

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

международный научно-методический журнал



ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научно-методический журнал

№ 2 (43) / 2023

Издается с февраля 2015 г.

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

В оформлении обложки использованы картины: Бенджамин Вотье «Сложный вопрос», Вальтер Фирль «Воскресная школа».

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)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (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, доктор педагогических наук, и.о. профессора, 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)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Рахматов А. А. Начало проведения либерально-демократических реформ в области образования в 90-е годы XX века	1
--	---

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Касаткина А. П. Профильный психолого-педагогический класс как ресурс формирования педагогической (социальной) одаренности	4
Шкредова А. С., Симанская В. В. Реверсивное наставничество как средство развития организаторских и коммуникативных склонностей у обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности	6

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Букарева О. В., Петрова В. С., Шурупова Т. В., Токарева О. А. Современные подходы и технологии с использованием мозжечковой стимуляции в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями как один из методов сенсорной интеграции	9
Забудская Е. П. Применение нейропсихологического подхода в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи	11
Колобова А. В., Иванова М. Ю., Семенова И. В. Сенсорное развитие детей раннего и младшего дошкольного возраста в игровой деятельности	13
Салмина А. Ю. Формирование способов усвоения общественного опыта у дошкольников с ОВЗ	15
Степанова И. В., Язарова О. Н., Павлова Т. П. Гаджетизация современного воспитателя как одна из профессиональных компетенций ..	17
Хованская Т. Ю., Владимирова О. В., Афонина Д. И. Организация взаимодействия детского сада с родителями, находящимися в трудной жизненной ситуации	19

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Абрамова Э. А., Тюрин Ф. В. Использование конвергентного подхода в преподавании естественнонаучных дисциплин	21
Басырова З. А. Роль воспитателя в условиях профильного обучения суворовцев старших курсов	23
Голикова А. А., Зарецкая Т. Е. Использование метода зелёной ручки на уроках математики: новые возможности для педагогической практики	25
Жакупова Г. Ш., Кертаяева К. М. Эффективность учебных заданий при формировании креативного мышления младших школьников: результаты социологического опроса	27

Житко Е. А. Формирование и развитие функциональной грамотности учащихся на уроках и во внеурочной деятельности как важнейшее условие повышения качества образования . . .	30
Пилипейко Н. П. Роль проектной деятельности в процессе обучения и воспитания младшего школьника .	32
Рыбина А. В. Влияние совместной работы педагогов и родителей на адаптационный период детей. . .	34
Рыжова М. В. Отряд юных инспекторов дорожного движения как возможность развития социальной активности обучающихся школьного «Движения первых»	35

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Кравцова Л. Н. Создание виртуального музея как эффективная медиаобразовательная технология при изучении родного края	39
--	-----------

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Алиева М. А. Методические основы формирования орфографических умений у учащихся с нарушениями психического развития в младшем школьном возрасте	42
Евмененко А. А. Особенности формирования умений звукобуквенного анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	44
Замфир М. Ю., Якшина Т. Е. О формировании лексико-грамматической стороны речи слабовидящих школьников начальных классов	46

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Козлова С. Л., Морозов П. М. Компетентностный подход в образовании	49
--	-----------

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Попова Л. А. Опытно-экспериментальное исследование технологии формирования готовности будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников.	51
Fedorova M. L. Effective methods of teaching listening for low level students	55

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Будников С. В. Содержание работы педагога-психолога по оказанию помощи учащимся старшего школьного возраста в профессиональном самоопределении.	57
Кузнецова К. В. Работа с одарёнными детьми как фактор повышения эффективности и качества образования в условиях ФГОС	59
Кутузова Ю. В. Методы изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте	61
Маталыгина Е. Г. Содержание работы педагога-психолога по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности	64
Петроченко Т. М. Причины общения подростков в социальных сетях	66
Узлова М. В. Теоретические аспекты исследования произвольности в младшем школьном возрасте . .	68

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА И ЭССЕ

Бородина Н. А.

Роль сказки в жизни младшего школьника с задержкой психического развития 71

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА – КОНСПЕКТЫ И СЦЕНАРИИ

Александров И. Н.

Словарный урок «Наши помощники — словари»..... 73

Гаврилова Л. Д.

Внеклассное мероприятие «Мой неидеальный идеальный мир» 75

Джаладян И. А.

Конспект совместной деятельности в подготовительной к школе группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи «Проказы Зимушки-Зимы»..... 79

Никулина Л. П., Хабибуллина М. Г.

Интегрированные уроки как средство формирования функциональной грамотности обучающихся в процессе работы с заданиями разного уровня сложности 81

Попова А. А.

План-конспект семинара-практикума для родителей «Применение воспитательной системы М. Монтессори дома»..... 88

Сидоренко Т. В.

Если имя тебе — волонтер!..... 92

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Начало проведения либерально-демократических реформ в области образования в 90-е годы XX века

Рахматов Александр Ахмедович, кандидат политических наук, доцент
Международная академия бизнеса и управления (г. Москва)

В данной статье автор анализирует начало 90-х годов XX века, в котором вследствие резких изменений в политической и экономической ситуации, сопровождался беспрецедентным сокращением бюджетного финансирования, при большой активности средств массовой информации и различного рода реформаторов образовательная система начала разрушаться. Большинство из тех причин, которые обусловили негативные процессы в высшем образовании в прежние годы, не только не исчезли, но даже усугубились.

Ключевые слова: демократические реформы, новое время, система образования, подготовка специалистов, дефицит знаний, реформы образования.

The beginning of liberal democratic reforms in the field of education in the 90s of the XX century

Rakhmatov Alexander Akhmedovich, candidate of political sciences, associate professor
International Academy of Business and Management (Moscow)

In this article, the author analyzes the beginning of the 90s of the XX century in which, due to sharp changes in the political and economic situation, was accompanied by unprecedented cuts in budget funding, with great activity of the media and various kinds of reformers, the educational system began to collapse. Most of the reasons that caused the negative processes in higher education in previous years, not only did not disappear, but even worsened.

Keywords: democratic reforms, modern times, education system, training of specialists, lack of knowledge, education reforms.

Для многих стран мира противоречивый XX век был временем стремительного накопления знаний, их рационального применения, и бездумного, варварского использования. Тем не менее, образование стало одной из величайших ценностей. Во второй половине XX века число обучающихся на планете возросло с 437 млн человек в 1960 году почти до миллиарда (990 млн человек). 18 % населения планеты к концу столетия получили статус учащихся.

В XX веке динамично развивалась высшая школа: численность студентов выросла с 13 млн человек в 1960 году до 65 млн в 1991 году.

Позитивную динамику развития высшего образования не сохраняла только Россия: в нашей стране в середине 90-х годов XX столетия студентов было меньше, чем в 1980 году.

В начале проведения либерально-демократических реформ в области образования было достаточно много проблем, от решения которых зависела возможность страны развиваться в соответствии с вызовами времени. Ведущими среди них были следующие.

1. Перепроизводство специалистов для областей, в которых интеллектуальный капитал был востребован на уровне 70–75 %. Разбалансированность системы образования и производства привела к тому, что среди безработных первой половины 90-х годов XX века 60 % приходилось на долю лиц с высшим образованием.

Несоответствие системы обучения профессионально-квалификационным стандартам нового времени. Отклонения были как в одну, так и в другую сторону: в большинстве случаев уровень подготовки был недостаточным (банковское дело, биржа, страховое дело, ценные бумаги, инвестиции, сфера услуг и т. д.) в других случаях — избыточным.

2. Низкий уровень подготовки специалистов в области менеджмента, особенно менеджмента качества, оптимизации и рационализации управленческого труда. Особый дефицит — знание специалистами иностранных языков.

Эти и другие проблемы не давали основания для дискредитации отечественной системы образования, а сама

она обладала потенциалом, способным сохранить конкурентные преимущества, развиваясь эволюционным путем. К сожалению, власть избрала иной курс — курс революционных переворотов и радикальных реформ.

Наиболее глубокий, объективный и ответственный анализ всего, что связано с процессами, развивавшимися в рамках высшей школы в последнем десятилетии XX века, принадлежит В. А. Садовничему, его коллегам из Российского союза ректоров и Московского государственного университета.

- у государства нет долгосрочной национальной программы перспективного развития системы образования;
- финансирование проводилось по остаточному принципу;
- произошла дальнейшая девальвация статуса и роли инженера, учителя, врача;
- в результате резкого падения производства в промышленности и сельском хозяйстве, перестройки системы управления в еще большей степени, чем ранее, проявилась невостребованность обществом выпускников вузов и, как следствие, полностью разрушена система распределения молодых специалистов, утрачена их социальная защищенность;
- продолжалась политика уравнивания вузов независимо от их реальных достижений, потенциала и возможностей.

В первой половине 90-х годов XX века появилось немало новых фактов, свидетельствующих о дальнейшем нарастании кризисного характера функционирования национальной системы высшего образования.

В средствах массовой информации, в структурах управления была развернута беспрецедентная, безудержная пропаганда западной модели системы образования, в первую очередь американской.

При этом совершенно не принимались во внимание ни экономические условия, в которых действует та или иная система, ни специфические особенности довузовского образования стран. Кроме того, не учитывалась специфика функционирования системы образования в конкретной социально-экономической обстановке, игнорировались национальные традиции, отечественный опыт, степень подготовленности преподавательских кадров к выполнению того или иного типа работ.

Наконец, и это является одним из самых существенных обстоятельств, не было проведено детальное сравнение различных систем образования, не вычленены элементы каждой из них, не выявлены те специфические черты нашей системы, которые обеспечили СССР паритет и даже превосходство перед Западом.

Пострадала фундаментальная наука. Развал большинства академических и университетских исследовательских институтов, отсутствие ассигнований на проведение научных разработок перевели научных сотрудников в число наименее защищенных членов общества, сделали научно-педагогический труд не престижным, не нужным для общества. Пропаганда в средствах массовой информации образа удачливого

бизнесмена, торговца, предпринимателя, даже при сомнительном происхождении первоначального капитала, и одновременное описание научного творчества как удела людей либо далеких от реальности, либо не умеющих адекватно реагировать на изменения условий жизни и деятельности, привела к серьезным негативным сдвигам в общественном сознании.

Разрушалась система обеспечения высшего образования учебниками и учебными пособиями; перспективные планы их подготовки и издания сворачивались. Обучение в вузах велось по книгам, многие из которых трудно отнести к современным. Но даже их количество в библиотеках неуклонно снижалось как за счет естественной убыли, так и за счет того, что некоторые библиотеки стали частично распродавать свои фонды для поддержания финансового положения. Если принять во внимание то обстоятельство, что на подготовку нового учебника требуется минимум 3 года, то легко прийти к выводу, что проблема учебно-методического обеспечения высшей школы становилась все более злободневной. Вузы не имеют возможности приобретать комплекты учебной литературы, по многим предметам их фактически нет. Из-за отсутствия контроля за выпуском литературы появилось много изданий низкого содержания и методического уровня, тиражирующих огромное количество ошибок и неверных утверждений. Прежде всего, это касается изданий для школьников, что особенно опасно.

Вузовские библиотеки перестали получать научную периодику и другую научную литературу. Книжные магазины торговали, да и торгуют чем угодно, кроме учебной или научной литературы, а те научные издания, которые изредка попадают на торговые прилавки, продаются по астрономическим ценам, недоступным для студента. Фактически перестала выполнять свои функции государственная система научно-технической информации.

Связи между вузами ухудшились, система повышения квалификации и переподготовки преподавательских кадров, которая и ранее работала недостаточно эффективно, перестала функционировать из-за отсутствия средств. Единое образовательное пространство страны оказалось деформированным.

Реформа высшего образования осуществлялась в отрыве от состояния дошкольного, начального, общего и специального среднего образования, системы повышения квалификации и массового просвещения.

Создание целого ряда альтернативных образовательных учреждений способствовало возникновению среди них и таких, которые по своей сути стали пунктами по легальной торговле дипломами и иными документами об образовании. В результате наносится не только непоправимый вред народному хозяйству и безопасности страны, но и глубокая психологическая травма тем молодым людям, которые в результате своей недостаточной осведомленности о характере избранного ими учебного заведения в итоге теряют годы жизни, оказываются без денег, без образования, без возможности получить его в будущем.

Литература:

1. Профессиональная педагогика. Учебное пособие для СПО. В 2-х частях. Часть 2 / ред.
2. Психология и педагогика. Учебник / ред. Пидкасистый П. И. М.: Юрайт, 2019.
3. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика. Учебник. М.: Владос, 2010.
4. Рожков, М. И., Макеева Т. В. Социальная педагогика. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017.
5. Руденко, А. М. Основы педагогики и психологии. Учебник. М.: Феникс, 2018.
6. Рындак, В. Г., Щуркова Н. Е., Аллагуев А. М. Педагогика. Учебник. М.: Юрайт, 2017.
7. Савенков, А. И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1. Учебник и практикум для академического бакалавриата. Учебник. М.: Юрайт, 2019.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Профильный психолого-педагогический класс как ресурс формирования педагогической (социальной) одаренности

Касаткина Анна Петровна, директор
МБОУ г. Астрахани «Лицей № 3»

В статье авторы описывают процесс организации работы по открытию классов психолого-педагогической направленности.

Ключевые слова: психолого-педагогическая направленность, педагогическая одаренность, профильный класс.

В целях обеспечения выполнения основных мероприятий Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р, разработанной во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и реализации основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р, было принято решение создать на базе МБОУ г. Астрахани «Лицей № 3» профильный психолого-педагогический класс.

Следуя нормативным и методическим документам, административная команда лицея изучила опыт Волгоградского, Уральского, Ярославского и других регионов по организации классов психолого-педагогической направленности в образовательных организациях.

Рассматривая условия реализации проекта создания на базе лицея классов психолого-педагогической направленности, команда столкнулась с рядом проблем. Во-первых, сколько обучающихся мечтают в будущем связать себя с профессией педагога? До недавнего времени большая часть выпускников готовились связать свою жизнь с медициной. Во-вторых, на каком уровне находится престиж профессии педагога у родителей и обучающихся лицея? В — третьих, возможно ли начинать работу по формированию «педагогической одаренности» с имеющимся кадровым и программно-методическим ресурсом лицея? Не станет ли новация бесполезной затеей?

