еще раз самостоятельно анализирует все произошедшее.

В другом исследовании [2, 18] упоминается схожая форма контроля (自己評価シート, *jikohyo: ka shi: to*, дословно «лист самооценивания»), но он имеет более расширенные функции. Перед началом каждой дискуссии, студенту необходимо поставить для себя личную учебную задачу, например: больше говорить; понять общий смысл дискуссии, и т. д. Если первый лист самоанализа, о котором мы говорили выше, заполняется только в конце занятия и имеет форму вопрос-ответ, то *jikohyo: ka shi: to* позволяет обучающемуся оценить свое участие в дискуссии по трехбалльной шкале, а также в свободной форме расписать свои личные впечатления, мысли, наблюдения. В одном из японских исследований выделяется важность аргументации своих записей, для более глубокого самоанализа [6, 74]. На заполнение отводится не более 10 минут. После того, как преподаватель собирает эти листы, он оставляет свой комментарий в нем, касательно работы студента во время обсуждения. Таким образом, мы видим пример обратной связи и объективную оценку касательно работы обучающегося. Комментарии и самоанализ помогают студенту определить свои сильные и слабые стороны [7].

Преимуществом такой работы можно выделить тот факт, что обучающиеся самостоятельно корректируют себя в изучении языка, чем повышают эффективность своего обучения.

Литература:

1. General flow on the day of the group discussion // GD practical course handouts / URL: <http://miyagi-coc.jp/main/wp-content/uploads/2017/03/GD%E5%AE%9F%E8%B7%B5%E8%AC%9B%E5%BA%A7%E9%85%8D%E5%B8%83%E8%B3%87%E6%96%99.pdf>

2. Ito F. Self-assessments for discussions in intermediate Japanese language class // Japanese language education methods. — 2014. — № 2. — с. 1–19.
3. JF стандарт преподавания японского языка (JF стандарт) // Japan Foundation отдел японской культуры в ВГБИЛ / URL: <https://jpfmw.ru/ru/yaponskij-yazyik/marugoto/jf-standart.html>
4. Kudo K., Otsu T. Comparison of interactions among Japanese language learners in different discussion tasks // Japanese Language and Japanese Studies. — 2018. — № 8. — с. 51–65.
5. Nishino A., Ishii Y. Activity design for discussion practice that emphasizes learner collaboration and teacher involvement // International exchange fund Japanese language education minutes. — 2009. — № 5. — с. 1–16
6. Ohsaki A., Fuwa Y. The case study of visualized discussions by CSCL for team work in project/problem based learning of monozukuri // Japanese society for information and systems education. — 2015. — № 1. — с. 71–83
7. Yamaguchi M., Otsuka H., Kitamura M. Proposal of methods of discussion trainig using discussion observation support system «Fish Watchr» // Proceedings of the 8th Corpus Japanese Studies Workshop. — 2015. — с. 237–242

Взаимодействие учителя-логопеда и родителей на начальном этапе обучения детей с нарушениями речи в общеобразовательной школе

Мезинова Галина Михайловна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

Основная образовательная программа начального общего образования школы содержит программу коррекционной работы, которая предполагает взаимодействие педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей начальной школы, обучающихся и их родителей (законных представителей).

Общая цель участников образовательного процесса — дать качественное образование школьникам.

Одна из целей учителя-логопеда — это повышение уровня знаний родителей о видах нарушений устной и письменной речи, повышение уровня диагностики детей, имеющих речевые нарушения.

Нарушения речи представляют собой различные расстройства, которые возникают в центральном или периферическом речедвигательном аппарате.

В школе у детей первоклассников это проявляется в невозможности произносить некоторые звуки, окончания слов, предложений; неспособности составить связный рассказ или пересказать текст; недостаточной вынятности речи.

Учитель — логопед играет особую роль в повышении педагогической культуры, просвещении родителей. Он планирует и координирует коррекционную работу.

Знакомство учителя-логопеда происходит с родителями будущих первоклассников в мае-июне, когда проходят родительские собрания для дошкольников.

Цель выступления: привлечь внимание родителей к недостаткам речи у детей, что с ними делать и как эти недостатки могут повлиять на освоение устной и письменной речи.

Очень часто на собрании учителю-логопеду задают вопросы в школе: «А зачем мой ребёнок пойдёт к логопеду, он все звуки выговаривает?». Многие родители не понимают, для чего нужен учитель-логопед в школе. А для того, чтобы ребёнок вовремя преодолел, все трудности, свя-

занные с различением на слух звуков; неумением красиво и правильно рассказать ту или иную информацию, ориентироваться на листе бумаги, в пространстве, обобщать, владеть своими пальчиками и др.

После собрания по желанию родители могут записать ребёнка на предварительную индивидуальную логопедическую диагностику в школе, где учитель-логопед расскажет о речевом развитии ребёнка и даст советы по исправлению речевых нарушений, если они выявились в ходе диагностики.

В сентябре учитель-логопед присутствует на общем родительском собрании и коротко рассказывает родителям о целях и задачах своей работы. В частности, учитель-логопед говорит о том, что фонематические и лексико-грамматические нарушения речи не всегда связаны с нарушением звукопроизношения и поэтому родители их не замечают. Эти нарушения влияют на усвоение школьной программы ребёнком, часто он не успевает по некоторым предметам, а иногда даже не способен учиться в массовой школе. Поэтому если после логопедической диагностики выявляются данные нарушения, то целесообразно будет записать ребёнка в школьный логопедический пункт.

Далее учитель-логопед по результатам диагностик сообщает учителям начальных классов о дате проведения собрания для родителей детей с речевыми нарушениями.

На собрании учитель-логопед сообщает о формировании групп, подгрупп и индивидуальных занятий с детьми. Рассказывает о возможности посещения родительского клуба: «Речевичок».

Все родители, дети которых зачисляются в логопедический пункт в начале учебного года, заполняют анкеты для того, чтобы учитель-логопед мог быстрее и точнее определить механизмы речевого нарушения.

Если же родители отказываются от занятий с учителем-логопедом по тем или иным причинам, то они пишут отказ от логопедических занятий во избежание конфликтных ситуаций в дальнейшем.

В рамках сотрудничества с родителями обучающихся с речевыми нарушениями организован родительский клуб: «Речевичок». Целью создания клуба является организация единого пространства для успешного взаимодействия с родителями детей с речевыми нарушениями.

Принципы клуба: добровольность, сознательность, компетентность. Участие родителей в клубе поможет:

получить профессиональные знания о воспитании, правильном обучении ребёнка с нарушениями речи; понять, что не нужно сравнивать своего ребёнка с другими детьми; хвалить ребёнка за любые даже самые небольшие успехи и др.

План работы данного клуба сообщается родителям в начале учебного года. В клубе проводятся семинары, консультации и совместные мастер-классы с родителями детей с речевыми нарушениями. Педагог-психолог и учителя начальных классов тоже участвуют в работе клуба.

План родительского клуба: «Речевичок» на 2018–2019 учебный год.

Месяц проведения	Название мероприятия	Организаторы
Сентябрь	Выполнение домашних заданий — эффективный способ совместной коррекционно-развивающей работы	Учитель-логопед
Октябрь	Повышение уровня знаний родителей об автоматизации звуков	Учитель-логопед
Ноябрь	Адаптация первоклассников к школьному обучению	Учитель-логопед Педагог-психолог
Декабрь	Мастер-класс совместно с детьми: «Первые успехи детей в школе»	Учитель-логопед Педагог-психолог Учитель начальных классов
Январь	Консультация-занятие совместно с детьми: «Пальчиковые игры»	Учитель-логопед
Февраль	Интегрированные занятия учителя-логопеда и педагога-психолога — эффективный способ работы с детьми посещающими логопедический пункт	Учитель-логопед Педагог-психолог
Март	Консультация — занятие совместно с детьми: «Самомассаж — одна из форм здоровьесберегающих технологий в работе учителя-логопеда»	Учитель-логопед
Апрель	Логопедические ошибки на письме у обучающихся с нарушениями речи	Учитель-логопед Учитель начальных классов
Май	Мастер-класс совместно с детьми: «Свистеть, шипеть, рычать, читать, писать умею!»	Учитель-логопед Педагог-психолог Учитель начальных классов

Обучающимся, посещающим логопедический пункт в школе, по необходимости выдается домашнее задание, о котором обязательно будет предупрежден каждый родитель. У обучающихся ведутся тетради для домашних заданий учителя-логопеда. После каждого выполненного домашнего задания родители расписываются в тетрадях, для того, чтобы учитель-логопед видел, что родителям небезразлично как ребёнок выполняет задания и по возможности помогали ему.

Учитель-логопед информирует родителей о возможности участия детей в логопедических, познавательных олимпиадах, олимпиадах по русскому языку и чтению.

Литература:

1. Елецкая, О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. — Москва: Сфера. — 2006. — 192 с.
2. Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи: учеб. — методич. пособие / И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург: Каро. — 2008. — 160 с.

В школе на информационных стендах размещена информация: «Уголок логопеда и психолога», «В помощь родителям и педагогам», а также расписание коррекционно-развивающих занятий учителя-логопеда.

Осознанное включение родителей в совместный с учителем — логопедом коррекционный-развивающий процесс позволяет значительно повысить эффективность работы. Создание единого пространства речевого развития ребенка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга и обе стороны останутся в неведении относительно своих планов и намерений.

3. Бушлякова, Р.Г. Современные педагогические технологии в работе с первоклассниками с ОНР / Р.Г. Бушлякова // Логопед. — 2016. — № 8. — с. 77–85
4. <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/01/08/proekt-vzaimodeystvie-uchitelya-logopeda>

Влияние элективных курсов на решение экономических задач в ЕГЭ

Мелешенко Дина Николаевна, студент магистратуры

Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске

В современном мире практически невозможно существовать без знаний об экономике в принципе. Наше государство нуждается в экономически образованных людях, способных изменить жизнь граждан, развивать экономику, решать экономические задачи. Для этого необходимо внедрять в систему образования компоненты, способствующие экономическому развитию личности со школьной скамьи. Только при таких условиях можно вырастить поколение специалистов, которые смогут участвовать в развитии страны и мира в целом.

Ключевые слова: экономика, мышление, навыки, общество, элективные курсы, образование

Наша страна, наше современное общество находятся на этапе очередного экономического кризиса. Возникает масса вопросов, на которые необходимо ответить как можно правильнее и скорее, дабы избежать ужасных последствий. Понятно, что ответить на них могут лишь осведомлённые люди, понимающие что происходит и владеющие необходимыми навыками. К сожалению, хороших специалистов, способных изменить экономику, не так уж и много. Почему?.. Попробуем ответить на этот вопрос хотя бы частично.

Прежде, чем стать хорошим специалистом, необходимо учиться не один год. Обучение начинается в школе, одна из задач которой — выпустить людей, экономически образованных, готовых вступить в экономические отношения. В современных образовательных учреждениях на сегодняшний день много предметов, но тех, на которых затрагивают экономику, экономические процессы или просто изучают поверхностно это понятие, почти нет. Поэтому, учителя, задумывающиеся над будущим страны, стараются «вложить в головы» обучающихся информацию об экономике. Но затрагивать эти темы достаточно сложно, так как учебная программа очень плотная и не позволяет уделять должного внимания этому разделу. В результате дети имеют представление об экономике лишь на теоретическом уровне или не имеют вовсе. В результате мы имеем молодое поколение, неспособное развивать страну, развивать экономику. В результате, с одной стороны, обществу требуются люди, экономически грамотные, а с другой, современное образование не даёт знаний и навыков в этой сфере на необходимом уровне.

Современная школа начинает обучать экономике сразу после начальной школы: в пятом классе — это задачи на проценты, в седьмом — арифметическая и геометрическая прогрессии. Причём эти задачи как раз и вызывают наибольшее затруднение при решении. Дети считают их одними из самых сложных при выполнении. Затем, в старших классах изучаются задачи с таблицами, задачи на построение

графиков, с использованием алгоритмов. А изучая экономический рост, развитие, используются все эти параметры. Поэтому экономика и связана с математикой, которая в свою очередь является на сегодняшний день обязательным предметом при поступлении почти в любой институт или университет.

Чтобы после школы поступить и обучаться интересующей профессии, старшекласснику необходимо набрать высокий балл на ЕГЭ (форма выпускного экзамена с 2001 года). Причём ЕГЭ профильного уровня, предполагающий не просто решить текстовые задачи или посчитать действия, а задачи определённого направления. Так, под номером 17 в вариантах на ЕГЭ присутствует задача с экономическим содержанием, решить которую можно лишь, обладая определёнными навыками. Встречаются задачи на проценты, построение графиков, которые тоже можно приобщить к экономическим задачам.

Чтобы понять, насколько близки по своему значению задача с экономическим содержанием и понятие экономической грамотности, которое так важно школьнику, сравним их.

Так, например, в словаре Вишняковой С. М. «Ключевые понятия актуальная лексика» содержится следующее определение: «Экономическая грамотность — это готовность к участию в экономической деятельности, состоящая в знаниях теоретических основ хозяйственной деятельности, понимания природы экономических связей и отношений, в умении анализировать конкретные экономические ситуации [1, с. 485]». Некоторые другие авторы указывают очень похожие на это определения. А в стандарте среднего (полного) общего образования по математике говорится, что «ученик должен знать/понимать математические методы для решения содержательных задач из различных областей науки и практики. Интерпретировать результаты, учитывать реальные ограничения» [2, с. 85], «должен уметь: использовать приобретенные знания и умения практической деятельности и повседневной

жизни для: описания и исследования с помощью функций реальных зависимостей, представления их графически; интерпретации графиков реальных процессов» [2, с. 90]. Не будем приводить примеры многих авторов математических изданий, утверждающих, необходимость в использовании задач с экономическим содержанием на уроках. Приведу лишь один из учебного пособия Н. В. Вахрушевой, что при решении таких задач «формируются представления по применению математических знаний, в освоении новых понятий, связанных с экономическими задачами определённого вида, повышается уровень вычислительных навыков и алгоритмической культуры, аккуратность и точность в расчетах [19, с.16] «.

Видно, что развитие экономической грамотности напрямую связано с необходимостью решения задач с экономическим содержанием. И неважно будет ли жизнь старшеклассника связана с математикой в дальнейшем. Основы необходимо знать каждому.

Решая подобные задачи, ученики не просто выполняют последовательность арифметических действий, а рассматривают конкретные ситуации, связанные с реальностью, ситуации, которые могут произойти в дальнейшем. У детей, которые имеют достаточную подготовку в решении таких математических задач, впоследствии больше шансов принять правильное решение в жизни в конкретной похожей ситуации, а также старшеклассники получают хорошую мотивацию в выборе профессий экономического характера и дальнейшем изучении математических приложений, связанных с экономикой.

Сегодня книжные магазины «пестрят» огромным количеством сборников для подготовки старшеклассников к ЕГЭ по математике базового и профильного уровня. Но для хорошей подготовки необходимо учитывать особенность каждого ученика: одному удобнее заниматься самостоятельно, опираясь на видео, учебные пособия, сайты, а другому нужна помощь учителя, репетитора и т. д. В боль-

шинстве случаев обучающиеся обращаются за помощью, так как освоить задачи из второй части варианта сложно. И наиболее удобным способом подготовки являются курсы подготовки к ЕГЭ, так они менее затратны и являются достаточно эффективными. Посещая занятия, дети начинают подготовку с самых простых задач, в которых уже присутствуют «экономические нотки» (о них мы говорили выше). Затем, отработав алгоритм, преподаватель приступает к решению сложных задач, в том числе к задачам с экономическим содержанием. Важно не просто отработать алгоритм решения и «набить руку», а довести до сознания детей «почему решается так, а не иначе». Это необходимо для возможности учениками использовать навыки в дальнейшем.