Обсуждая все за и против, команда понимала, что лицей должен стать площадкой «...формирования новой педагогической культуры школы, основанной на поддержке педагогических инициатив детей, их образовательной самостоятельности, а также совместном

творчестве детей и взрослых». Педагогическому коллективу нужно будет работать над подготовкой выпускника нового типа, способного раньше начать движение в профессию. Понятно, что это не только педагогические профессии, а целый круг человекоцентрированных профессий, таких как образование, медицина, социальная работа, управление, менеджмент. Деятельность людей специальностей «человек-человек» предполагает развитые навыки общения, стрессоустойчивость, эмпатию. Представители данных профессий несут информацию через общение и эмоции. Они занимаются удовлетворением духовных потребностей. Работа требует широких творческих контактов с малознакомыми людьми разных возрастов и взглядов. Всё это требует построение особого процесса обучения и воспитания лицеистов.

В процессе изучения нормативных документов нам стало понятно, что с седьмого по девятый класс в лицее возможно реализовать этап предпрофильной подготовки обучающихся, а в десятом классе открыть профильный класс психолого-педагогической направленности, используя учебный план гуманитарного или универсального профилей (ФГОС СОО). Для устранения недопонимания в процессе делового общения со всеми участниками проекта, было принято решение присвоить название классам профильных психолого-педагогических, несмотря на то, что в соответствии с терминологией федеральных государственных стандартов профили определены на уровне среднего общего образования, а на уровне основного только предметы и курсы, изучаемые на углубленном уровне.

Механизмы реализации содержания образования в 7–9х классах будут представлять собой сочетание внеурочной деятельности, дополнительного образования и предметов учебного плана, изучаемых на углубленном уровне.

Работа началась с диагностики интересов потенциальных учеников классов психолого-педагогической на-

правленности на следующий учебный год параллели шестых классов.

Согласно точке зрения авторов учебно-методического пособия «Организация деятельности психолого-педагогических классов» докторов педагогических наук, профессоров Врублевской Елены Геннадьевны и Даринской Ларисы Александровны «Педагогическая одаренность — один из видов социальной одаренности, психологическая предпосылка развития педагогических способностей и потенциальная возможность достижения успеха в педагогической деятельности; включает универсальные компоненты (креативность, активность, высокий уровень развития познавательных процессов) и специальные компоненты (педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию, интерес к педагогической деятельности). [1.с. 12]

Этап работы по открытию классов начался с диагностики интересов и выявления запросов на образовательные услуги. Следуя методикам диагностики педагогической одаренности, использовался «Дифференциально-диагностический опросник» (автор Е. А. Климов) и методика «Исследование познавательных интересов» (автор А. Е. Голомштока) психологом и педагогами. Методика позволила определить три уровня развития педагогической одаренности в параллели шестых классов. Низкий уровень развития педагогической одаренности показали 25 % обучающихся. Средний уровень, который указывает на развитие универсальных компонентов у 67,3 %. Высокий уровень развития педагогической одаренности у 7,7 %.

С этими результатами директор выступила на общем лицейском родительском собрании. Живо и доходчиво представленный материал вызвал интерес у родительской общественности. Для родителей был сформирован опросник, который показал заинтересованность родителей в открытии одного седьмого класса на следующий учебный год. Заявление в класс психолого-педагогической направленности написали 29 человек. Кроме выявления заинтересованности в получении детьми специального образования было выявлено каким предметам родители и дети отдают предпочтение. Важной задачей лицея и в настоящий момент является расширение социального партнерства с родителями учеников, а теперь ещё и создание условий для раннего проявления, и развития педагогической одаренности школьников.

Председатель родительского комитета лицея была приглашена на педагогический совет, где на обсуждение педагогов был вынесен вопрос об открытии на следующий учебный год класса психолого-педагогической направленности. Руководитель творческой группы представила проект учебного плана, календарный график воспитательной работы и план внеурочной деятель-

ности данного класса, а также предварительный состав педагогов. Выступление было хорошо принято, так как педагоги оценили уже проделанную творческой группой работу и единогласно проголосовали за реализацию проекта.

В решении педсовета было подчеркнuto, что данный проект направлен на гуманизацию учебно-воспитательного процесса, который характерен отказом от традиционной педагогики с её давлением на личность ученика, придающую абсолютное значение личной свободе и деятельности обучаемых.

Реализация гуманистической педагогики требует от лица обеспечения атмосферы комфорта и «психологической безопасности» для всех участников образовательного процесса.

Развитие и совершенствование преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе, истории, обществознания и литературы и прочих предметных областей, цель которых состоит в исследовании общества и социума определены как профильные.

Задачу создания атмосферы, где каждый воспитанник понимает, что его любят, им интересуются, им занимаются, учителя решают уже сегодня. Особое внимание уделяется созданию условий для развития субъектности обучающихся через профессиональные пробы и создание индивидуальных учебных проектов. Каждый ученик может выбрать себе тьютора для создания проекта в интересной ему области. В будущем году предполагается, что в профессионально ориентированном диалоге с учениками учителя будут совместно проектировать и организовывать педагогические события. В данный момент разрабатывается план социально значимых дел лицея.

Следует отметить, что развитие социальной активности и социальной ответственности личности невозможно сформировать классе за партой.

В январе лицеем было подписано соглашение о сотрудничестве и взаимодействии с Ресурсным центром волонтеров Астрахани. Теперь ученики лицея будут принимать самое активное участие в мероприятиях агентства по делам молодежи Астрахани, а как бонусы смогут заполнять волонтерскую книжку, которая позволит скопить баллы для непрерывного образования.

Если говорить по существу, то в этом году был дан старт открытию в лицее профильных психолого-педагогических классов, обучение в которых направленно на профессиональную ориентацию старшеклассников и формирование сообщества школьников, мотивированных на выбор человекоцентрированных профессий.

В связи с этим следует отметить, что открытие психолого-педагогического класса позволит формировать педагогическую (социальную) одаренность обучающихся в лицее.

Литература:

1. Врублевская, Е. Г. Организация деятельности психолого-педагогических классов / Е. Г. Врублевская, Л. А. Даринская. — 1-е изд. — Москва: Академия Мин-просвещения России, 2021. — 392 с. — Текст: непосредственный.

Реверсивное наставничество как средство развития организаторских и коммуникативных склонностей у обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности

Шкредова Александра Сергеевна, студент магистратуры;
Симанская Валерия Викторовна, студент магистратуры
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

В данной статье представлена практика реверсивного наставничества, в которой студенты педагогических вузов становятся наставниками для обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности с целью развития их организаторских и коммуникативных склонностей. Совместная деятельность студентов педагогических вузов и обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности позволяет достигнуть формирование у субъектов модели реверсивного наставничества новых знаний, умений, личностных качеств, нужных для дальнейшей успешной социализации.

Ключевые слова: реверсивное наставничество, профильные классы, психолого-педагогические классы, наставническая деятельность, система наставничества, организаторские склонности, коммуникативные склонности, обучающиеся.

Reverse mentoring as a means of developing organizational and communicative inclinations in students of specialized classes of psychological and pedagogical orientation

This article presents the practice of reverse mentoring, in which students of pedagogical universities become mentors for students of specialized classes of psychological and pedagogical orientation in order to develop their organizational and communicative inclinations. The joint activity of students of pedagogical universities and students of specialized classes of psychological and pedagogical orientation makes it possible to achieve the formation of a model of reverse mentoring in subjects of new knowledge, skills, personal qualities necessary for further successful socialization.

Keywords: reverse mentoring, specialized classes, psychological and pedagogical classes, mentoring activities, mentoring system, organizational inclinations, communicative inclinations, students.

Внедрение в педагогическую практику «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» актуализирует задачу обновления содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих совершенствованию и эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов [4]. В свете намечившихся тенденций большую роль в образовании играет и обретает популярность такая форма взаимодействия как наставничество. Одной из самых современных моделей наставничества является реверсивное наставничество, в основе которого заложен принцип обмена опытом. Субъекты данной модели вынуждены выходить из зоны комфорта и учиться думать, работать и обучаться по-новому, несмотря на возрастные, социальные, организаторские и коммуникативные способности друг друга [3].

Поскольку педагогическая практика является неотъемлемой частью развития профессиональной компетенции студентов педагогических вузов, было решено апробировать данную модель наставничества к следующим субъектам образовательного процесса: обучающимся специализированных классов психолого-педаго-

гической направленности и студентам педагогических вузов.

Студент в данном случае становится наставником для обучающегося профильного класса психолого-педагогической направленности, способствуя своей образовательной деятельностью созданию условий повышению уровня развития организаторских и коммуникативных навыков обучающихся через реализацию современных методик обучения. Также, взаимодействие двух субъектов образовательного процесса становится для представителей высших учебных заведений определенным практико-ориентированным пространством для приобретения частного и индивидуального опыта построения взаимоотношений с детьми, что способствует развитию их профессиональных компетенций.

Методологическое обоснование модели реверсивного наставничества на сегодняшний день не имеет единства ни среди ученых, ни среди практиков. Имеющиеся разногласия можно дифференцировать по компонентам, характеризующим данный феномен: субъектный, целерезультативный, методический. В следствие того, что в данной статье мы не ставим целью проанализировать имеющиеся подходы, остановимся на определении наставничества как универсальной технологии передачи

опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимодействие, основанное на партнерстве.

В широком смысле слова модель — это способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения [17]. Рассматривая наставничество с этой стороны, мы можем отметить его особенность — структурность. Структура — определенное устройство, взаимосвязь всех компонентов. Все части построения модели наставничества взаимосвязаны и работают вместе, составляя структуру, благодаря которой цель достигается более полным образом.

Отметим тот факт, что в качестве одной из основных ценностей наставничества называют возможность установления межпоколенческих контактов и понимают его как «инструмент социального обмена, использование опыта обоих поколений за счет понимания их потребностей, систем ценностей» [1]. Таким образом, в ситуации, когда нижестоящий по должности будущий специалист становится наставником для вышестоящего, образовательная деятельность соотносится с технологией сопровождения, а поэтому предполагает пролонгированную деятельность, направленную на оказание помощи и поддержки человеку, оказавшемуся в ситуации затруднения. В связи с этим, результатом наставничества является формирование у личности новых знаний, умений, личностных качеств, нужных для дальнейшей успешной социализации. В соответствии с вышесказанным, успешность реализации реверсивной модели наставничества определяется социально-педагогический подходом, который ориентирован на создание условий для оказания помощи и поддержки.

В результате, каждый субъект реверсивного наставничества исполняет роль наставника и наставляемого. Для обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности и студентов педагогических вузов в процессе добровольного взаимодействия большое значение будет иметь мотивация для достижения целей обучения, развитие партнерства, эмоционального интеллекта, толерантности разных поколений для лучшего понимания друг друга.

На основе модели реверсивного наставничества мы выделили следующие направления решения задач: создание условий для положительной мотивации студентов педагогических вузов разных курсов к освоению

исследовательской функции наставнической деятельности, к саморазвитию; содействие организации педагогической поддержки, обучения детей профильных классов психолого-педагогической направленности; использование различных способов педагогического сопровождения на всех этапах реализации реверсивного наставничества; создание творческого развивающего пространства обучающихся на основе совместной организации воспитательно-образовательных мероприятий разного вида и уровня, позволяющих развить организаторские и коммуникативные склонности у обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности.

Для реализации реверсивного наставничества определили следующие этапы:

Этап 1. Проведение студентами педагогических вузов методик по выявлению организаторских и коммуникативных склонностей у обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности. Определение цели взаимодействия субъектов реверсивного наставничества.

Этап 2. Выстраивание взаимоотношений понимания и доверия субъектов реверсивного наставничества. Запуск процесса приобретения и совершенствования профессиональных компетенций субъектов образовательного процесса.

Этап 3. Первичный анализ результатов совместной деятельности, а также прогнозирование дальнейшего развития и совершенствования знаний, умений, навыков.

Модель реверсивного наставничества позволяет студентам педагогических вузов формировать критическое мышление, сотрудничество, применение исследовательских навыков, восполнить дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив [2]. В свою очередь, для обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности появляется возможность побороть внутренние и внешние страхи, такие как несформированность субъектной позиции, несамостоятельность, социальную дезадаптацию.

Обобщая вышесказанное, реверсивное наставничество обеспечивает интегрированный и индивидуально ориентированный подход к раскрытию потенциала студентов педагогических вузов и обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности.

Литература:

1. Аверкин, В. Н., Жигалик М. А., Мигунова Е. В. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов // Человек и образование. — 2020. — Выпуск 1 (62) С. 88–93.
2. Велиева, С. В. Теория и практика наставничества молодого педагога / С. В. Велиева. — Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021. — 80 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ в редакции на 01.02.2019 г. — М.: Сфера, 2019, 192 с.
4. Кузнецова, Ф. Ф. Наставничество в профессиональном становлении молодого учителя / Ф. Ф. Кузнецова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. — 2021. — № 4. — с. 94–97.

5. Лукьянова, И. О. Наставничество как способ осуществления успешной адаптации молодых учителей / И. О. Лукьянова // Интерактивная наука. — 2022. — № 7(72). — с. 59–60.
6. Методические рекомендации для разработки программ наставничества в рамках реализации Целевой модели наставничества. — Омск: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский центр КАН», 2021. — 32 с.
7. Осипова, Е. В. Реверсивное наставничество в вузе / Е. В. Осипова // Российская наука в современном мире: сборник статей XXXV международной научно-практической конференции, 15 января 2021 года. — М: Актуальность.РФ, 2021. — с. 85–86.
8. Поздеева, С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. — 2017. — № 2(16). — с. 87–91.
9. Радостина, Н. Б. Особенности педагогического наставничества в сравнении с наставничеством в других профессиональных сферах / Н. Б. Радостина // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области: Научно-практическая конференция с международным участием, Оренбург, 29 сентября 2017 года. — Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2017. — с. 591–595.
10. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/all/102075/> (дата обращения: 18.01.2023).
11. Резанович, И. В. Многоуровневое наставничество и модели его реализации в образовательных организациях / И. В. Резанович // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2021. — № 1(290). — с. 66–69.
12. Савченко, И. В. Наставничество как основа практико-ориентированного профессионального образования / И. В. Савченко // Вестник Донецкого национального университета. Серия В. Экономика и право. — 2021. — № 2. — с. 159–169.
13. Сафонов, А. А. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении / А. А. Сафонов, Е. С. Петровская // Концепции современного образования: время перемен: Сборник научных трудов. — Казань: ООО «СитИвент», 2020. — с. 176–182.
14. Селиверстова, М. В. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях / М. В. Селиверстова, Д. А. Беяева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2019. — № 3–2. — с. 110–116.
15. Сизоненко, Р. В. Институционализация наставничества в современных социально-экономических условиях / Р. В. Сизоненко // Общество: социология, психология, педагогика. — 2021. — № 8(88). — с. 92–95.
16. Сырых, Т. В. Реверсивное наставничество как способ повышения квалификации педагогических кадров в сфере информационно-коммуникационных технологий / Т. В. Сырых // Технологическое образование в системе «Школа — Колледж — Вуз»: традиции и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 24 марта 2022 года / Науч. редактор Н. Ф. Бабина. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. — с. 164–169.
17. Уваров, А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика: прил. к газ. «Первое сентября». — Б.м. — 2003. — 8–15 авг. (№ 30). — 2–31 с.
18. Шустова, Л. П. Интеграция образовательных технологий в обучении наставничеству / Л. П. Шустова, С. В. Данилов, З. В. Глебова // Поволжский педагогический поиск. — 2021. — № 3(37). — с. 35–41.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Современные подходы и технологии с использованием мозжечковой стимуляции в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями как один из методов сенсорной интеграции

Букарева Оксана Валерьевна, заведующий;
Петрова Вера Сергеевна, педагог-психолог;
Шурупова Татьяна Владимировна, учитель-дефектолог;
Токарева Ольга Антоновна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 12 «Ивушка» г. Белгорода

Рассмотрена методика мозжечковой стимуляции. В данной статье описано, как можно использовать элементы методики мозжечковой стимуляции, развивать когнитивные способности у ребенка.