В школах, особенно имеющих профильные направления, практикуются элективные курсы, направленные на изучение детьми предметов на более глубоком уровне. В программах 10–11 класса не предусмотрены уроки или разделы, на которых учитель может разобрать задачи с экономическим содержанием. А задачи такие в ЕГЭ есть, и решать их детям учить нужно (о важности таких задач мы говорили ранее). Поэтому возникает потребность в дополнительных занятиях, на которых учитель «выходит за рамки» программы и обучает детей экономическим задачам. Они — лишь частный случай прикладных задач, с помощью которых учитель помогает детям освоить элементы экономической теории.

Стоит ли говорить, какую важную роль играют подобные курсы в школьном обучении! Ведь, по сути, они являются единственным решением, позволяющим развивать ребёнка экономически. Общеобразовательные школьные программы сегодня не рассчитаны на развитие школьников экономически на достаточном уровне, поэтому элективные курсы являются неотъемлемой частью образовательной среды, развивающей школьников в экономическом и других направлениях, выходящих за пределы школьной программы.

Литература:

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. [Текст]: Словарь. / С. М. Вишнякова. — М.: НМЦ, 1999. — 538 с.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» (ред. от 07.06.2017)

Эффективность применения проектно-исследовательской деятельности в рамках элективных курсов по биологии

Мишарева Яна Владимировна, студент магистратуры;

Сапронова Светлана Григорьевна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

Курский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы применения проектно-исследовательской деятельности в рамках элективных курсов по биологии.

Ключевые слова: биология, проектная и исследовательская деятельность, элективные курсы, урок биологии.

Организация проектной и исследовательской деятельности является наиболее эффективным методом обучения в образовательных учреждениях, нацеленным на развитие самостоятельной, успешной личности в регулярно изменяющихся условиях жизни. В ходе реализации Федерального государственного стандарта основного общего образования проектная и исследовательская деятельность рассматривается как образовательная технология, способствующая решать педагогические задачи, имеющие как предметный, так и универсальный характер [1].

Следуя современным требованиям образования, обучающийся должен не только получить знания и умения, которые прописаны в образовательных программах, но и сформировать исследовательские навыки, развить творческие способности и логическое мышление, и как следствие – повысить мотивацию и эффективность учебной деятельности [2].

Нами был проведен педагогический эксперимент, целью которого являлось изучение эффективности организации проектной и исследовательской деятельности. В исследовании принимали участие обучающиеся 10 и 11 классов муниципального бюджетного образовательного учреждения «Любимовская средняя общеобразовательная школа» Курской области. Проведенный констатирующий эксперимент среди учителей г. Курска и Курской области показал, что проектно-исследовательская деятельность применяется наиболее часто именно на элективных курсах по биологии (62,5% опрошенных). Предпочтение отдается реализации предметных элективных курсов (82%). Они направлены на углубление и расширение знаний по биологии. Далее следуют межпредметные элективные курсы, которые интегрируют знания учащихся о природе и обществе (14%). Незначительная часть педагогов проводят элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план, чаще всего они связаны с экологическими проблемами. Основными мотивами обучающихся при выборе элективного курса являются связь их с планируемыми сдаваемыми едиными государственными экзаменами (50% респондентов). На втором месте следует мотив для приобретения новых знаний, навыков, которые в дальнейшем будут использованы при решении практических задач, применяемые в жизни, либо в профессиональной деятельности (42%). Остальные мотивы представлены незначительно.

Биология — наука экспериментальная, построена на результатах исследования, поэтому большое значение в из-

учении данного предмета приобретает проектно-исследовательская деятельность.

В экспериментальных группах реализовывались разработанные элективные курсы «Анатомия человека» и «Основы экологии» с учетом мнения обучающихся. Важным этапом настоящего эксперимента являлось формирование проектно-исследовательских компетенций у обучающихся в рамках изучения элективных курсов, так как биология, как наука и область практической деятельности, обладает широкими возможностями для развития у учащихся ключевых общепредметных и предметных компетенций. Проведены теоретические занятия, где обучающиеся расширили знания о методах проектной и исследовательской деятельности. Тематический план занятий включал занятия лекционного типа. На них рассматривались такие темы как: «Понятие о биосфере», «Экологические основы охраны природы» и т. д. После лекционных занятий проводились практические с элементами лабораторных работ. Использование проектной и исследовательской деятельности позволило создать ситуацию реальной жизни, где нет готовых знаний, при решении требуется самостоятельный анализ в каждой конкретной ситуации. Обучающиеся овладевают проектной и исследовательской деятельностью, в результате работы над определенным проектом по выбранной теме, проходят все этапы его выполнения от постановки целей, задач, выдвижения гипотезы до предоставления результатов работы и защиты. Между обучающимся и учителем создается ситуация совместного постижения действительности. Учитель из источника знаний превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, а также добыче необходимых знаний и информации.

Роль исследователя в этих группах заключалась в индивидуальных консультациях. Обучающиеся провели огромную работу по анализу литературных и интернет ресурсов, в рамках поставленных задач исследования была проведена постановка лабораторного эксперимента. Школьники, вовлеченные в проектно-исследовательскую деятельность, выполнили все составные части этой работы, а именно: выбор темы, установление проблемы исследования, объекта и предмета, постановка задач, выдвижение гипотезы, анализ литературных и дополнительных источников, получение результатов, оформление и подготовка к защите проектов.

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что качество знаний обучающихся, изучивших элективные курсы «Основы экологии» и «Анатомия человека» с применением проектно-исследовательской деятельности значительно повысилось в среднем в 1,2 раза. Такое повышение качества знаний возможно связано со следующими факторами: нестандартная форма работы, самостоятельный поиск и изучение материала, самостоятельное выполнение лабораторных работ. В завершении проведения элективных курсов, выполнение исследовательских работ, мы оценили степень сформированности проектно-исследовательских умений и степень проявления самостоятельности, и перевели

их в соответствующие баллы. Количество участников исследования, достигших максимального уровня, составило 20%. Средний уровень фиксировался у 65% обучающихся, а низкий у 15% (29 баллов) соответственно. Также повысилась мотивация изучения биологии.

Таким образом, формирование проектно-исследовательской деятельности в рамках изучения элективных курсов по биологии приводит к повышению уровня усвоения биологического материала, увеличивает мотивацию обучающихся на проектно-исследовательскую деятельность и формирует самостоятельность, что очень важно в современном образовании.

Литература:

1. Комарова И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС / И. В. Комарова. — СПб.: КАРО, 2015. — 128 с.
2. Леонтович А. В., Саввичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / Под ред. А. В. Леонтовича. — М.: ВАКО, 2016. — 160 с.

Теоретические аспекты развития аксиологического потенциала обучающихся

Момотова Александра Сергеевна, студент магистратуры
Оренбургский государственный университет

Обращаясь к аксиологическому потенциалу и его развитию, необходимо определить основные категории, характеризующие эти понятия, такие как: аксиология, ценность, потенциал.

Понятие «ценность» является центральным в науке аксиологии, оно положило начало специальной области философской науки, которая изучает природу ценностей, их структуру, взаимосвязи между собой и отражение в структуре личности. Итак, аксиология — наука о ценностях.

Ценность — понятие, методологическое значение которого имеет особенно большое значение для педагогики. Будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, оно используется в философии, психологии, социологии, и педагогике для определения явлений, идей, их свойств, и воплощения нравственных идеалов.

Все предметы человеческой деятельности, общественных отношений, могут выступать в качестве ценностей как объектов ценностного взаимодействия, оцениваться в плане добра и зла, истины и не истины, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого.

Содержание понятия «ценность» большинством ученых характеризуется через выделение характеристик, собственных формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Утверждается, что ценность — это форма прояв-

ления определенного рода отношений между субъектом и объектом.

Существует большое многообразие точек зрения на понятие «ценность». Приведем наиболее яркие, по нашему мнению, из них.