Ключевые слова: стабиломер, базальные ганглии, доска Бильгоу, мозжечковая стимуляция.

Условия нашей жизни диктуют использование современных методов коррекции и профилактики в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Работа учителя-логопеда, учителя-дефектолога и педагога-психолога в ДОУ строится на основе объединения классических методик и новых разработок с использованием компьютерного оборудования. Данный метод способствует развитию когнитивных способностей, эмоционально-волевой сферы, развивает физическую активность детей.

Чаще всего родители и педагоги замечают, что ребенок неуклюж, неустойчив, неусидчив, у него нару-

шена координация движений, не усваивает материал, не может сосредоточиться и часто отвлекается, не выполняет инструкции. Причина таких особенностей — в нарушении работы ствола мозга и мозжечка.

Мозжечок ответственен не только за моторные функции. Он имеет связи практически со всеми другими отделами мозга, и одна из его задач — диспетчеризация сигналов, поступающих из одних структур, фильтрация и направление этих сигналов верному адресату. Это своеобразный процессинг данных, и в норме он выполняется с очень большими скоростями; мозжечок — самый быстрый отдел мозга.

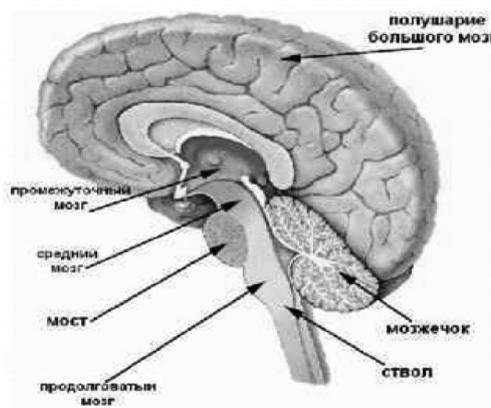


Рис. 1

Мозжечок расположен в задней черепной ямке, под затылочными долями полушарий большого мозга.

Мозжечок состоит из червя, *vermis*, и парных полушарий, *hemispheria*.

Мозжечок выполняет следующие важные функции:

1. регуляция позы и мышечного тонуса;
2. сенсомоторную координацию позы и целенаправленных движений;
3. координация быстрых целенаправленных действий

Метод мозжечковой стимуляции развивает участки головного мозга, отвечающие за координацию движений и формирование ВПФ (высших психических функций).

Мозжечковая стимуляция в своей работе опирается на три основных аспекта: дидактический, психологический и технический (инструментальный). Данные факторы в совокупности действуют на работу мозжечка, формируют новые нейронные связи, это, в свою очередь, положительно сказывается на уровне обучения ребенка. Занятия дают возможность повысить пластичность в функциональности базовой структуры.

Комплекс упражнений для мозжечковой стимуляции включает в себя:

- тренажер с биологической обратной связью «Стабиломер»;
- балансировочная доска Бильгоу.

Стабилометрия — один из базовых методов клинического фундаментального научного направления известного как постурология. (Д. В. Скворцов). Собственно термин «posture» в переводе с французского или английского — обозначает «поза, положение тела». Более точно термин «posture» имеет такое значение, как физическое расположение, размещение тела, приведение в порядок его частей и сегментов.

Возможности метода стабилометрии расширяются от контрольно-диагностического до непосредственно коррекционных воздействий.

Стабиломер — высокотехнологичное многофункциональное электронное устройство, предназначенное для развития баланса тела (равновесия), координации, ловкости, быстроты реакции, способности точно позиционировать центр тяжести. Для развития данных качеств используются компьютерные игры с возможностью индивидуально настраиваемой нагрузки с биологической обратной связью.

Стабилотренажер является бытовой версией профессиональных стабилометрических систем. Представляет собой напольную платформу, подключаемую к персональному компьютеру. Стабилотренажер основан на технологии биообратной связи (БОС) по опорной реакции — это значит, что платформа отмечает, где находится центр тяжести ребенка, который на ней стоит. Когда ребенок качается с пятки на носок или переносит вес тела с одной ноги на другую, то центр тяжести смещается, и платформа это регистрирует. Такая технология позволяет проводить интерактивные упражнения с метрономом и мозжечковую стимуляцию (балансотерапию).

Стоя на стабилотренажере, ребенок меняет позу, чтобы управлять курсором или героем на экране. Стабилотренажер регистрирует изменения позы и отображает изменения на экране: ребенок видит, куда движется его персонаж. Это помогает ему корректировать свои действия.



Рис. 2

Педагог из Америки Фрэнк Бильгоу, работая с плохо читающими детьми, заметил взаимосвязь между их двигательной активностью и улучшениями в навыках чтения. Он создал балансировочную доску, которая позже получила название доска Бильгоу. Для удержания равновесия на балансире требуется определенная сноровка. Поэтому сначала учим держать баланс на стабилотренажере, а затем используем доску Бильгоу, можно выполнять различные упражнения с дополнительным инвентарем, балансируя на доске в положении стоя. Сначала учим ребенка удерживать равновесие в течение 2–3 минут. Затем упражнения усложняем. Для усложнения добавляем ряд элементов гимнастических, после этого используем дополнительные аксессуары: мешочки с песком, мячики.

Регулярность тренировок обеспечивает создание и укрепление необходимых нейронных связей между отделами головного мозга, дефицитарность, которых и обуславливает различные трудности у детей.

Несмотря на то, что вся программа в целом кажется довольно простым набором упражнений, однако не стоит забывать, что при этом ребенку надо пытаться постоянно балансировать на доске и не падать. Стимуляция базальных ганглий (участвуют в процессах интегрирования чувств, мыслей и движений, а также в регулировании моторной функции) происходит за счет многозадачных упражнений: сначала на координацию движений, а для детей постарше — и в сочетании со звуковыми, речевыми упражнениями.

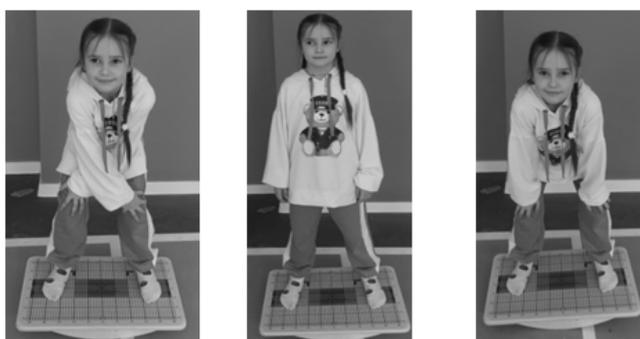


Рис. 3

С помощью использование доски Бильгоу, а также «Стабилотренажера» мы можем реализовать поставленные коррекционно-развивающие задачи, вовлекая

в работу различные анализаторные системы, позволяющие достичь желаемого результата.

Литература:

1. Быстрова, Г. А. Логопедические игры и задания [Текст] / Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская. — СПб.: Каро, 2014.
2. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб.: Союз, 2011.
3. Методы обследования речи детей / под ред. Г. В. Чиркиной. — М.: Аркти, 2013.
4. Мозжечковая стимуляция (теория) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psy37.ru/mozzhechkovaya-stimulyatsiya/>.
5. Мозжечковая стимуляция (практика) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tomatis-spb.ru> 6. Сиротюк А. Л. Нейропсихологические и психофизиологические сопровождения обучения [Текст]. — М.: ТЦ «Сфера», 2020.

Применение нейропсихологического подхода в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи

Забудская Елизавета Петровна, учитель-логопед

МАДОУ г. Нижневартовска детский сад № 15 «Солнышко» (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра)

В статье рассматривается применение нейропсихологического подхода в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Значимость нейропсихологических упражнений в работе учителя-логопеда. Опыт применения нейропсихологического подхода в коррекции нарушений речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, нейропсихологический подход, учитель-логопед.

С каждым годом число детей с нарушениями речи растёт. По данным Росстата, если в 2015 году детей, обучающихся по адаптированным программам, насчитывалось около 15 тысяч, то к 2020 году эта цифра увеличилась до 87 тысяч. Причем увеличивается не только число детей с нарушениями, но и степень тяжести этих нарушений. Причины такого роста различны: ухудшение экологии, социальная обстановка в обществе, органические нарушения головного мозга в пренатальном, натальном и постнатальном периодах и т. д.

Тяжёлые речевые нарушения имеют под собой физиологическую основу — поражение или дисфункцию определённых мозговых областей. Как следствие, возникают нарушения высших психических функций [3].

Речь, как ВПФ осуществляется при участии трех основных блоков головного мозга [2]:

1. Энергетический блок, активация мозга.
2. Блок приема, переработки и хранения информации.
3. Блок программирования, регуляции и контроля.

Недостаточное развитие энергетического блока приводит к тому, что дети быстро утомляются, их энергетического ресурс быстро истощается.

Если недостаточно развит второй блок мозга, то ребенок испытывает проблемы с памятью, а также сталкивается с трудностями написания (например, зеркальное отображение букв). Данный блок отвечает и за фонематическое восприятие, отвечающее за различение звуков.

При недостаточном развитии блока программирования у ребенка нарушается контроль поведения, нарушается умение действовать по образцу.

Чтобы речь развивалась правильно, необходима согласованная работа не только всех трех блоков, но и согласованная работа левого и правого полушарий.

С помощью активизации межполушарного взаимодействия можно более эффективно корректировать имеющиеся у детей с тяжелыми нарушениями речи недостатки речевой, двигательной и интеллектуальной сфер, поведенческие расстройства.

Основной целью использования нейроупражнений учителем-логопедом с детьми с ТНР является активизация речевой активности.

При этом необходимо учитывать, что применение данного подхода в работе логопеда является дополнением к основной коррекционной программе и реализуется совместно с ней.

Для достижения цели сформулированы следующие задачи:

- Развивать фонематический слух, слухоречевое внимание.
- Развивать ВПФ: речь, мышление, память, внимание.
- Развивать межполушарное взаимодействие детей.
- Развивать согласованность трех основных блоков мозга.

Недостаточная сформированность межполушарного взаимодействия у дошкольников с ТНР приводит

к дальнейшим сложностям в усвоении программного материала и трудностям в обучении. Развивать и укреплять взаимосвязь между левым и правым полушарием позволяет наука кинезиология, которая предполагает активизацию межполушарного взаимодействия через определенный комплекс движений.

Кинезиологические упражнения улучшают мыслительную деятельность ребенка, синхронизируют работу полушарий, способствуют улучшению запоминания [1]. Упражнения должны выполняться ежедневно, продолжительность занятия зависит от возраста дошкольников (от 5 минут до 25).

Нейропсихологические упражнения и игры необходимо использовать в начале логопедического занятия. Это позволяет активизировать познавательные процессы ребенка, сконцентрировать его внимание для дальнейшей работы с ним на занятии.

При выполнении нейроупражнений важна точность и правильность их выполнения. Поэтому целесообразно сначала индивидуально обучить каждого ребенка выполнению того или иного упражнения, в последствии увеличивая объем и усложняя сами задания. Регулярное применение нейроупражнений и игр в дополнение к основному занятию позволяют значительно повысить усвоение программного материала, а также будут способствовать улучшению развития общей и мелкой моторики, координации движений.

В работе учителя-логопеда нейрогимнастика помогает развить у детей двигательную активность, общую и мелкую моторику, умение концентрировать свое внимание, развивает умение к произвольному контролю, совершенствует фонематическое восприятие. Вот пример некоторых упражнений, которые используются мной в работе с детьми с ТНР:

Игра «Палитра»

Цель: развитие речевых, двигательных навыков, активизация межполушарного взаимодействия.

Ребенку предлагается положить каждый палец так, чтобы ему соответствовал определенный цвет. Далее предлагается карточка с определенной последовательностью цветов. В соответствии с ней ребенок должен поднять тот палец, которому соответствует цвет в карточке.

Игра «Лабиринты»

Цель: развитие речевых, глазо-двигательных и графомоторных навыков, активизация межполушарного взаимодействия.

Инструкция: проходить лабиринты одновременно двумя руками, передвигая пальчики на встречу друг другу с произнесением звуков/слов.

В своей работе я применяю разные варианты данной игры.

«Зеркальное рисование». Выполнение данного упражнения способствует синхронизации и активизации межполушарного взаимодействия, развивает восприятие и память. Для выполнения данного упражнения ребенку необходимо одновременно обеими руками рисовать зеркально-симметричные рисунки, буквы при этом проговаривая звуки, слоги или слова для автома-

тизации звуков. Рисовать можно как карандашами на листе, так и в бассейне с песком.

«Нейротаблицы»

Цель: развитие речевых, глазо-двигательных навыков, активизация межполушарного взаимодействия.

Ребенку необходимо находить одинаковые картинки и показывать их двумя руками (в таблицах рисунки находятся в разных местах) при том ребенок должен проговаривать то, что показывает.

В работе я применяю как поиск одинаковых картинок, так и поиск картинки и ее тени.

Нейроигра «Переключалки»

Данная игра относится к нейрогимнастике. Ребенку необходимо менять положение пальцев рук, проговаривая определенные слоги. Это позволяет координировать три отдела головного мозга: зрительный, двигательный и речевой. При этом задействованы оба полушария мозга.