1. По мнению Г. Риккерта, проблема ценности есть проблема «значимости» ценности. Ценности не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов. Они образуют совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта.

2. А. Маслоу считает, что ценность — это избирательный принцип, установка, производная от потребностей. Ценности — это характеристики «вочеловеченности». Это то, к чему стремится «вочеловеченный» человек.

3. Г. Олпорт определил ценность как некий личностный смысл, это категория «значимости», а не категория знания.

4. Э. Фромм употребляет понятие ценность в следующем смысле: «Ценность — это то, «что содействует более полному разворачиванию специфических человеческих способностей и что поддерживает жизнь».

5. Д. М. Архангельский считает, что ценности — это ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений.

6. По мнению В. П. Выжлецова, специфика ценностей, их функционирование в обществе определяется не субъектно-объектным отношением, а, прежде всего, межсубъектными отношениями и в них же реализуется.

Таким образом, обобщая все изученные определения, можно сделать вывод о том, что в любом обществе, независимо от социальной структуры, политической системы и экономических отношений, существует своя особая система жизненно важных для него, фундаментальных, высших ценностей и смыслов, не всегда формулируемая в явном виде, но образующая культурную основу общества.

Являясь неотъемлемой частью духовной жизни личности, ценности существуют как основа человеческой деятельности. Каждому человеку предоставляется выбор в организации своей жизни, а значит, каждый находится в состоянии постоянного духовного усилия по решению жизненных проблем. Если рассматривать обучающихся в школе, то в этой связи педагог не оставляет обучающегося без помощи и поддержки, без опоры на человеческий опыт. Концентрированный в наивысших ценностях, жизненный опыт передается посредством этих ценностей. Поэтому в любой социальной системе каждый субъект деятельности вырабатывает свои представления о ценностях, однако приоритет всегда принадлежит общечеловеческим ценностям, среди которых нормы нравственности и этикета, эстетическое наследие, принципы общения и права, стандарты качества и полезности, формы правления обществом, структуры экономических систем и т. п.

Далее в контексте данной темы считаем необходимым рассмотреть понятие «потенциал». Изучение энциклопедической и научной литературы позволяет определить «потенциал» как междисциплинарное научное понятие, которое по-разному интерпретируется и, представление о котором складывается из множества точек зрения, имеющих философский, социологический, психологический и педагогический контексты.

Потенциал — в философии понимается как источник, возможность, средство, запас, который может быть использован для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели.

Потенциал личности — это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающая его субъектную потребность в самореализации и саморазвитии. Ряд ученых одновременно уточняют, что структурно-содержательный план потенциала отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности и комплекс личностных проявлений (эмоциональных, сознательных, волевых, поведенческих). А также исследователями акцентируется внимание на то, что вероятность проявления его зависит от личного стремления (целенаправленности) человека полной мере реализовать свои возможности; от степени его внутренней свободы; от сформированности социального чувства (действенность, созидательность).

Тема аксиологического потенциала и его развития затронута в работах многих современных ученых. Наиболее ярко рассматривает аксиологический потенциал личности обучающихся Г. А. Мелекесов. По его мнению аксиологический потенциал — это многоуровневое интегратив-

ное динамическое новообразование, характеризующееся наличием устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер его профессиональной деятельности, стремление и готовность к трансляции ценностей культуры в жизнедеятельность образовательного учреждения, к обеспечению процесса приобщения обучающихся к ценностям.

Развитие аксиологического потенциала понимается современными учеными как изменения, происходящие в органической взаимосвязи с возрастными изменениями, происходящими в определенные периоды. Поскольку мы рассматриваем обучающихся на разных уровнях, то стоит иметь в виду здесь — ответственный период жизни обучающихся, который выражается в адекватной ведущей деятельности и проявляется в формах активности, ведет к зрелости личности.

Образование является основным каналом приобщения обучающегося к ценностям культуры и образования. Образовательный процесс позволяет подготовить обучающегося к трансляции ценностей в жизнедеятельность, к осознанию значимости образа учителя для формирования ценностных ориентаций школьника. Благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит обучающихся в сферу мировоззренческого осмысления социальной реальности, своих отношений с миром.

По мнению ученых, становление аксиологического потенциала обучающихся основано на стадийном развитии в трех этапах: адаптация, ориентация и персонализация. Под адаптацией понимается осмысление результатов познавательной деятельности, выбор и принятие ценностей жизни, ориентиров развития подразумевает этап ориентации. Эти два этапа придают направленность познанию, сотрудничеству с педагогами, творчеству и, в конечном итоге, самореализации — этап персонализации.

Таким образом, поэтапное рассмотрение становления аксиологического потенциала обучающихся позволяет определять стратегию деятельности преподавателя учебного заведения. Также необходимо отметить, что деятельность преподавателя становится эффективной тогда, когда актуализированное общекультурное, специальное знание, используется им для оценки своей адаптированности к условиям обучения, своего самоопределения в результате морального выбора ценностей.

В работе Г. А. Мелекесова отмечается, что аксиологический потенциал личности — личностное образование, синтезирующее в себе совокупность ценностных ориентаций, обеспечивающее достижение жизненных целей. Сущность процесса развития аксиологического потенциала обучающихся заключается в том, что это непрерывное движение, соединяющее все составные части аксиологического потенциала личности и предполагающее его качественные изменения.

Процесс развития аксиологического потенциала, по мнению Г. А. Мелекесова, осуществляется в соответствии с его базисными характеристиками: историчность,

доминантность, динамичность, устойчивость, интегративность, открытость, креативность, ненасыщенность.

Таким образом, развитие аксиологического потенциала обучающихся имеет множество аспектов: во-первых, для развития в образовательном процессе должна быть предусмотрена актуальность ценностного содержания образования, во-вторых, обучающимися должна пониматься и приниматься ценностное самоопределение, в-третьих, необходима реализация аксиологической функции процесса обучения, в-четвертых, в педагогическом процессе должна

соблюдаться логика поэтапного становления аксиологического потенциала обучающихся.

В заключении отметим, что рассмотренные выше аспекты развития аксиологического потенциала обучающихся должны работать во взаимосвязи с еще одним фактором, по нашему мнению, наиболее важным: — освоение знаний и современных информационных технологий должно основываться на совокупности интеллектуальных, коммуникативных и креативных умений личности обучающихся.

Литература:

1. Абульханова — Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991
2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., 2001
3. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996
4. Мелекесов Г. А. Аксиологизация педагогического образования студентов: Монография. — Челябинск, 2000.
5. Мелекесов Г. А. Закон возвышения потребностей — основа развития аксиологического потенциала личности // Ученые записки Оренбургского государственного университета. Вып. 1. Оренбург, 2002
6. Султанова Т. А. Ценностные основания прогностической деятельности педагога/ Т. А. Султанова// Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 2. — С.169–172.
7. Философский энциклопедический словарь М., 1999

Обучение пейзажной живописи на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе

Морозова Мария Сергеевна, студент

Научный руководитель: Николаев Аркадий Львович, доцент

Вятский государственный университет (г. Киров)

В статье объясняется роль пейзажной живописи в обучении школьников, а также рассматриваются основные ошибки и сложности в изображении природы на основе анкетирования учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: пейзаж, живопись, обучение, общеобразовательная школа, изобразительное искусство.

Живописные возможности пейзажа привлекали художников всего мира своей свободой в выражении собственных мыслей, чувств, стремлений, эстетических переживаний. Пейзажная живопись и поныне пользуется популярностью у художников, так как позволяет проявить свой индивидуальный почерк свое отношение к миру, свой опыт познания реальности. Пейзаж способен влиять на эмоции человека, на его ум и сердце.

В широком смысле пейзаж — это один из распространенных видов живописи, в узком — художественное изображение природы на плоскости посредством цветных материалов.

Элементы пейзажа можно обнаружить уже в наскальной живописи. В эпоху неолита первобытные мастера схематично изображали на стенах пещер рисунки со сценами охоты и сюжетами из животноводства (перегон стад). «В культурном наследии мира пейзаж как живописный жанр появляется в европейском искусстве, несмотря на существование древнекитайской традиции и ее влияние

на художественные процессы. Произведения европейских мастеров XVII–XVIII вв. — неотъемлемый образец идеальных эстетических воззрений на пейзаж. Кульминационным моментом становления пейзажного жанра в конце XIX в. становятся работы импрессионистов и постимпрессионистов» [5, с. 8].

Каждый художник видит природу по-своему, и для того, чтобы разобраться во множестве взглядов, выделяют некоторые виды пейзажа. Соколинский В. М. систематизировал основные типы (виды) и их разновидности: классический пейзаж, исторический, барочный, морской, романический, импрессионистический, военный, городской, архитектурный, парковый, индустриальный, деревенский, сельский, идиллический, пейзаж настроения, эпический, национальный, лирический, сюжетный, панорамный, символический, монументальный, декоративный, экспрессивный, пейзаж примитивистов, пейзаж сострадания, и т. д. [3, с. 12–13].

В школьной программе уделяется большое внимание теме «пейзаж». Ведущие педагоги изобразительного искус-

ства такие как Неменский Б. М., Шпикалова Т. Я., Кузин В. С. создали свои учебные программы, где они в разной степени уделяют внимание живописи пейзажа. В программе «Изобразительное искусство и художественный труд» Неменского Б. М. главной целью является «формирование опыта смыслового и эмоционально-ценностного восприятия визуального образа реальности и произведений искусства» [1]. В программе Шпикаловой Т. Я. основной целью является развитие «визуально-пространственного мышления учащихся как формы эмоционально-ценностного, эстетического освоения мира» [6]. Рабочая программа Кузина В. С. направлена на «развитие образного восприятия визуального мира и освоение способов художественного, творческого самовыражения личности» [2].

Во всех трех программах уделяется место живописанию пейзажа, но в рабочей программе «Изобразительное искусство

и художественный труд» Неменского Б. М. отводится большее количество часов на развитие живописных навыков средствами пейзажа.

Для того, чтобы выяснить значимость живописного пейзажа для развития художественных способностей, а также, что вызывает сложности в работе, было проведено анкетирование 7 учителей изобразительного искусства разных образовательных учреждений г. Кирова и Кировской области (КОГОБУ СШ пгт Нижнеивкино, МБУДО «Детская школа искусств «Элегия», МОАУ ДО ДДТ «Вдохновение»). Выяснилось, что учащиеся среднего школьного возраста чаще всего допускают ошибки в перспективном построении архитектурных элементов в пейзаже, в составлении гармоничной композиции, в светотеневой моделировке, а также в передаче плановости. Результаты представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Ошибки, часто допускаемые в живописном пейзаже с архитектурными постройками

На открытый вопрос «Какие техники, приемы, материалы вызывают сложности у учащихся?» большее число респондентов ответило, что трудности вызывают акварельная техника, техника лессировок, смешанная техника, а также прием пастозного нанесения красок.

Учителя изобразительного искусства считают, что живописание пейзажа развивает наблюдательность (60%), а также зрительную память, умение видеть форму и цвет,

способность выделять главное и второстепенное, внимательность, художественный вкус. Все респонденты считают, что пейзаж, несомненно, значим для развития художественных способностей.

На вопрос «Достаточно ли уроков на тему «Пейзажная живопись» отведено в школе?» ответы респондентов разделились: 57% считают, что достаточно, 43% думают, что недостаточно (см. рисунок 2).

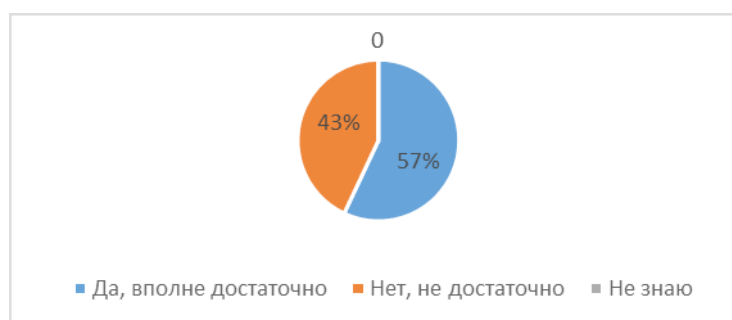


Рис. 2. Достаточно ли уроков на тему «Пейзажная живопись» отведено в школе?

Таким образом, анкетирование показало, что живописный пейзаж сложен для восприятия ученика и требует знаний перспективы, светотеневой моделировки, композиции, цветоведения, а также опыт владения техниками и красками.

При обучении важно донести до школьника, что все многообразие природных элементов нужно обобщать, группировать в единый образ, подчинять главному в работе, для того чтобы не было ощущения дробности. Ученик должен задумываться о том, какое состояние природы он пишет, какое время года и суток пытается отразить. Изображение природы в школе развивает наблюдательность, зрительную память, умение видеть форму, цвет, отношения предметов друг к другу, их пространственное положение.

Также пейзаж способен укрепить знания в области перспективы, композиции, светотеневой моделировки [4, с.141].

Пейзаж, как жанр изобразительного искусства, может открыть все цветовое разнообразие окружающего мира, он помогает ученику взглянуть в природу, вступить с ней в контакт и, обобщая, выделить главное и второстепенное в работе. Школьник, благодаря работе над пейзажем, может увидеть красоту там, где ее, казалось бы, и нет: кривые березки, покосившийся забор, размытая дорога — все это и многое другое имеет свою красоту. Так ученик посредством пейзажа учиться глубже всматриваться в явления окружающего мира, проникается природой родного края. Эти особенности позволяют осуществлять эстетическую, воспитательную, образовательную функции при обучении подрастающего поколения.

Литература:

1. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Б. М. Неменского. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Б. М. Неменский, Л. А. Неменская, Н. А. Горязева, А. С. Питерских. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 129 с.
2. Кузин В. С. Изобразительное искусство 5–9 классы. — М.: Просвещение, 2015. — 336 с. (Программы для общеобразовательных учреждений)
3. Соколинский В. М. Формирование художника-педагога средствами живописи пейзажа. Автореф. дис. д.пед.н: 13.00.02 / Соколинский Владимир Михайлович; Московский педагогический государственный университет. — М., 2009. — С. 12–13
4. Таран И. В. Пейзаж как жанр и возможности его изобразительного воплощения при обучении живописи // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам X международной научно-практической конференции, 31 октября 2016 г./Под общ. ред. А. В. Туголукова — Москва: ИП Туголуков А. В., 2016 — С. 138–142.
5. Чернова Е. А., Козина Т. Н. Знакомство с пейзажем на уроках изобразительного искусства в основной школе // Вестник Пензенского государственного университета. — 2016. — № 4 (16). — С. 8–10.
6. Шпикалова Т. Я. Программа для общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство 5–9 классы. — М: Просвещение, 2016–75 с.

Problems in forming intercultural competence

Muktashova Meruert Nurlanovna, Master's degree student;

Beysymbaeva Saule Toleutaevna, candidate of philological sciences, associate professor

Eurasian National University named after Gumilev (Nur-Sultan, Kazakhstan)

The article focuses on the current problems in forming intercultural competence which is a much discussed topic in the foreign language teaching discourse in recent years. The author answers to the question: "What prevents people from creating a good connection with people from different cultures?"

Статья посвящена актуальным проблемам в формировании межкультурной компетенции, которая в последние годы широко обсуждается в дискурсе по обучению иностранным языкам. Автор этой статьи ответит на вопрос: "Что мешает людям создать хорошую связь с представителями других культур?"