Кинезиологические упражнения. Нейрогимнастика

В работе я применяю разнообразные комплексы кинезиологических упражнений, например: «Ухо-нос», «ребро-ладонь-кулак». Упражнения выполняются с проговариванием звуков/слов. Помимо этого я также использую упражнения «Кольцо», где ребенку необходимо по очереди перебирать пальцами обеих рук, соединяя их в кольцо с большим пальцем, при этом проговаривая звуки, слоги или слова для автоматизации звуков. Упражнение выполняется как в прямом, так и в обратном порядке.

Упражнение «Жаба». Руки лежат на столе (одна сжата в кулак, другая лежит ладонью вниз). Ребенку необходимо попеременно менять положения рук, проговаривая звуки, слоги или слова.

Упражнение «Кулачок — ладошка». Ребенку дается следующее задание: необходимо согнуть на уровне груди правую руку в локте перед собой, при этом ладонь направлена, а левую руку согнуть в локте и поднять вверх, ладонь сжимаем в кулак. Положение рук меняется через хлопок с проговариванием звуков, слогов, слов на автоматизацию.

Также в работе я применяю пальчиковые игры на развитие межполушарных связей, игру «Повтори за мной», в которой детям необходимо глядя на карточку, повторить позу.

Также посредством нейроупражнений у детей с ТНР мы отработываем чувство ритма и слуховое восприятие, через ритмичные упражнения. Детям необходимо по схеме простучать ритм с помощью шариков или пальцев.

Также работы над чувством ритма мы проводим в подвижных упражнениях, где детям также опираясь на определенные схемы, необходимо прохлопать или простучать ритмичный рисунок.

Нейропсихологические игры с мячом

В работе я применяю несколько видов нейропсихологических игр с мячом. Например, из игр в кругу, применяю игры: «Части тела», «Передай одной рукой».

Также с детьми выполняем упражнения в паре (взрослый-ребенок или ребенок-ребенок). Упражнения, которые выполняются сидя. Исходное положение: игроки находятся напротив друг друга (если дети еще не достаточно хорошо усвоили, понятия «справа — слева», то на левые руки можно браслет). Все упражнения выполняются с проговариванием слов/звуков.

Работа в данном направлении проводится также в рамках детско-родительского клуба с детьми и родителями группы компенсирующей направленности для детей с ТНР. На заседании клуба родителям объясняется значимость выполнения нейропсихологических упражнений, а также дается набор базовых упражнений,

которые они впоследствии смогут реализовать дома с детьми. Привязка нейроупражнений к логопедическим домашним заданиям позволяет родителям более эффективно и интересно проводить занятия с ребенком дома.

В заключении, хочется отметить, что регулярное применение нейроупражнений в работе учителя-логопеда с дошкольниками с ТНР в дополнение к основной коррекционной работе положительно влияет на процесс обучения таких детей, способствует улучшению физического, психического, эмоционального состояния, активизирует познавательные процессы, что в свою очередь способствует лучшей коррекции нарушений речи (письма) и чтения.

Литература:

1. Беляева, Ю. А. Развитие межполушарного взаимодействия головного мозга средствами кинезиологических упражнений у детей с нарушениями речи / Ю. А. Беляева. — Текст: непосредственный // 1 сентября — 2022. — № 2 (11). — с. 56–60.
2. Лурия, А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. — М.: 1996.
3. Чердакова, Е. М. Использование нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений / Е. М. Чердакова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 48 (443). — с. 517–518.

Сенсорное развитие детей раннего и младшего дошкольного возраста в игровой деятельности

Колобова Анна Валерьевна, старший воспитатель;

Иванова Марина Юрьевна, воспитатель;

Семенова Ирина Владимировна, воспитатель

МДОУ детский сад № 94 «Полянка» г. Волжского Волгоградской области

Как сказал Василий Александрович Сухомлинский, «Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра — это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности».

Поэтому мы обратили внимание на игровую деятельность ребенка как на средство его сенсорного развития

Задачи:

- создать условия для обогащения и накопления сенсорного опыта детей в ходе предметно-игровой деятельности
- способствовать формированию умения ориентироваться в различных свойствах предметов (цвете, величине, форме, количестве);
- способствовать воспитанию первичных волевых черт характера в процессе овладения целенаправленными действиями с предметами (умение не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения и т. д.).

Направления работы по сенсорному развитию детей раннего и младшего возраста в игровой деятельности:

— создать условия для обогащения и накопления сенсорного опыта детей в ходе предметно-игровой деятельности

— способствовать формированию умения ориентироваться в различных свойствах предметов (цвете, величине, форме, количестве);

— способствовать воспитанию первичных волевых черт характера в процессе овладения целенаправленными действиями с предметами (умение не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения и т. д.).

Игры, показавшие эффективность в данном направлении:

Игры на развитие тактильных ощущений, мелкой моторики «Доска ощущений»

Ни для кого не секрет, что тактильные ощущения это одна из форм общения ребенка раннего возраста с окружающим миром. Ведь через пальчики малыша развивается речь и мышление.

На «Доске ощущений», прикреплены образцы различных материалов, которые дети могут потрогать, сравнить свои ощущения, найти похожие на ощупь (гладкое, шершавое, мягкое, колючее и т. д.), по цвету, форме.



Из этой же серии: Игры с прищепками, Веселая шнуровка.

Прищепки цветные не только ориентируют ребёнка по цветам, но так же развивают мелкую моторику и дают возможность ребёнку легко обучиться счёту.

Игра-шнуровка способствует улучшению координации движений, гибкости кисти и раскованности движений вообще. Шнуровки различаются по цвету, шнуруются контуры геометрических форм, предметов разной величины, нанизывается цветные формы как бусы.



Следующий блок игр — Игры вкладыши «Сенсорные кубы» игра «Почтовый ящик»

Способствует развитию у детей сенсорных способностей (цвет, форма, величина), речи, внимания, воображения, памяти, мелкой моторики.

Лабиринт горка — это один из первых тренажеров для детей. Он увлекает ребенка в процесс прохождения лабиринта, одновременно развивая его моторику, внимание и мышление, стимулируют умственное развитие, учат координировать движение и тренируют память.



Еще один блок игр составные игры «пирамидки»

Одна из самых популярных развивающих игрушек. Используются пирамидки как в классическом виде так

и её разновидности: радуги, — стаканчики, которые дают ребенку более интенсивную умственную нагрузку.



Игры с сенсорными радужными строительными блоками так же применяются для изучения цветов и форм, развития мышления и концентрации внимания.



Организуя игровую деятельность с целью сенсорного развития детей раннего и младшего возраста, получаем следующие результаты:

- дети быстрее осваивают цвет, форму, размер, количество;
- дети проявляют интерес к предметам ближайшего окружения, их свойствам;
- с удовольствием включаются в деятельность экспериментирования, проявляя эмоции радостного удивления и словесную активность;
- способны целенаправленно наблюдать за объектами организованного восприятия;
- умеют выполнять простейший сенсорный анализ;
- стремятся передавать отношение цветов, размеров и форм в изобразительной и конструктивной деятельности

Таким образом, игровая деятельность способствует полноценному сенсорному развитию детей.

Формирование способов усвоения общественного опыта у дошкольников с ОВЗ

Салмина Алена Юрьевна, воспитатель

КОУ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

Социальное развитие дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) страдает и отстает по срокам формирования от обычных детей. Ребёнок с ОВЗ воспринимает окружающий мир линейно и однобоко. Трудности в познании окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем (страх, тревожность, боязливость и т. д.). Это становится серьезным препятствием в развитии и дальнейшей социализации ребёнка. Такие дети не самостоятельны, поэтому нуждаются в поддержке и направляющей помощи взрослого. Они лишены широких социальных контактов, ограничены в возможности получения социального опыта.

Социальный опыт дошкольника с ОВЗ — это результат специально организованного процесса формирования способов усвоения общественного опыта, то есть результат целенаправленного воспитания и обучения ребёнка.

У дошкольников с ОВЗ наблюдается несформированность способов усвоения общественного опыта и умений действовать ни по словесной инструкции, ни по подражанию, ни по образцу. Большинство детей практически не умеют выполнять адекватные действия с предметами: выделять свойства предмета, осуществ-

лять предварительный анализ условий выполнения предметно-игровых действий. Дети действуют хаотично, используют в основном рассматривание, ощупывание, подворачивание, исследование на слух и нередко на вкус, наблюдается «застревание» на одном способе выполнения, склонность к стереотипам и персеверациям. Указание на правило выполнения, инструктирование, организация внимания, показ наиболее адекватного способа выполнения и адекватное руководство действиями ребёнка приводят к его позитивному личностному развитию, и формирует его социальный опыт.

Способы усвоения общественного опыта разнообразны, к ним можно отнести:

- совместные действия взрослого и ребенка
- использование жестов, в частности указательного — «жестовая инструкция»
- подражание действиям взрослого
- действия по образцу и речевой инструкции
- поисковые способы ориентировки.

Рассмотрим способы усвоения общественного опыта более детально.

Первоначально у ребенка с ОВЗ важно сформировать положительное эмоциональное отношение к совместным действиям со взрослым и использованию со-

вместных действий в обучении. Нередко у детей с ОВЗ совместные действия со взрослым вызывают протест, неприятие, агрессию. Если взрослый не сможет установить эмоциональный контакт с ребёнком и его сопротивление не будет преодолено, то усвоение других способов общественного опыта может оказаться весьма проблематичным и неэффективным для развития дошкольника.

Установив положительный контакт с ребёнком, взрослый в процесс общения подключает использование жестов, в частности указательного жеста, направляющего внимание на объект, его свойства.

Одновременно проводится работа по развитию внимания. Все мы знаем, что у детей с ОВЗ внимание непроизвольно, неустойчиво и кратковременно и для того, чтобы привлечь внимание ребёнка и удержать его хотя бы 2–3 минуты, требуется приложить немало усилий. Внимание дошкольника привлекается ярким предметом или картинкой, движением, звуком, использованием разнообразных материалов для занятий (круп, воды, мыльных пузырей, пены для бритья и т. п.). Когда у ребёнка формируется положительный контакт со взрослым, появляется устойчивость непроизвольного внимания, он начинает понимать смысловое содержание жестов (указательного жеста).

Формирование подражания движениям и действиям с предметами взрослого — один из основных способов усвоения общественного опыта ребёнком, который также требует обучающего воздействия со стороны взрослого. В методике действия по подражанию называют действиями по показу — взрослый показывает, а ребёнок повторяет. Для ребёнка с ОВЗ показ действий с предметом или движений должен проводиться медленно, с фиксированием каждого этапа и обозначаться словом. В случае возникновения трудностей при подражании действиям с предметами используется указательный жест. Если дошкольник с ОВЗ не подражает движению или действию с предметом, взрослый возвращается к выполнению совместных действий, а затем предлагает повторить самостоятельно по подражанию.

Формирование поисковых способов ориентировки осуществляется параллельно с развитием подражания.

Действия по образцу — способ, который достаточно сложен для дошкольника с ОВЗ, так как образец даётся в готовом виде, и ребёнок должен воспроизвести его, не видя процесс его создания. Если у дошкольника возникают трудности, то можно вернуться к подражанию, а в случае необходимости — и к жестовой инструкции или совместным действиям, а затем повторить действия по образцу.

Речевая инструкция, занимающая важное место среди способов передачи общественного опыта, включает словесное описание предмета, ситуации, действия, руководство действиям ребенка. Использование речевой инструкции до того момента, когда ребёнок овладеет ранее описанными способами оказывается неэффективным.

Овладение способами усвоения общественного опыта у дошкольников с ОВЗ начинается с момента,

когда они начинают выполнять требования, предъявляемые к ним взрослыми. Но при отсутствии сотрудничества ребёнка со взрослым выполнение предъявляемых требований достаточно проблематично. Поэтому при организации воспитания и обучения дошкольников с ОВЗ важно правильно выбрать средства передачи общественного опыта.

Игра представляет собой обычную для ребенка дошкольного возраста деятельность, в состоянии игровой активности он проводит большую часть своего времени и даже в тех случаях, когда он выполняет другой вид деятельности. Игра является оптимальным средством формирования общественного опыта, так как является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и позволяет ненасильственно осуществить адекватное развитие личности ребёнка. В игре формируется и проявляется потребность ребёнка взаимодействовать с окружающим миром и проявляются его потенциальные возможности, обогащается его социальный опыт.

Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка, именно в ней создаются такие условия, при которых дети получают возможность приобрести собственный общественный опыт при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Ниже приведены примеры некоторых игр на формирование способов усвоения общественного опыта.

Игры на установление эмоционального контакта с ребёнком

Игра с сыпучими материалами: «Спрятавшиеся шарики»

Цель: установление эмоционального контакта, развитие моторики

Материалы: глубокая ёмкость, сыпучий материал, разноцветные шарики небольшого размера

Насыпаем крупу (макаронны) в глубокую ёмкость, прячем там шарики. Опускаем в нее руки и показываем удовольствие, а затем, выражая удивление, достаём один шарик, со словами: «Посмотри, я нашла шарик». И предлагаем ребенку присоединиться, подбадривая его.

На последующих занятиях можно использовать другие сыпучие материалы и игрушки.

Игра с водой: «Ловим звёздочки»

Цель: установление эмоционального контакта, снижение эмоционального напряжения

Материалы: глубокая ёмкость (желательно прозрачная), вода, небольшие разноцветные звёздочки (игрушки)

Наполняем ёмкость водой, высыпаем звёздочки в воду. Обращаем внимание ребёнка на ёмкость: «Смотри, звёздочки». И предлагаем ребенку поймать игрушки в воде.

На последующих занятиях можно окрасить воду в разные цвета и использовать другие игрушки, тонущие в воде.

Игра на развитие внимания

«Одинаковые»

Цель: установление эмоционального контакта, развитие внимания

Материал: глубокая ёмкость, крупа, мелкие игрушки (предметы, картинки и т. п.).

В ёмкости насыпана крупа, в которой спрятаны парные игрушки. Предлагаем ребёнку найти спрятанное в крупе. Когда он всё найдёт и достанет, убираем емкость с крупой. Раскладываем игрушки (предметы, картинки), берём одну игрушку и привлекаем внимание ребёнка: «Смотри машинка. А где ещё такая машинка». Если ребёнок не понимает, взрослый находит вторую машинку и акцентирует: «Смотри, одинаковые» и ставит игрушки рядом. Затем берёт вторую игрушку и спрашивает: «Где ещё такая игрушка»? В случае затруднения взрослый оказывает направляющую помощь.

Игры на развитие подражания

«Бумажные комочки»

Цель: развитие подражания и мелкой моторики.

Материалы: бумага, игрушки.

На столе перед ребёнком лежат комочки скомканной бумаги, в которых спрятаны игрушки. Взрослый берёт один комочек и разворачивает его, показывая ребёнку, что в них спрятаны игрушки. Предлагает ребёнку также развернуть бумажный комочек. В случае затруднения взрослый повторно демонстрирует действия.

Игры на развитие действий по образцу

«Построй по образцу»

Цель: развитие умения создавать изображение по образцу, мелкой моторики.

Материалы: разноцветные палочки, картинка-образец.

Ребёнку предлагается предметный рисунок из цветных палочек, например, машина. Ребёнок необходимо рассматривает образец, находит соответствующие по цвету палочки и выкладывает их, копируя картинку — образец.

Литература:

1. Катаева, А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. Л. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М., 1991, 1993.
3. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — М.: Теровипф, 2004

Гаджетизация современного воспитателя как одна из профессиональных компетенций

Степанова Ирина Владимировна, воспитатель;

Язарова Ольга Николаевна, воспитатель;

Павлова Татьяна Петровна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 54 «Журавушка» г. Чебоксары

Одной из актуальных тем развития образования, в последние годы в стране становится повышение профессиональной компетентности педагога. Причиной тому, послужило то, что в условиях рыночной экономики повышаются требования к профессиональной подготовке специалистов во всех сферах трудовой деятельности человека.

Как всем известно — основная форма работы с детьми дошкольного возраста — игра, а главное лицо, осуществление эффективной педагогической работы является воспитатель! Современный воспитатель! Который должен уметь перестраиваться, знать традиционные методы и приемы работы, хорошо владеть современными гаджетами и ловко применять все это в образовательном процессе.

Профессиональный стандарт педагога, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, раскрывает общие требования, предъявляемые к педагогу (образование, опыт работы, особые условия) и трудовые действия, умения и знания необходимые для выполнения общепедагогической функции по обучению, воспитанию и развитию

детей, а также требования, предъявляемые конкретно к воспитателю дошкольного учреждения. В соответствии с ними, одним из трудовых действий педагога (воспитателя) является развитие профессионально значимых компетенций, необходимых ему для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей их развития.

Помимо плана саморазвития, самообразования, портфолио достижений, самодиагностики, рабочих программ, обеспечивающих целостность, и системность психолого-педагогического сопровождения проходит и активная цифровизация учебного процесса. Активная погруженность педагога в интернет-среду, зачастую определяет его активность, часто облегчает работу и облегчает усвояемость материала детей при использовании разнообразных информационно-коммуникационных технологий. Оснащенность образовательных организаций разнообразными современными гаджетами, компьютерными программами и техническими средствами, а также оборудование ими непосредственного рабочего места педагога стало нормой

и многие уже не представляют педагогический процесс, без них.

Выбор наиболее приемлемой формой работы осуществляется педагогом самостоятельно и зависит от контингента воспитанников, возраста, материальной оснащённости учреждения, и также, культурных особенностей, специфики работы, опыта и творческого подхода педагога.

Современная техника, такая как: сенсорные панели и световые столы, ноутбуки, планшеты и смартфоны (и многое другое) хороши тем, что имеют прямой и быстрый выход в Интернет, и позволяют использовать различные обучающие программы. Как активная форма работы хорошо использовать игры с зрительными образами, разнообразными звуками (музыкальных предметов, голосов животных, и т. д.); игры с активным перестроением построением букв из линий, цифр в тематическом ряду, соотнесение понятия с изображениями и т. д.

Такие программы действительно и активно знакомят дошкольников с основными сенсорными понятием (цвет, форма, величина и т. п.), развивают внимательность и умение быстро реагировать на изменения, тренируют память. Существуют компьютерные игры и короткие видео уроки, презентации, включая которые в моменты досуге, помогают в игровой форме развить логическое мышление и умение коллективно размышлять, искать ответ всем вместе. В недрах интернета сегодня можно найти много познавательных мультфильмов, презентаций на самые разные темы и для разных возрастов.

Преимущества очень много: можно совершать ознакомительные виртуальные экскурсии, путешествовать по всему миру, по городам России, и даже побывать в театрах и выставочных залах; «увидеть» диких животных и услышать их голоса; услышать речь людей разных национальностей.

Также, образовательный процесс часто осуществляется с поддержкой проектного метода (сроком от одного месяца), который позволяет легко вводить региональные и культурные компоненты, учитывая и особые возможности детей. Подобное выстраивание образовательного процесса позволяет достичь положительной динамики развития каждого ребенка.

Одним из принципов, на которых педагог строит работу с детьми является постоянное создание «зоны

ближайшего развития» для ребенка, атмосферы взаимопонимания, заинтересованности в успехе каждого ребенка, раскрытию внутреннего потенциала каждого ребенка.

Но при всех вышеперечисленных плюсах информатизации процесса обучения в образовательной организации, есть и моменты «минусов». Педагогу важно дозировать просмотр и частоту просмотра презентаций, желательно, чтоб дети находились от большого экрана и не менее 3х метров, и не более 5–15 мин. в день (в зависимости от возраста детей). Частое использование интерактивных методов «привязывает» ребенка, не дает поле для раздумий и поиска информации, эти методы должны разбавлять и «освежать» более традиционные моменты обучения детей вовремя НОД.

Теперь педагог является активным организатором интеллектуального поиска, эмоциональных переживаний и практических действий ребенка. Поэтому профессионализм педагога должен определяться высоким уровнем его педагогической компетентности: воспитатель должен владеть огромным багажом знаний и элементов инновационной деятельности; умением доступно и интересно преподносить материал. А также, обладать личностными качествами: педагогическим тактом, добротой, отзывчивостью, чувством юмора, умением создать комфортный микроклимат, интересом к личности ребенка и многим другим

Направления работы в детском саду разнообразны и интересны, введение ФГОС позволяет точнее и чётче видеть дальнейшие ориентиры в своей деятельности, дает возможность индивидуального подхода к каждому ребенку, что является основой педагогической позиции. Одним из условия успешности образовательного процесса является включение семьи в образовательное пространство. Родитель может активно включаться в жизнь детского коллектива, ДОУ, вносить свои предложения, принимать решения.

Участие родителей в решении проблем детского сада, конкретно группы позволяет всем взрослым стать единомышленниками, выработать единые подходы к обучению и воспитанию ребенка. Новые инновационные информационно-коммуникационные технологии позволяют повысить качество предоставляемых услуг в детском саду, а также позволят удовлетворить высокие требования современных родителей.

Литература:

1. Авдеева, А. В. Информационные технологии в работе с дошкольниками и их влияние на дальнейший процесс обучения / А. В. Авдеева, М. В. Богданова // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. — 2020.
2. Батенова, Ю. В. Факторы, определяющие формирование информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста / Ю. В. Батенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. — № 1 (22).
3. Война мобильникам: новости о детях //Здоровье. — 2005. — № 4

Организация взаимодействия детского сада с родителями, находящимися в трудной жизненной ситуации

Хованская Татьяна Юрьевна, заведующий;
Владимирова Оксана Васильевна, старший воспитатель;
Афониная Диляра Ильгизовна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 78 «Колосок» г. Чебоксары

Ключевые слова: детский сад, педагог, семья, неблагополучная семья, дети из неблагополучной семьи

Современные социальные процессы, происходящие в нашем обществе, отразились на положении семей.

Весьма разнообразны причины, вызывающие трудности в семье: кризисные явления в социально-экономической сфере, которые непосредственно влияют на семью и снижают ее воспитательный потенциал; причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье; причины биологического характера (физически или психически больные родители, наследственность у детей, наличие в семье детей с недостатками развития или детей-инвалидов), частичная мобилизация.

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 78» г. Чебоксары на внутреннем учете и на учете в комиссии по делам несовершеннолетних находится 7 семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Организация работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, реализуется с помощью федеральных, региональных и местных законодательных актов, в сотрудничестве с различными организациями.

На сегодняшний момент существует множество различных форм, технологий и методов социальной и психолого-педагогической работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Детский сад формирует эффективную комплексную систему поддержки семьи, включающей в себя диагностические, профилактические, а самое главное социально-реабилитационные мероприятия, создание оптимальной среды для жизнедеятельности семьи и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, осуществление социальной поддержки, профилактики и организации работы. Так, в МБДОУ «Детский сад № 78» работает служба «Педагогический патруль», которая включает системную организацию работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Ее деятельность направлена на повышение эффективности коррекционно-реабилитационной, психолого-педагогической работы с семьями воспитанников, которые находятся в трудной жизненной ситуации.

Главными задачами мобильной службы являются:

- оказание комплексной социальной помощи семьям;
- устранение причин трудной жизненной ситуации;
- восстановление функций семьи (реабилитация семьи).

И, как итог этой работы:

осуществление последующего контроля статуса и динамики состояния семьи в постреабилитационный период.

В состав мобильной службы входят: сотрудники детского сада: заведующий (координатор службы), специалисты (педагог-психолог, воспитатели (кураторы семьи)), инспектор ОДН, ОУУП и ПДН ОП № 2 УМВД России по г. Чебоксары, специалисты по работе с семьей АУ «Комплексного центра социального обслуживания» г. Чебоксары

В модели социально-реабилитационной работы мобильной службы с семьей выделяется три взаимосвязанных блока:

- информационно-диагностический блок
- социально-реабилитационная работа с семьей
- анализ и оценка эффективности работы мобильной службы.

Для восстановления, коррекции и оздоровления детско-родительских отношений реализуется программа психолого-педагогического сопровождения семьи «Диалог». Помимо оптимизации детско-родительских отношений, программа «Диалог» направлена на формирование и поддержку мотивации членов семьи на выход из кризиса, актуализацию потенциала самопомощи, повышение уровня педагогической компетентности родителей.

В программу «Диалог» включены следующие направления и формы работы с семьей:

- психологическое консультирование (индивидуальное и семейное);
- коррекционно-развивающие и психолого-профилактические индивидуальные, групповые занятия (игры, рисование, нравственные упражнения, дискуссии, ситуационные задачи, совместная с детьми творческая деятельность и др.);
- просветительская деятельность (образовательные семинары, ознакомление с положительным опытом воспитания и психолого-педагогической литературой, информационное консультирование родителей по вопросам воспитания, трудоустройства, получения детских пособий и др.).

В основе программы лежат методы психологического консультирования, арт-терапии, игровой терапии. Объединению детей и родителей, родственников, восстановлению эмоциональных разрывов в семье, социализации детей способствуют совместные мероприятия, которые проводятся в дошкольном учреждении:

- семейные гостиные

- мастерские
- спортивно-оздоровительные соревнования
- семейные праздники, экскурсии
- мероприятия в рамках реализации муниципальных проектов

В 2022 г. в детском саду были организованы мастерские: «В мире детских эмоций», «Книга-лучший друг», «Солнышко добра», «В мире красок и детских эмоций».

В культурно-досуговой реабилитации семьи мобильной службе помогают постоянные социальные партнеры, с которыми заключены договора взаимодействия. Детский сад № 78 активно сотрудничает с центром семейного чтения им.М.Сеспеля, школой искусств № 1 г. Чебоксары, музыкальной школой № 5 г. Чебоксары.

Важным направлением для формирования здоровой родительской позиции, духовно-нравственного развития и психолого-педагогического просвещения родителей являются специальные лекции и семинары-практикумы, которые проводятся мобильной службой «Семья глазами детей», «В гармонии с ребенком», «Моя семья-моя крепость»

Для каждой семьи, в зависимости от проблемы, разрабатываются информационно-методические про-

спекты и рекомендации, а для мотивации родителей на ознакомление с важной информацией и установления обратной связи психологи мобильной службы на индивидуальных и групповых занятиях используют ситуационные задачи и домашние задания для родителей.

Тематика информационных проспектов различна: «Как показать ребенку свою любовь», «Как общаться с дошкольниками», «Причины агрессивного поведения ребенка», «Особенности воспитания гиперактивных детей» и др.

В процессе патронажной работы специалисты мобильной службы систематически отслеживают динамику уровня развития семьи.

Наблюдение за жизнедеятельностью семьи осуществляется и в последующие этапы во избежание новых рисков.

Оперативная и комплексная социально-реабилитационная работа мобильной службы, междисциплинарный подход к оценке потребностей семьи, преодолению трудной жизненной ситуации позволяют создать единое реабилитационное пространство ребенка и его семьи.

Литература:

1. Лильин, Е. Т., Доскин В. А. Детская реабилитология. / Москва, 2008. — 291 с.
2. Методические рекомендации «Работа с семьями, находящимися в социально-опасном положении»
3. Муниципальная программа города Чебоксары «Социальная поддержка граждан города Чебоксары» на 2014–2020 годы.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Использование конвергентного подхода в преподавании естественнонаучных дисциплин

Абрамова Эльвира Александровна, кандидат биологических наук, старший методист;

Тюрин Федор Владимирович, педагог дополнительного образования

ГОУ ДО Тульской области «Центр дополнительного образования детей»

Все науки настолько связаны между собой, что легче их изучать все сразу, нежели какую-нибудь одну из них в отдельности от всех.

Р. Декарт

В настоящее время к выпускникам школы предъявляются высокие требования, поскольку в современном обществе человек должен эффективно взаимодействовать с миром и его проблемами, находить эффективные пути их решения. А для этого мало быть хорошим математиком или биологом, надо быть специалистом с высоким уровнем мобильности, обучаемости, умением переучиваться и адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

В связи с этим главная задача педагога — подготовить обучающихся к принятию адекватных решений в любой жизненной ситуации [1, 2]. Все это ставит новые задачи в области технологии обучения. Конвергентные технологии могут стать решением данной проблемы.

Конвергентный подход к образованию поможет учащимся максимально быстро овладевать практическими навыками и умениями, расширять и менять рамки пониманий и умений. Особенно актуальным в современный момент времени является умение быстро менять профиль и формат деятельности, ведь быстро идущий технический прогресс меняет рынок труда, ликвидируя какие-то профессии за ненадобностью или же переформируя их полностью в своей сути. По данным Агентства стратегических инициатив в ближайшем будущем большое количество профессий просто исчезнет, а на смену им придут новые, в числе которых агроэкологи, архитекторы живых систем, программисты виртуальных миров и др.