In today's globalized world in order to be proficient in a foreign language it is not enough to speak it fluently. Foreign language learners should be interculturally equipped to enjoy a successful communication in the globalized world. To communicate successfully across cultural boundaries of languages, styles and

values, the learners need to be aware of cultural differences and develop intercultural communicative competence. In this case, we see that the mission of English teachers is not only to teach the foreign language but also to teach students how to respect value and above all correctly interpret the cultures of other

people. Language, like a mirror, reflects our interpretation of the world around us. This language mirror reflects the person, his mode of life, behavior, interrelation with other people, system of values and culture. Considering socio-economic developments and demands for multilingual citizens competently representing Kazakhstan in intercultural situations, intercultural competence is identified as a promising model.

Kramsh [1998:3] identifies three ways how language and culture are bound together. First, language expresses cultural reality (with words people express facts and ideas but also reflect their attitudes). Second, language embodies cultural reality (people give meaning to their experience through the means of communication). Third, language symbolizes cultural reality (people view their language as a symbol of their social identity).

According to the eminent researchers such as C. Kramsch, H. Brown, M. Byram, N. Seelye, K. Chastain, D. Larsen-Freeman, H. Stern etc., who made a significant contribution in the field of foreign language education, a foreign language cannot be learnt and taught without introducing the culture of the community where it is used. In order to understand a language fully and use it fluently, learners need not only linguistic, pragmatic, discourse and strategic competence but also socio-cultural and world knowledge.

As language and culture closely linked, the teaching of culture is seen as an integral and organized component of language courses [Chastain 1988:298, Seelye 1994:9, Cortazzi& Jin 1999:198, Byram 1989:3].

We see that communication is a difficult process, but intercultural communication is more complex. If both sides have no mutual understanding, normal communication is impossible. So this means that in this globalizing world anyway we will have many meetings with the representatives of other cultures. In order to avoid misunderstandings, ambiguities, stereotyping and culture bias we must be competent in intercultural communication and also teach our students. To reach that goal first we need to know the problems leading to intercultural ambiguities and misunderstandings.

It is a well-known fact that Kazakhstan is a multinational country with 125 representatives of different cultures, but many Kazakhs do not have a healthy communication with others. Additionally, most of them refuse to go abroad and see the difference because they have a fear of losing their cultural identity. This is one of the main problems of immersing ourselves in a different culture.

Lack of motivation in both teachers and students can be another challenge in forming IC. In many cases Kazakhstani students learn a foreign language just in order to pass a test, but not for going abroad or having a successful communication with people from other cultures. Correspondingly, teachers also prepare students for tests, teaching only grammar, vocabulary and 4 skills without understanding and explaining the linguistic and behavioral patterns of the target culture at conscious level. However Larsen-Freeman [2001] views culture as a fifth skill

in addition to listening, speaking, reading and writing. So here we see that if we want to develop IC in our classrooms first we need to start from educating teachers.

As we mentioned above, lack of motivation leads to a lack of strong language base. "A language is a part of culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture" [Brown, 2000:177]. So the students who are not competent in English or any other language they are learning have a fear of communicating with foreigners. This shows us the strong connection between language and culture. If students had a greater knowledge of a foreign language; they would be open to experience the situations of cultural diversity and interpretation, and would be motivated to understand why people behave as they do.

Lack of exposure to outside cultures is another big issue. It results in a lack of curiosity, indeed in a belief that things function the same way as they do at home, just in a different language, different food etc. We need to give a clear explanation for realizing that "we" and "us" are just a little fragment of the greater world, and that multitudes of cultures are not sharing our same events, occasions or thoughts.

A firm belief that no other culture can be of use is an opinion that there is no sense in learning a language or culture if we are not planning to visit their countries. Commonly, Kazakhstani people start learning and being curious about another culture in case they are planning to visit that country. Since there are not so many foreigners in our country and different nations living in Kazakhstan are assimilated with local culture so people do not see a big difference. Our students start being intercultural competent mostly when they enter a university. The reason is that there may be professors or groupmates from foreign countries. But still this is not the same as immersing into different culture. In order to solve this issue we need to make it easier for our students to visit and see another country, live there and study. This is the best way to make them intercultural competent.

The above-mentioned points are all closely interlinked, and we need to rethink our teaching strategies, to get past the barriers erected in the minds of our students. We need to make language alive and associate with it the importance and need of understanding foreign cultures, linked with comprehension of the latter through language. We need to motivate our students into understanding the importance of stepping outside our cultural box, treading new paths, and gearing up to meet and greet and ultimately do business with cultures differing from their own.

To conclude we want to say that Kazakhstan's English language education norms would need to be revisited and assessed from the perspective of English as an international language. English education should embrace a culturally appropriate way, with a focus on both local and international culture. This approach will assist teachers students in developing communication skills required for global interactions.

References:

1. Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents
2. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
3. Chastain, K. (1988). Developing Second Language Skills. Theory and Practice. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jannovich Publishers.
4. Hinkel, E. (2001). Building Awareness and Practical Skills to Facilitate Cross Cultural Communication. In Celce-Murcia, M. (Ed.) (2001). Teaching English as Second or Foreign Language (3rd edition). USA: Heinle and Heinle.
5. <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>
6. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000200011
7. Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: OUP.
8. Lange, D. (1998). «The Teaching Culture in Foreign Languages courses». In Modules for the Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages. <http://www.nclrc.org/essentials/culture/cuindex.htm>
9. Larsen-Freeman, D. (2001). Techniques and Principles in Language Teaching (2nd ed.). Oxford: OUP.
10. Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14, 3, p. 282
11. National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). Standards for foreign language learning in the 21st century. Yonkers, NY: Author.
12. Naomi Sidaway Sollinger, A. Ibrayeva, Challenges And Perspectives Of English-Language Intercultural Communication Instruction In The Kazakh Humanities And Law University, 2014
13. Saluveer E. (2004). Teaching Culture in English Classes. Tartu: University of Tartu.
14. Samovar L. & Porter R. (1991). Basic Principles of Intercultural Communication. In Samovar L. & Porter R. Intercultural Communication: A Reader. Wadsworth, Inc., CA: USA
15. Seelye, H. (1993). Teaching culture: Strategies for intercultural communication (2nd ed.). Lincolnwood, Ill: National Textbook Company.
16. Tang, R. (1999). The Place of Culture in the Foreign Language Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. 5, No 8. iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html.
17. The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 12, December 2000 <http://iteslj.org/>
18. Kurmanali Altynshash. Concept of Time. Almaty: Tanbaly, 2017.
19. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) — М.: Слово/ Slovo, 2000

Разработка методического наглядного материала по пленэрной практике и методики проведения занятий в условиях пленэра для общеобразовательной школы

Санникова Алена Михайловна, студент

Научный руководитель: Николаев Аркадий Львович, доцент

Вятский государственный университет (г. Киров)

Пленэр является важным блоком в программе непрерывного художественного образования. Предмет исследования — методические наглядные материалы по пленэрной практике и методика проведения занятий в условиях пленэра. В статье кратко рассмотрены аспекты теории и практики пленэра, развития изобразительной грамотности обучающихся на пленэре. Проанализированы рабочие программы по дисциплине «Пленэр». Разработана рабочая программа, обобщающая важные аспекты в преподавании пленэра. По каждой теме расписаны задания и их методики проведения, разработан наглядный материал, составлены методические рекомендации.

Ключевые слова: пленэр, методика проведения занятий по пленэру, непрерывное художественное образование.

Пленэр является важным блоком в программе непрерывного художественного образования. Учащийся, осваивающий художественную программу в общеобразовательном учреждении, должен уметь работать с натурой, глубоко изучать природную среду, передавать природные условия, а также собирать материалы для будущих композиционных произведений.

Помимо практической значимости пленэра, юный творец осознает красоту и ценность жизни. Ребенок развивает эстетические и нравственные взгляды, воспитывает в себе любовь к родному краю. Обучающиеся знакомятся с архитектурными памятниками, особенностями их формообразования, их связью с историческим прошлым, что является важным фактором воспитательной работы.

Цель исследования — разработка методического наглядного материала по пленэрной практике и методики проведения занятий в условиях пленэра для общеобразовательной школы с углубленным изучением художественных дисциплин.