Данная модель образования представляет собой интеграцию гуманитарного, математического и естественнонаучного образования [1].

Дополнительное образование детей является благоприятной средой для развития конвергентного подхода в обучении.

Процесс обучения по дополнительным общеразвивающим программам выстроен в соответствии с классическими принципами дидактики: научности, сознательности, системности, последовательности, наглядности,

доступности и связи теории с реальной жизнью. Отличительной особенностью занятий дополнительных занятий является не только деятельностный подход, но и ориентация на личностные интересы, способности, потребности ребенка. Занятия по программе способствует самоопределению и самореализации.

Каждое учебное занятие способно решить сразу несколько задач: получение нового знания (пусть даже субъективного); овладение навыками исследовательской работы; освоение навыков работы с оборудованием; организация навыков работы в команде. Все это возможно благодаря тому, что при разработке каждого занятия педагог может использовать различные смысловые блоки.

В качестве примера предлагаем кейс «Сеть толщиной в молекулу».

Первым блоком является блок — «Изучаем». Обучающиеся знакомятся с информацией о природе гелей.

Контекст кейса. Полимеры — вещества с длинными, растянутыми молекулами, в которых присутствует определенная цикличность, то есть повторение порядка элементов (мономеров). В зависимости от количества типов мономеров можно выделить два основных пути образования полимеров: полимеризацию (одинаковые молекулы соединяются в одну длинную, например, полиэтилен) и сополимеризацию (два или больше видов отдельных молекул образуют один мономер, например, бутадиен-стирольный каучук). Если процесс не безотходный (как ранее), и его результатом является полимер и вода, то говорят о поликонденсации (например, образование фенолформальдегидной смолы)

Педагог дает дополнительную информацию, о том, что одним из незаметных, но незаменимых материалов является гель, представляющий систему из как минимум двух компонентов: полимерного каркаса и растворителя.

Следующий блок «Рассуждаем» позволяет детям высказывать предположение о том, что такое «гели» и где их применяют, основываясь на личном опыте.

В самых разных аспектах жизни мы сталкиваемся с гелями: гели для душа, разнообразная косметика, гель для стирки, многие лекарства в форме кремов и так далее, применений этих структур много от незамысловатых и повседневных ситуаций, до высоких технологий, например, в космической отрасли гели тоже находят применение.

На данном этапе педагогу очень важно дать описание того, о чем сказано не было, а для этого лучше задать направляющие вопросы:

- где мы можем встретить полимеры?
- какие функции они выполняют?
- из чего состоит «гель»?
- какие вещества и фазы входят в его состав?
- что происходит с молекулами загустителя?
- где находятся молекулы растворителя?

Блок «Создаем» представляет собой технологический этап занятия и позволяет обучающимся открыть для себя новые знания, получить продукт с заданными свойствами. Но прежде чем приступить к приготовлению геля, необходимо определить подходящие составы из предложенных и выбрать наиболее подходящие варианты. Для этого обучающимся предлагаются карточки с подробными характеристиками компонентов, например, камедь (полимер-загуститель), разрыхлитель (например, сорбат калия), вода (основной растворитель), глицерин (дополнительный растворитель, так как камедь в воде образует комочки), эфирное масло.

Задание 1. Приготовить гель по выбранной рецептуре.

Необходимые материалы и оборудование:

Стаканы химические, стеклянные палочки, растворитель (вода или спирт, можно использовать глицерин) загуститель, разрыхлитель, добавка (эфирное масло, гидролат или любое другое вещество), линейка, лакмусовая бумага, чашки Петри).

Технология приготовления.

Литература:

1. Басалаева, О. Г., Валялина А. С., Салебо А. В. Новая парадигма образования в условиях перехода от общества знания к обществу конвергенции наук и технологий [Электронный ресурс] // Мир науки. — 2015. — № 3. — с. 1–5. — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN315.pdf> (дата обращения: 05.05.2018).
2. Ковальчук, М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий — новый этап научно-технического развития // Вопросы философии. — 2013. — № 3. — с. 3–11
3. Смелова, В. Г. Я — исследователь: программа конвергентного образования: методические рекомендации по организации и проведению учебных занятий /. — Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. — 315 с. DOI: 10.23681/566887

Смешать небольшое количество растворителя и загустителя, перемешать стеклянной палочкой до однородности, дать настояться чтобы молекулы набухли. В отдельной емкости смешать растворитель и разрыхлитель (разрыхлитель взять в соответствующей пропорции к загустителю). Через 20–30 минут, когда загуститель набухнет прилить разрыхлитель и необходимое количество растворителя, перемешать. Добавить отдушку (при необходимости).

Задание 2. Провести испытание.

- Определить текучесть. Для этого капнуть гелем на плоскую поверхность комнатной температуры. Прижать другой поверхностью с грузом примерно (100 грамм). Измерить линейкой диаметр растекшейся капли, сравнить с другими составами, сделать вывод.
- Определить токсичность (сделать вывод исходя из состава), а для этого заранее определяется токсичность взятых компонентов.
- Определить кислотность. Разместить каплю геля в относительно большом количестве воды, измерить кислотность с помощью лакмусовой бумажки (или любым другим доступным способом).

На заключительном этапе занятия — блок «Рефлексируем», обучающиеся обсуждают основные моменты занятия, рассказывают о том, что они узнали нового, где можно применить приготовленный ими гель, делают предложение по дальнейшему применению полученного продукта, его улучшению или модификации, в зависимости от предложенного использования.

Такой подход к проектированию занятий позволяет объединить знания разных предметных дисциплин, способствует развитию творческого подхода к получению информации и готовому результату. В ходе выполнения заданий дети размышляют, представляют, опираясь на свой жизненный опыт. Проектируют использование полученных знаний в повседневной жизни. Наиболее значимым является и то, что полученные знания дети смогут приметить в повседневной жизни.

Роль воспитателя в условиях профильного обучения суворовцев старших курсов

Басырова Зиля Ависовна, воспитатель учебного курса

Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

Актуальность воспитательной работы в профильном взводе

Воспитательная работа с суворовцами в профильном взводе должна способствовать выявлению и развитию у учащихся необходимых качеств личности и ценностных ориентиров, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, связанных с будущей профессиональной деятельностью. На официальном сайте МСВУ в разделе «Воспитательный процесс» указан один из критериев результативности воспитательной работы: выраженное стремление продолжить образование в военном ВУЗе, высокая мотивация к профессиональной деятельности по защите Отечества, заинтересованное отношение к занятиям по военной подготовке, соответствие должностным характеристикам командира мотострелкового отделения, заместителя командира взвода.

В статье 26 Устава МСВУ отмечается, что основными задачами деятельности Учреждения являются: подготовка обучающихся к поступлению в профильные образовательные организации; получение обучающимися начальных знаний и навыков военного дела, необходимых для выбора профессии, продолжения дальнейшего обучения в профильных образовательных организациях» [1, с. 4].

В Уставе МСВУ в разделе VI. Организация учебного процесса в статье 62 отмечается, что «... в X-XI классах вводится профильное обучение. Профильный уровень стандарта учебного предмета выбирается исходя из личных склонностей, потребностей обучающегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности». [1, с. 14].

Основная часть. Особенности работы воспитателя в условиях профильного обучения суворовцев старших курсов

Суворовцы и их родители одним из главных жизненных ориентиров считают получение качественного образования. Все воспитанники собираются получить высшее образование. Исходя из всего вышперечисленного считаю, что основным направлением работы воспитателя в профильном взводе (10–11 классы) с суворовцами является выбор военной профессии, продолжения дальнейшего обучения в про-

фильных вузах МО РФ и замещения в них, как правило, должностей младших командиров курсантских подразделений. Итогом деятельности воспитателя является процент поступления суворовцев в военные вузы не менее 70 %.

В течение всего времени обучения в МСВУ повседневная деятельность суворовцев, учебные предметы ориентируются на решение этой главной задачи.

В профильном классе (10–11 классы) МСВУ роль воспитателя обусловлена спецификой этого взвода. Среди наиболее важных видов деятельности воспитателя профильного взвода можно отметить следующие:

- изучение личности каждого суворовца профильного взвода, его склонностей, интересов;
- создание благоприятной микросреды и морально-психологического климата для каждого воспитанника в профильном взводе;
- развитие у суворовцев навыков общения, помощь в решении проблем, возникающих в общении с товарищами, преподавателями, родителями;
- тесная связь с военными ВУЗами, встречи с курсантами и выпускниками МСВУ;
- проведение активной пропаганды здорового образа жизни, способствующих укреплению здоровья обучающихся в профильном взводе;
- повышение роли физического воспитания суворовцев, сдачи норм по физической подготовке для профессиональной ориентации и мотивации к успешному поступлению суворовцев в военные вузы МО РФ.

В конце 9 класса 20**–20** учебного года по результатам исследования, а также, исходя из потребностей учащихся, были предварительно сформированы взвода по учебным предметам.

В * роте в 20**–20** учебном году в результате кропотливой работы коллектива воспитателей и педагога-психолога в течении 8–9 классов со всеми субъектами образовательного процесса (суворовцами, родителями, администрацией) на основе анкет, бесед, собраний, выездов в военные вузы были сформированы три направления профильного обучения: социально-экономический (1 взвод), технологический (2 взвод), универсальные (3–4 взвода).

Взвод	Профиль	Направленность на сдачу экзаменов
1	Социально-экономический профиль	1.Русский язык
		2.Математика (профильный уровень)
		3.Экономика и право (обществознание)
		4.История
2	Технологический профиль	1.Русский язык
		2.Математика (профильный уровень)
		3. Физика

		4. Информатика
3–4	Универсальный	1. Русский язык
		2. Математика (базовый уровень)
		3. Английский язык
		4. История
		5. Обществознание

В 10 классе в первые две недели учебного года требовалось оказывать помощь в решении проблем личностного, профильного самоопределения, совместно с суворовцами и родителями анализировать результаты принятых ими решений и даже корректировать индивидуальные учебные планы в ходе образовательного процесса. В результате в середине сентября произошел переход трех суворовцев в др. профильный взвод, а в 1-й взвод пришли четыре суворовца.

Одним из важных моментов деятельности воспитателя является психологический контакт с суворовцами и создание во взводе атмосферы доверия. При этом воспитательный процесс строится на основе позитива: доброжелательности в отношениях к подросткам, опоры на их потенциальные возможности, уверенности в способности каждого воспитанника.

Исходя из выбранных профилей воспитатели в течение всего учебного года с учетом сложившейся ситуацией работали по следующим направлениям:

А) с преподавателями: мониторинг и отслеживание успеваемости суворовцев по предметам (особенно профильными для социально-экономического взвода — русский язык, математика, обществознание, английский язык); контроль за посещением доп. занятий по этим предметам, выполнением заданий, улучшение результатов для успешной сдачи ЕГЭ, получение высоких баллов;

Б) с педагогом-психологом роты: проведение мониторинга, тестирования по выбору военного вуза для обучения; профдиагностика суворовцев; беседы; цикл

классных часов по знакомству с военными вузами МО РФ (Михайловская академия, МосВОКУ, Смоленская академия ПВО, Военный университет МО РФ, Новосибирское ВОКУ, Казанское танковое училище), онлайн-встречи с курсантами военных вузов.

В) с преподавателем физической культуры: отслеживание сдачи нормативов по физической подготовке (подтягивание, бег 100м, бег 3 км), результативность, мотивация суворовцев на улучшение результатов на быструю и выносливость для дальнейшего успешного поступления в военные вузы; занятие суворовцев в спортивных секциях;

Г) с родителями суворовцев: проведение тематических родительских собраний, консультаций, бесед, индивидуальных встреч; информирование родителей о работе со взводом через чат взвода.

Профориентационная работа с суворовцами при профильном обучении имеет свои специфические черты. Во-первых, она характеризуется углубленностью. Во-вторых, должна быть обязательным и значительным по времени компонентом воспитательной работы, осуществляемой в профильном взводе. В-третьих, профориентационная работа должна быть направлена на уточнение и конкретизацию профессионального выбора суворовцев, на развитие их личностной активности.

Вся работа воспитателя по профориентации должна привести к тому, чтобы большая часть суворовцев взвода выбрали для обучения и поступления после окончания училища военный вуз.

Мониторинг профессионального выбора суворовцев * взвода * роты. Октябрь 20**г.

Вузы Минобороны России	Вузы ФСБ, ФСО, ГО и ЧС, МВД РФ	Гражданские вузы	Не определились
* взвод (15 человек)			
9 человек	2 человека	2 человека	2 человека

Мониторинг профессионального выбора суворовцев * взвода * роты. Март. 20**г.

Вузы Минобороны России	Вузы ФСБ, ФСО, ГО и ЧС, МВД РФ	Гражданские вузы	Не определились
* взвод (16 человек)			
12 человек	1 человек	1 человек	2 человека

Заключение. Предварительные итоги работы воспитателя в профильном взводе (проблемы и перспективы).

Главное в деятельности воспитателя взвода — это, конечно же, воспитание суворовцев и сплочение их в дружный коллектив. Но при этом не стоит забывать и об учебной работе, о повышении уровня знаний своих воспитанников. Ведь важнейшие функции воспитателя — это развитие познавательных интересов и способностей суворовцев, а также их профессиональная ориентация.

Хочу отметить следующие проблемы, возникающие при работе в профильном взводе. Во-первых, суворовцы 10–11 классов очень загружены. Во-вторых, суворовцев с узконаправленным интересом трудно увлечь чем-то другим. Например, взвод социально-экономического профиля мало интересуется гуманитарными предметами (литература, история, английский язык). У ребят нет мотивации. Суворовцы говорят так: «Мне это не нужно, я не сдаю ЕГЭ по этому предмету, мне это не пригодится в жизни...». И что с этим делать?

Еще одна проблема: из-за загруженности суворовцев в учебном процессе практически нет возможности проводить классные часы или проводить в усеченном формате.

В профильном взводе остро стоит вопрос по работе с родителями. Естественно, что родители хотят, чтобы знания их детей объективно оценивали преподаватели, а воспитатели регулярно информировали их об оценках сыновей. Объективность в оценке успехов суворовцев обеспечивает честность и деловитость в отношениях. Нельзя не отметить, что родители иногда бывают недовольны оценками своих детей, часто обвиняя в этом преподавателей. Немало суворовцев, пришедших во взвод с хорошими оценками, учатся хуже по профильным предметам. Некоторые родители негативную информацию

воспринимают, как личную обиду. Хочется, чтобы выбирая профиль, суворовцы и их родители выбирали четкую цель, перспективу. Такая нацеленность дает возможность ориентировать воспитанников на достижение конечного результата.