Предмет исследования — методические наглядные материалы по пленэрной практике и методика проведения занятий в условиях пленэра.

Задачи исследования:

1. Изучить исторические аспекты возникновения и развития пленэра.
2. Рассмотреть выразительные средства для пленэра.
3. Проанализировать пленэрные работы художников.
4. Проанализировать педагогический опыт по преподаванию пленэра в школе.
5. Разработать структуру и содержание конспектов проведения занятий по пленэру.
6. Разработать методические рекомендации по пленэру.

Методы исследования: анализ исследовательской, научной литературы по истории и технике пленэра, а также нормативных и программно-методических документов общего образования по изобразительному искусству, анкетирование педагогов изобразительного искусства.

Если структурировать и наглядно проиллюстрировать темы пленэра, опираясь на Государственные федеральные требования и опыт педагогов, разработать конспекты занятий по пленэру, а также составить методические рекомендации для проведения, то качество преподавания пленэра вырастет.

Важные аспекты теории и практики пленэра, развития изобразительной грамотности обучающихся на пленэре освещены в работах следующих авторов:

— М. Д. Базанова дала рекомендации по организации и методике проведения занятий на открытом воздухе, собрала информацию о разнообразных графических и живописных материалах и оборудовании для работы в условиях пленэра, собрала более 150 репродукций с произведений художников-классиков и учебных работ из методического фонда Московского художественно-промышленного училища им. М. И. Калинина.

— Г. В. Беда в своей книге рассмотрел основные теоретические и практические вопросы реалистической изобразительной грамоты, а именно рисунка с натуры, живописной грамоты, принципов построения композиции.

— В. В. Визер в своей книге раскрывает этапы освоения одного из жанров изобразительного искусства — пейзажа. Впервые описала способы и приемы построения изображения и его основных элементов, такие как: способы соединения красок, не создающие грязных смесей, приемы письма воздушной среды в картине, приемы исполнения разных видов контура формы предметов, законы разработки тоновых отношений и т. п.

— В. М. Дубровин рассматривал актуальные проблемы художественного образования в процессе обучения основам станковой композиции, затрагивал теоретические во-

просы художественного творчества, раскрываются некоторые особенности создания реалистической станковой композиции, законы композиции, правила и приемы, используемые художником в процессе создания художественного произведения, художественного образа.

— Г. И. Ермаков изложил полезные сведения о живописи на пленэре: какие бывают этюды, как и с чего надо начинать писать этюд.

— Л. Х. Кадыйрова разработала учебное пособие, которое знакомит со спецификой работы графическими и живописными материалами на пленэре. Раскрывает основные вопросы по методической организации занятий (оборудование, материалы, система и методика обучения).

— Н. Я. Маслов анализирует основные приемы, правила и законы пленэрной живописи, дает конкретные рекомендации по методической организации занятий.

— В. И. Морозов разработал практическое пособие, которое знакомит с методами мастеров пленэрной живописи, с приемами подхода к этюду, правильным ведением работы над этюдом.

— С. П. Рошин представил наиболее значимые проблемы, возникающие перед учащимися в процессе освоения живописного искусства. Рассмотрел вопросы психологических основ художественного творчества, композиции, представлений о форме и пространстве, техники живописи, основных ее понятий и положений.

— Ю. М. Тютюнова рассмотрела научно-методические и художественно-творческие аспекты выполнения набросков, зарисовок и этюдов в условиях пленэра с натуры, по памяти, по представлению и по воображению.

— А. С. Хворостов разработал методические рекомендации и практические советы, основанные на своем профессиональном опыте. Просто и доступно рассказывает в своей книге о том, как написать небо, деревья, траву, воду, передать на полотне луну и солнце, как писать этюды зимой и летом, как самому сделать раму для картины.

Отсюда можно сделать вывод, что методических разработок по пленэру большое количество, но в основном они на студенческую аудиторию или являются узконаправленными тематически.

Нами было проанализированы три рабочие программы дополнительного художественного образования. Выбор данных программ обусловлен тем, что в общеобразовательных школах без углубленного изучения изобразительного искусства отсутствуют рабочие программы по пленэру, а в учреждениях дополнительного образования программы по пленэрной практике являются обязательным компонентом.

Содержание учебного предмета и годовые требования по учебному предмету «Пленэр» образовательные учреждения разработали самостоятельно. Объем учебного времени, отводимого на занятие пленэром, составляет от 28 до 48 часов в год. Вид учебной деятельности разнообразен: практическая работа с натуры, в которой половина времени отводится на графику, половина — на живопись.

Темы в программах повторяются с постепенным усложнением целей и задач на каждом году обучения.

Таким образом, пленэр — неотъемлемая часть процесса обучения в учреждениях дополнительного образования и в общеобразовательных учреждениях с углублённым изучением изобразительного искусства, способствующая эстетическому, нравственному, художественному, духовному развитию учащегося. Учебный предмет «Пленэр» осваивается ежегодно, при этом временное соотношение составляет 1:3.

Учебный предмет «Пленэр» осваивается с 5 по 10 класса. На пленэр учебное время распределяется равномерно на все года обучения, что позволяет сделать вывод о системном подходе в обучении учащихся.

Мы структурировали и наглядно иллюстрировали темы пленэра, разработали конспекты занятий по темам: изучение растительных форм, изучение характерных форм животных и птиц, линейная и воздушная перспектива, особенности форм и цвета деталей пейзажа, фигура человека в естественной среде, а также составили методические рекомендации для проведения занятий.

Результатом освоения программы «Пленэр» является приобретение следующих знаний, умений, навыков:

- Знание способов передачи пространства, законов линейной перспективы, плановости,
- Навыки восприятия природы в естественной природной среде,
- Умение передавать состояния в колористическом решении пейзажа,
- Умение применять сформированные навыки по учебным предметам: рисунок, живопись, композиция.

Нами был проведен опрос учителей изобразительного искусства в Художественно-технологическом лицее г. Кирова. Более 70% опрошенных педагогов ответили, что стали бы использовать наглядные материалы и методические разработки по проведению пленэра на своих занятиях.

Подводя итог, можно сделать вывод, что разработка наглядных материалов и методики проведения занятий по пленэру позволяет более качественно организовывать учебный процесс, а методические рекомендации помогут скорректировать работу педагога.

Литература:

1. Агамирян, Ж. Детская картинная галерея [Текст, изоматериал]. — М., 1979.
2. Алехин, А. Д. Изобразительное искусство: художник. Педагог. Школа. Книга для учителя. [Текст, изоматериал] / Алехин, А. Д. — М.: Просвещение, 1984. — 160 с.
3. Алпатов, М. В. Композиция в живописи. [Текст, изоматериал] / Алпатов, М. В. — М.: Искусство, 1940. — 132 с.
4. Анисимов, Н. Н. Основы рисования: учеб. Пособие. 2-е изд. [Текст, изоматериал] / Анисимов Н. Н. — М.: Стройиздат, 1977. — 87 с.
5. Аженази, Г. И. Цвет в природе и технике. 3-е изд., перераб. И доп. [Текст, изоматериал] / Аженази, Г. И. — М.: энергиз, 1974. — 88 с.
6. Барщ, А. О. Наброски и зарисовки. [Текст, изоматериал] / Барщ А. О. — М.: искусство, 1970. — 166 с.
7. Базанова, М. Д., Пленэр: учеб. летняя практика в худож. училище: учеб. пособие для худож. — промышл. училищ и училищ прикладного искусства / М. Д. Базанова. — М.: Изобразительное искусство, 1994. — 159 с.: цв. ил. — Библиогр.: с. 158.
8. Беда, Г. В. Тоновые и цветовые отношения в живописи. — [Текст, изоматериал] / Беда Г. В. — М.: советский художник, 1964.
9. Бесчастнов, Н. П. Графика пейзажа. [Текст, изоматериал] / Бесчастнов Н. П. — М.; гуманитар изд. Центр владос, 2008
10. Боголюбов, Н. С. Скульптура на занятиях в школьном кружке. [Текст, изоматериал] / Боголюбов Н. С. — М., 1986.
11. Вер, А. Общение с природой. // художник, 1984. № 1. — с. 62–64.
12. Васильев, А. А. Пейзаж на первоначальном этапе обучения. // пути повышения эффективности преподавания художественно-графических дисциплин. [Текст, изоматериал] / Васильев А. А. — Карачаевск, 1972, — с. 103–121.
13. Ватагин, В. А. Изображение животного: записки анималиста. [Текст, изоматериал] / Ватагин В. А. — М.: искусство, 1957. 170 с.
14. Волков, Н. Н. Цвет в живописи. [Текст, изоматериал] / Волков Н. Н. М.: искусство, — 1984. — 480 с.
15. Гончаров, И. Ф. Эстетическое развитие учащихся в процессе общения с природой // [Текст, изоматериал] — сов. Педагогика, 1961. № 8. — с. 82–86.
16. Карлов, Г. Н. Изображение птиц и зверей. [Текст, изоматериал] / Карлов Г. Н. — М.: Просвещение, 1976. — 192 с.
17. Ковтун, Е. Плоскость и пространство. — [Текст, изоматериал] // Творчество. — 1967. № 7. — с. 20–21.
18. Кузин И. С. Наброски и зарисовки: пособие для учителей. — 2-е изд., перераб. М.: просвещение, 1981. — 160 с.
19. Лясковская О. А. Пленэр в русской живописи XIX века. — м.: искусство, 1966. 190 с.
20. Маслов, Н. Я. Пленэр: Практика по изобразительному искусству: Учеб. пособие. [Текст, изоматериал] / Маслов Н. Я. — М.: Просвещение, 1984. — 112 с.

21. Ревякин, П. П. Техника акварельной живописи. [Текст, изоматериал] / Ревякин П. П. — М.: Советский художник, 1957
22. Ростовцев, Н. Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. [Текст, изоматериал] / Ростовцев Н. Н. — М., 1991.
23. Сокольникова, Н. М. Основы композиции. [Текст, изоматериал] / Сокольникова Н. М. — Обнинск: Титул. — 199
24. Терентьев, А. В. Изображение животных и птиц средствами рисунка и живописи. [Текст, изоматериал] Терентьев А. В. — М., 2000.
25. Международная ассоциация деятелей художественного образования [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://madho.ru/obrazovanie/biblioteka/68-plener-kak-vazhnaya-sostavnaya-chast-uchebnogo-protsess-a-predmetnoj-oblasti-izobrazitelnoe-iskusstvo> (дата обращения 13.10.19).
26. Интерактивная площадка «Поленовский форум» [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://polenovchtenia.org.ru/?page_id=371 (дата обращения 13.10.19).
27. Общеразвивающая программа по учебному предмету «Пленэр» [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://infourok.ru/obscherazvivayushchaya-programma-po-uchebnomu-predmetu-plener-3176783.html> (дата обращения 01.12.19).
28. Проект примерной программы по учебному предмету ПО.03. УП.01. Пленер [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.kultura-centr.ru/fgt/fgt%20programmi/%D0%9F%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%8D%D1%80.pdf> (дата обращения 01.12.19).
29. Дополнительная профессиональная программа «Живопись» [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://dshi2.ekb.muzkult.ru/media/2018/12/10/1211779988/OP_DPP_Zhivopis_58_2-ilovepdf-compressed.pdf (дата обращения 01.12.19).

Organization of the process of in-school professional development of primary school teachers

Serkina Ekaterina Olegovna, master's student
Belgorod State National Research University

The article considers the need to develop professional competencies of primary school teachers, their professional qualities, as well as the development of modern pedagogical technologies used in primary school.

Keywords: primary education, in-school professional development, teacher training.

The modern school and its educational process are constantly undergoing various transformations, including those related to the introduction of new educational technologies. In this regard, the question of the need for continuous development of professional competencies of teachers and their professional qualities is acute. This is necessary so that they can quickly and effectively master the new educational technologies introduced in the educational process, and then successfully use them in the course of their professional activities.

In the context of updating the content of education, the need for a teacher who can modernize the content of their activities through critical, creative development and application of scientific achievements and advanced pedagogical experience has increased. In this regard, the functions of methodological support that provides the activity of the teacher are also changing [4, p. 21].

Updating education today requires teachers to know the trends of innovative changes in the system of modern education, differences in traditional, developing and personality-oriented learning systems; understanding the essence of pedagogical technology; knowledge of interactive forms and methods of

teaching, criteria for manufacturability; knowledge of goal-setting technologies, design, diagnosis, design of the optimal author's methodological system, developed didactic, reflexive, design, diagnostic skills; the ability to analyze and evaluate their individual style, as well as the features and effectiveness of the applied pedagogical technologies and their own pedagogical activities in General [4, p. 26].

Continuous professional development is one of the essential attributes of a teacher. For the implementation of continuing professional education of teachers, the system of in-school professional development is also used.

The in-school system of professional development is a self-developing system aimed at professional training of teachers through teaching them new knowledge, skills, and skills that are as close as possible to their needs.

The in-school system of professional development of teachers is aimed at developing professional competence and professional qualities of employees. In order to create the conditions necessary for the continuous professional development of teaching staff at the school, an annual program of in-school professional development of teachers is developed.

The concepts of professional competence and professionalism are closely related to the concept of qualification. The basis of the personality of a primary education teacher is his professionalism. It is important to note that it is not limited to a set of professional skills, but is also determined by the level of personal and professional qualities of specialists, the direction of their personality, and the features of motivation [4, p. 14].

The task of the educational organization is to assist the teacher in acquiring and developing their professional competencies, skills and knowledge necessary for them to effectively solve the tasks facing them. Also, an educational organization should strive to unlock the potential of each teacher.

The basis of the system of in-school professional development of teachers is:

- attracting teachers to participate in such events as: (courses, conferences, district methodological associations, round tables, workshops, etc.);
- providing methodological support to teachers,
- organization of events for the exchange of experience, information and organizational support for teachers participating in such events (conferences, master classes, competitions of professional skills, etc.);
- psychological and pedagogical support of professional activity.

An important role in the organization of the intra-school model of pedagogical potential development is assigned to curators, who usually act as the most experienced teachers, Deputy Director for OIA, methodologist.

According to this model, teachers are offered support in accordance with their needs and capabilities. Among the forms of support for teachers can be distinguished:

1. Passive. For example, speaking at a pedagogical Council, conference, reading printed information, participating in a survey, questionnaire, etc.
2. Active. For example, participation in a discussion, business game, training, etc.

Also very important is the organization of psychological and pedagogical support of teachers, which is indispensable for overcoming psychological barriers associated with readiness for innovation, acquiring skills of emotional self-regulation, possession of constructive ways of communication, building positive interaction with colleagues, school management, parents and students.

Thus, the intra-school model of pedagogical potential development contributes to the creation of an integrated system of interrelated measures, actions and activities aimed at comprehensive professional development and professional growth of each teacher in the context of the introduction and implementation of a new generation of FSES.

The in-school system of teacher training is an important component necessary for the professional growth and development of each teacher, especially in modern conditions characterized by adjustments to educational standards and the General growth of requirements for professional qualifications of teachers.

References:

1. The ABC of the young teacher. Methodological guide / Compiler: Kruglova I. B. — M.: UC «Perspektiva», 2010.
2. Influence of professional development on the quality of education / Comp. Chernousova F. P. — M.: UC «Perspektiva», 2012.
3. Didactics of self-confidence: we are designing a lesson that implements the requirements of the FSES. Basic General education / G. L. Kopoteva, I. M. Logvinova. — Volgograd: Teacher, 2014.
4. Model of continuous professional development of teachers at the municipal level / E. Y. Zimin, A. I. Frolova // Questions of education, 2009. No. 7 P. 10–16.

6

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 19 (309) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 20.05.2020. Дата выхода в свет: 27.05.2020.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.