Несмотря на трудности, это был очень продуктивный для суворовцев, воспитателей, родителей и педагогов образовательный процесс. Самое главное заключается в том, что большинство воспитанников уже определились в выборе своей будущей военной профессии и вуза, направили все усилия на получение более глубоких знаний по учебным предметам своего индивидуального учебного плана и получили рекомендации по повышению результатов по физической подготовке.

Литература:

1. Устав МсСВУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://msvu.mil.ru/About/Dokumenty>

Использование метода зелёной ручки на уроках математики: новые возможности для педагогической практики

Голикова Анна Александровна, учитель начальных классов

МБОУ «Школа № 148 с углубленным изучением отдельных предметов имени Героя Советского Союза Михалёва В. П».

г. о. Самара

Зарецкая Татьяна Евгеньевна, учитель математики

ЧОУ «Самарская классическая гимназия имени Серафима Саровского»

В статье авторы рассматривают эффективность использования метода зелёной ручки на уроках математики.

Ключевые слова: мотивация, математика, дети.

Проблема мотивации учащихся является одной из основных проблем, решаемых педагогом в своей непосредственной деятельности. В данной статье предлагается к рассмотрению метод «зелёной ручки» и его аналоги и усовершенствования применимо к преподаванию математики в начальных и средних классах.

Снижение общей мотивированности учеников к обучению наблюдается от года к году. Изменяющийся ритм жизни, обилие ярких источников развлекательного контента и информационный шум в целом препятствуют конечной цели освоения образовательной программы.

Также развитию правильной мотивации не всегда способствует и семья учащегося, зачастую полностью перекладывающая данную задачу на школу, а в некоторых случаях создавая помехи педагогическому процессу. В настоящее время, мотивация учеников является одним из ключевых аспектов образовательной деятельности.

Педагоги всегда ищут новые и эффективные методы, которые позволят стимулировать интерес учащихся к учебному материалу. Среди наиболее распространенных методов мотивации можно выделить: использование игр и конкурсов, создание атмосферы сотру-

дничества и взаимопомощи, практическое применение материала в реальной жизни. Одним из необычных методов мотивации, который также привлекает внимание педагогов, является метод зелёной ручки.

Прежде чем говорить о мотивации мы должны дать определение этому понятию в целом: «Мотивация — побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность» [1]. Мотивация же в свете педагогического процесса это «частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность» [2].

Проведённое в 2015 году исследование мотивации учеников начальной школы, на достаточной выборке констатирует что «снижение от второго класса к третьему выраженности как многих социальных мотивов, так и мотивов, заложенных в самой учебной деятельности» [3].

Как средство повышения мотивации рассмотрим метод зелёной ручки — один из наиболее важных методов обучения в современной педагогике. Этот метод основан на принципе положительной мотивации учащихся в процессе обучения. Он подразумевает награду за правильный ответ, которая может быть как символической, так и материальной. В основе метода зелёной

ручки лежит идея поощрения учеников за правильные ответы и прогресс в учебе.

Отличительной чертой этого метода является тот факт, что награда подразумевается как инструмент мотивации учащихся на стадии обучения. При правильных ответах ученика, ему даётся зеленая ручка, которая показывает, что ученик хорошо справляется с задачей. На следующем занятии, если задача решена неправильно, ручка не выдается. Это помогает ученикам со временем оценить свой прогресс в учебе, что, безусловно, мотивирует их на дальнейшее обучение.

Метод зеленой ручки (МЗР) представляет собой технологию, которая позволяет ученикам рассматривать проблемы в контексте пространственных и геометрических отношений, используя зеленую ручку для создания графической модели. Тем не менее, до сих пор зеленую ручку использовали, главным образом, в предметах, связанных с искусством и дизайном.

Существует несколько способов реализации метода зеленой ручки. Один из примеров — это награждение учеников зеленой ручкой после каждого правильного ответа на уроке. Другой способ — это награждение учеников на конец недели или месяца за их прогресс в учебе. В любом случае, метод зеленой ручки позволяет достичь нескольких важных целей: он мотивирует учеников на учебу, помогает им научиться ценить свой прогресс в обучении, и избавляет учителя от необходимости постоянно прибегать к негативной мотивации.

В контексте обучения математике, метод зеленой ручки может оказаться особенно эффективным. Математика сложная дисциплина, и ученики могут испытывать затруднения на разных этапах изучения этого предмета. Однако, если учителя будут активно использовать метод зеленой ручки в обучении, ученики начнут постепенно понимать, что правильные ответы и прогресс в учебе стоят того, чтобы работать над своими навыками в математике.

Выделять удачные решения можно как в рамках математических диктантов, так и в разборе самого хода решения. К примеру: подчёркивая ту часть решения, которая логична и верна зелёным. При этом не обязательно передавать ручку учащемуся. В целом, отсут-

ствии красных чернил в тетради уже значительно успокаивает и мотивирует на плодотворный труд.

На практике ученики лучше воспринимают оценивание работы, если подразумевается, что их будут хвалить, а не ругать. Несмотря на то, что для математики обычно рассматриваемый метод применяется редко, он действительно позволяет привить любовь к математике и не вызвать к ней неприязнь.

Помимо прочего, ученики, обладающие большей склонностью к предметам творческим, легче воспринимают оценивание поощрением, что позволяет проще начать понимать точные науки в будущем. Таким образом, с появлением в учебном плане таких предметов как геометрия, физика, химия и при сохранении использования МЗР, учащиеся сохраняют позитивную мотивацию к познанию: внешнюю — получить признание и внутреннюю — разобраться в чём-то несмотря ни на что (вызов).

Педагогическое применение МЗР в математике может способствовать более глубокому пониманию геометрических концепций и улучшению пространственных навыков. Использование зеленой ручки позволяет ученикам касательно конкретной задачи применять двумерные и трехмерные модели, в процессе их создания позволяет немедленно проверить догадки и идея, что, в свою очередь, мотивирует учеников.

Кроме того, использование МЗР в классе может способствовать активному изучению математики не только в классе, но и в повседневной жизни. Например, бытовые предметы могут быть использованы для создания моделей и более наглядно понять геометрические определения.

В заключение, использование метода зеленой ручки является эффективным способом мотивации учащихся в процессе обучения. Этот метод может быть особенно полезен для обучения математике в начальной и средней школе, где он поможет ученикам понимать, что правильные ответы и прогресс в учебе — это результат их усилий и труда. С помощью метода зеленой ручки ученики могут лучше ориентироваться в учебном процессе, ценить свой прогресс и получать удовольствие от учебы.

Литература:

1. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.
2. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. Гамезо М. В. — М.: Пед. о-во России, 2001. — 127 с.; 20 см.; ISBN 5–93134–139–0
3. Архиреева, Т. В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. с. 38–47.

Эффективность учебных заданий при формировании креативного мышления младших школьников: результаты социологического опроса

Жакупова Гульмира Шорапиденовна, студент магистратуры;
Кертаева Калиябану Махметовна, доктор педагогических наук, профессор
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан)

Статья посвящена одному из педагогических условий, влияющих на развитие креативного мышления младших школьников — содержанию учебных заданий. Реализация данной цели ведется путем развития метапредметных и личностных навыков школьников, способствующих успешному изучению учебных предметов. Представлена часть исследования, отражающая мнение учителей начальных классов об актуальности применения на уроках заданий на креативное мышление.

Ключевые слова: функциональная грамотность, креативное мышление, креативность, творческое мышление, дивергентное мышление, система заданий.

The effectiveness of educational tasks in the formation of creative thinking of primary school students: the results of a sociological survey

The article is about one of the pedagogical conditions influencing the development of creative thinking of primary school students — the content of learning tasks. The implementation of this objective is conducted through the development of meta-disciplinary and personal skills of students, promoting the successful learning of academic subjects. The article presents the part of the study reflecting the opinion of primary school teachers on the relevance of creative thinking tasks.

Keywords: functional literacy, creative thinking, creativity, creative thinking, divergent thinking, task system.

В настоящее время система образования Казахстана претерпевает существенные изменения. Необходимость людей соответствовать динамичным запросам современного общества выдвигает необходимость обладать универсальными навыками, среди которых наиболее значимыми являются способность быстро ориентироваться в ситуации, творчески решать поставленные задачи, уметь быстро анализировать информацию, позволяют человеку активно действовать, преобразовывать и творить. В соответствии с Государственным общеобязательным стандартом начального образования Республики Казахстан, целью начального образования является создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития личности обучающегося, обладающего основами навыков широкого спектра. Среди перечисленных навыков выделено функциональное и творческое применение знаний. Также в документе указано, что содержание начального образования определяется с учетом некоторых аспектов, одним из которых является необходимость развития творческого мышления [1]. Творческое мышление, или креативное мышление — это компетентность, которая позволяет производить идеи, решения, продукты, одновременно оригинальные, новые и релевантные для контекста, в котором они производятся [2].

На необходимость развития креативного мышления в обучении указывают известные психологи и педагоги: Р. М. Грановская [3], Д. Б. Богоявленская [4], Дж. Гилфорд [5], Туник Е. Е. [6], В. В. Да-

выдов [7], М. В. Кларин [8], А. Осборн [9], Я. А. Пономарев [10], [11], Р. Л. Солсо [12], Е. Н. Князева [13] и др.

В современном Казахстане данную проблему исследуют ученые: А. С. Жупарова и А. К. Кожахметова [14], Ж. С. Темербулатова и А. А. Нусюпаева [15], изучавшие методологические основы в области креативных индустрий; Мынбаева А. К. и Галимова Н. Р., исследовавшие развитие креативности студентов в образовательной среде вуза [16].

Несмотря на то, что имеется большой и содержательный материал по изучению креативного мышления, который дал определенные результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, единой и эффективной концепции развития креативного мышления до сих пор не существует [15]. Проблема креативного мышления малоизучена [16]. По мнению Р. Л. Солсо, за многие годы изучения мышления не возникло ни одной крупной теории, которая смогла бы объединить разрозненные и иногда конфликтующие исследования творчества [12].

Исследователь Джой Пол Гилфорд установил, что креативность — процесс дивергентного мышления. Он описал дивергенцию как «мышление, идущее в разных направлениях» [5]. Люди, обладающие таким типом мышления, при решении какой-либо проблемы не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают искать решения во всех возможных направлениях. По Гилфорду, дивергентный способ мышления лежит в основе креа-

тивного мышления и характеризуется следующими основными особенностями:

- беглость — способность быстро формулировать несколько идей и решений;
- гибкость — способность одновременно обдумывать различные способы решения проблемы;
- оригинальность — способность формулировать идеи, которые не приходят в голову другим;
- проработка — способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет сформулировать гипотезу, согласно которой учебно-воспитательный процесс в начальной школе станет эффективным, а уровень функциональной грамотности учащихся повысится, если систематически развивать креативное мышление школьников через содержание учебных упражнений и задач.

Ученик, умеющий мыслить креативно, должен быть любознательным, настойчивым в достижении цели, иметь богатое воображение, уметь сотрудничать с другими людьми, быть организованным. Согласно Harvard Business Review, более высокий коэффициент любопытства может указывать на большую гибкость и помочь построить большую способность справляться со сложностью [17].

Существует тонкая грань между умениями думать нестандартно и мыслить креативно. Нестандартность чаще всего предполагает просто какое-то отличие, вариацию существующего метода и способа работы. Креативность же должна содержать абсолютно новый и, главное, эффективный подход к решению задачи [18].

Включение младших школьников в учебно-творческую деятельность на уроках должно осуществляться через решение задач: «развивать творческие способности, развивать способность решать практические проблемы, развивать личностные качества» [19]. Одним из важных педагогических условий для реализации данных

задач являются учебные ресурсы, используемые в процессе обучения.

В процессе работы над проблемой исследования был использован комплекс взаимодополняющих **методов исследования**: методы теоретического анализа; методы опроса; методы статистической обработки данных.

С целью определения содержания упражнений в учебниках, направленных на формирование креативного мышления учащихся начальных классов, нами было проведено исследование на предмет понимания учителями актуальности исследуемой темы в условиях современной школы, а также выявление затруднений, с которыми сталкиваются учителя в процессе формирования данного универсального навыка.

Диагностика проводилась среди учителей начальных классов в период с 21 по 30 ноября 2022 года посредством онлайн-опроса в формате GoogleForms. В опросе приняло участие около 40 учителей начальных классов из различных регионов Казахстана — городов Астана, Тараз, Семей, Атырау, Талдыкорган, а также Атырауской, Северо-Казахстанской и Абайской областей.

В ходе анкетирования было установлено, что учителя понимают важность развития креативного мышления ребенка в период начальной школы и применяют задания творческого характера. В выборе учителями предметов, которые по содержанию учебной программы позволяют развивать креативное мышление учащихся, лидирующими являются предметы «Литературное чтение» (75 %) и «Изобразительное искусство» (72,2 %). Также, по мнению респондентов, хорошим потенциалом для формирования креативного мышления обладают предметы «Трудовое обучение» (66,7 %), «Математика» (63,9 %) и «Естествознание» (63,9). Предполагаем, что полученные результаты связаны с тем, что учебники по данным предметам содержат большее количество заданий для формирования креативного мышления.

3. На каких уроках, по Вашему мнению, больше возможностей для развития креативного мышления учащихся?

36 ответов

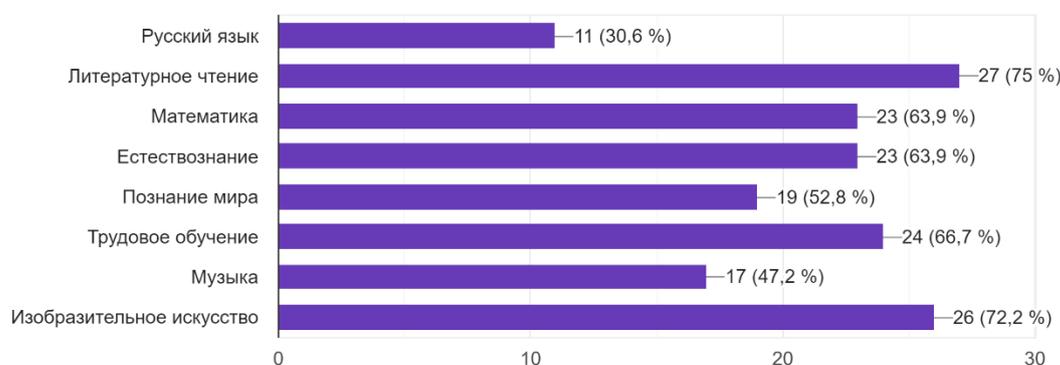


Рис. 1

Сто процентов респондентов отмечают, что детям нравятся творческие задания и с удовольствием их выполняют. Однако, в учебниках содержится недоста-

точное количество заданий для развития креативного мышления.

4. Оцените, достаточно ли в учебниках заданий для развития креативного мышления?

37 ответов

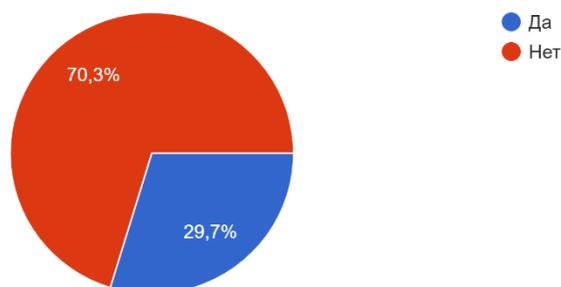


Рис. 2

На вопрос «Какими ресурсами Вы пользуетесь при необходимости создать задание на развитие креативного мышления?» учителя отвечают: «Идеи беру в интернет-ресурсах, но всегда адаптирую, ориентируясь на потребности класса, тему урока, сквозную тему», «Я подписана на «Креативное обучение», там очень много разработок. Мне очень помогает в работе», «Интернет, сборники печатного издания», «Методическая литература, гайды РУР ИВ, материалы семинаров, материалы совместного планирования» и т. п. Ответы респондентов указывают на наличие риска бессистемного формирования креативного мышления младших школьников. Считаем необходимым, на следующем этапе исследования проанализировать содержание базовых учебников начальной школы на предмет количества и содержания творческих учебных заданий.

Таким образом, мы подтвердили свое предположение о том, что одним из педагогических условий формирования креативного мышления младших школьников является наличие системы творческих заданий по всем предметам начальной школы.

В результате, на первом этапе проведения нашего исследования мы можем сделать следующие **выводы**:

1. Определяя формирование креативного мышления младших школьников, мы будем говорить о специально организованной, познавательно-творческой деятельности учащихся, характеризующейся направленностью, активностью, объективностью, мотивацией и сознательностью. Результатом этой деятельности является личностное развитие учащегося, обладающего креативностью как способности находить новое и эффективное решение практической задачи.
2. Младший школьный возраст — благоприятный период для вовлечения учащихся в учебную и творческую деятельность. На сегодняшний день критерии и уровни сформированности креативного мышления младших школьников недостаточно разработаны, что, соответственно, усложняет процедуру диагностики креативности младших школьников. Эта проблема остается актуальной и слабо разработанной. Мы считаем, что ей следует уделить больше внимания на следующем этапе проведения нашего исследования.
3. Наличие качественных образовательных ресурсов, содержащих систему упражнений для развития креативного мышления, поможет педагогам проводить учебно-воспитательный процесс более результативно.

Литература:

1. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 5 августа 2022 года № 29031. [Электронный ресурс]. — <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
2. Пашенко, Т. В., Авдеенко Н. А., Гасинец М. В. Может ли школа научить мыслить. Практики развития креативного и критического мышления. Научный дайджест № 3 национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». — Москва, 2021.
3. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии. СПб.: Речь, 2010.
4. Богоявленская, Д. Б., Богоявленская М. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. — М.: МИОО, 2005
5. Гилфорд, Д. П. Три стороны интеллекта. // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965
6. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Методическое руководство. — СПб.: Иматон, 1998
7. Давыдов, В. В. Учителю о психологии. // Библиотека «Одаренные дети». — М.: Молодая гвардия, 1997

8. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. — М.: Луч, 2018
9. Осборн, А. Управляемое воображение: принципы и процедуры творческого решения проблемы. Нью-Йорк, 1953.
10. Пономарев, Я. А., Ушаков Д. В., Александров Ю. И. Психология творчества. Школа Я. А. Пономарева. — М.: Институт психологии РАН, 2006
11. Пономарев, Я. А. Перспективы развития психологии творчества. — М.: Институт психологии РАН, 2006
12. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология. 6-е изд. — СПб.: Питер, 2006.
13. Князева, Е. Н. Природа креативности в зеркале креативности природы.
14. Жупарова, А. С., Кожамметова А. К. Креативные индустрии в развивающихся странах: опыт Казахстана // Бизнес ж не басқару: м селелер мен шешімдер. — № 4 (100). — 2021.
15. Темербулатова, Ж. С., Жупарова А. С., Нусюпаева А. А. Статистика в области креативных индустрий: обзор методологических основ // Экономика: стратегия и практика. — № 4 (15). — 2020. — с. 153–160.
16. Мунбаева, А. К., Galimova N. R. Развитие креативности студентов в образовательной среде вуза. Жоғары оқу орындарының білім беру ортасында студенттердің креативтілігін дамыту // Вестник КазНУ. Серия педагогическая, [S.l.], v. 46, n. 3, may 2016.
17. Tomas Chamorro-Premuzic. Curiosity Is as Important as Intelligence. <https://hbr.org/2014/08/curiosity-is-as-important-as-intelligence> (25/11/19)
18. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб.: Питер, 2011.
19. Типовая учебная программа по предмету «Математика» для 1–4 классов уровня начального образования // О внесении изменений и дополнения в приказ Министра образования и науки РК от 3 апреля 2013 года № 115 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций». Приказ Министра образования и науки РК от 10 мая 2018 года № 199. [Электронный ресурс]. — <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800016989>

Формирование и развитие функциональной грамотности учащихся на уроках и во внеурочной деятельности как важнейшее условие повышения качества образования

Житко Елена Алексеевна, заместитель директора по УВР
МБОУ СОШ № 3 г. Пушкино (Московская обл.)

Ключевые слова: функциональная грамотность, внеурочная деятельность, образовательный процесс.

В Законе об образовании качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

Качество образовательного процесса складывается из следующих качеств: качества образовательной программы; качества потенциала педагогического состава, задействованного в образовательном процессе; качества потенциала обучающихся, качества средств образовательного процесса, качества образовательных технологий; качества управления образовательными системами и процессами.

Поэтому основная задача методической работы школы — обеспечить развитие профессиональных ком-

петенций, направленных на достижение нового образовательного результата.

В нашей школе создана и реализуется модель методического сопровождения учителя по формированию функциональной грамотности школьников.

Важным условием успешности формирования функциональной грамотности обучающихся является управление процессом создания условий, способствующих ее развитию, со стороны руководителя и администрации образовательной организации. К ним относятся нормативно-правовые, кадровые, организационные, программно-методические и материально-технические условия.

В основу модели заложены задачи федерального проекта «Современная школа»: создание системы для непрерывного и планомерного повышения квалификации и непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников с учетом их профессиональных дефицитов и интересов, а также требований работодателей.

Для оценки профессиональных дефицитов педагогов реализуются мероприятия плана методической работы

и внутришкольного контроля (посещение уроков, внеурочных и элективных занятий, проверка документации, деятельность педагогов в рамках ШМО и РМО, участие в профессиональных мероприятиях, анкетирование, диагностика профессиональных компетенций).

После прохождения курсовой подготовки для педагогов организуется внутришкольное повышение квалификации (семинары, участие в работе ШМО и РМО, методические недели, выступление на педагогических конференциях и др.), где учителя, прошедшие курсы ПК, делятся полученными знаниями и опытом с другими педагогами.

Одной из эффективных форм представления учителями своего опыта являются Методические недели, которые проходят ежегодно в ноябре-декабре проводятся в нашей школе. В рамках методических недель учителя проводят открытые уроки, демонстрируя приемы формирования функциональной грамотности.

Открытые уроки анализируются с использованием карт анализа урока, после каждого урока учитель делает самоанализ. Завершает методические недели «Круглый стол», на котором подводятся итоги, демонстрируются наиболее удачные фрагменты уроков, проводится анализ и самоанализ уроков.

Педагоги школы всегда активно участвуют в методических районных мероприятиях, где представляют свой опыт и повышают профессиональное мастерство.

Целенаправленная деятельность педагогов по изучению и применению в работе современных образовательных технологий, методов и приемов формирования и развития функциональной грамотности находит отражение в результатах внешних оценочных процедур (РДР И ВПР). По результатам участия школы в международных исследованиях PISA, организованных ФИОКО (2020 г.) для 150 школ Московской области, МБОУ г. Пушкино СОШ № 3 показало общий 13 результат.

Анализ результатов диагностических работ позволяет учителям выявить «западающие» умения и скорректировать работу над формированием и развитием тех или иных умений. Для того, чтобы отследить динамику сформированности метапредметных умений в конце каждого учебного года проводятся внутренние диагностические работы по разным видам функциональной грамотности.

Данные качества функционально грамотной личности могут и должны рассматриваться как портрет современного выпускника школы. Задача школы — подготовить выпускников, которые умеют эффективно решать любую практическую жизненную, порой нестандартную, ситуацию, максимально используя все те знания, которые когда-либо с ними случались, используя все прямые и дополнительные компетенции, полученные как в школе, так и через процесс социализации.

Формирование функциональной грамотности идет через проектно-исследовательскую деятельность, организуемую на уроках, курсах внеурочной деятельности в начальной, основной и старшей школе.

С 5 по 9 класс в школе организован курс внеурочной деятельности «Функциональная грамотность (математическая, читательская, естественно-научная)».

Условия для развития функциональной грамотности обучающихся.

Грамотность — это определенный уровень владения навыками чтения и письма, т. е. способность иметь дело с печатным словом (в более современном смысле — это навыки чтения, письма, счета и работы с документами).

- Обучение должно носить деятельностный характер;
- Учебная программа должна учитывать индивидуальные интересы обучающихся и их потребность в развитии;
- Обучающиеся должны быть активными участниками процесса изучения нового материала;
- Учебный процесс необходимо ориентировать на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;
- В урочной и внеурочной деятельности использовать продуктивные формы групповой работы;
- Поддерживать исследования учеников в области сложных глобальных проблем.

Эффективные педагогические практики

- Приобретение опыта — разрешение проблем, принятие решений, позитивное поведение
- Создание учебных ситуаций, инициирующих учебную деятельность учащихся, мотивирующих их на учебную деятельность и проясняющих смыслы этой деятельности
- Учение в общении, или учебное сотрудничество, задания на работу в парах и малых группах
- Поисковая активность — задания поискового характера, учебные исследования, проекты
- Оценочная самостоятельность школьников, задания на само- и взаимооценку: кейсы, ролевые игры, диспуты и др.

Формирование функциональной грамотности — это сложный, многосторонний, длительный процесс. Достичь нужных результатов можно лишь умело, грамотно сочетая различные современные образовательные педагогические технологии:

- Технология проектной деятельности
- Технология оценивания учебных достижений обучающихся
- Технология использования игровых методов
- Технология проблемного обучения
- Технология развития «критического мышления» через чтение и письмо
- Уровневая дифференциация обучения
- Информационные и коммуникационные технологии
- Технология формирования типа правильной читательской деятельности
- Технология развития критического мышления
- Технология обучения в сотрудничестве
- Кейс-технология
- Проектная технология

Педагогические приемы, способствующие формированию функциональной грамотности

- Корзина идей (кластер) (актуализация имеющегося опыта и знаний)
- Идеал
- Карта сообщения
- Большой круг
- Пять «Почему» и одно «Зачем»
- Мозговой штурм
- Шестигранное обучение
- Дерево решений
- ПОПС-формула

П — позиция. Необходимо по заданной проблеме высказать свое собственное мнение («Я считаю, что...», «Я согласен с...»).

О — обоснование, объяснение своей позиции (возможные аргументы, подтверждающие ваше мнение).

П — примеры. «Я могу доказать это на примере...».

С — следствие (суждение или умозаключение). Окончательные выводы, подтверждающие высказанную позицию.

- Ролевая (деловая) игра
- Фишбоун (схема, в которой изученная информация систематизируется и конкретизируется; основой схемы является рыбий скелет)
- Алгоритм Цицерона
- Скрайбинг (визуализация информации при помощи графических символов, отображающих ее содержание и внутренние связи)

- Инфографика
- Коучинг-сессия
- Синквейн

С 2015 года в нашей школе проводится ежегодная школьная конференция по защите итогового индивидуального проекта «Фестиваль проектов», в ходе которой учащиеся представляют свои проекты, выполненные под руководством учителей школы.

В этом учебном году нынешние выпускники защитили свои итоговые индивидуальные проекты в рамках реализации основной образовательной программы среднего общего образования после изучения 68-часового курса «Индивидуальный проект».

Также ежегодно учащиеся нашей школы под руководством учителей готовят исследовательские работы и успешно защищают их на муниципальном, региональном и всероссийском уровнях.

Таким образом, для того чтобы формировать функциональную грамотность учащихся, учитель должен сам обладать компетенциями, которые составляют функциональную грамотность и должен выступать в качестве организатора продуктивной деятельности учащихся, то есть обладать педагогическими компетенциями. Для повышения качества образования необходимо менять подход к организации методической работы школы, делая акцент на непрерывное повышение квалификации и методическое сопровождение учителя.

Литература:

1. Формирование функциональной грамотности на уроках в начальной школе: актуальный региональный опыт: сборник методических материалов. Часть 1 / под ред. Л. В. Серых, С. А. Пульной, С. Е. Тереховой, О. В. Беловой. — Белгород, 2020. — 440 с.
2. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / [Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. — 288 с.: ил. — (Российский учебник: Успешный педагог XXI века).
3. Ушакова, М. А. Развитие функциональной грамотности школьников посредством повышения качества математического образования / М. А. Ушакова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2020. — № 1 (9). — с. 56–59.
4. Юрикова, О. И. Приемы формирования функциональной грамотности на уроках русского языка в начальной школе / О. И. Юрикова // Педагогика и психология: перспективы развития: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. — 2019. — с. 21–23.

Роль проектной деятельности в процессе обучения и воспитания младшего школьника

Пилипейко Наталья Петровна, учитель начальных классов
 MAOY «СШ № 19» г. Хабаровска

Когда детям интересно учиться? Когда сам процесс обучения увлекателен, динамичен, насыщен разного рода деятельностью. И задача современного учителя сделать учебный процесс именно таким.

Моя деятельность в школе началась 8 лет назад в качестве заведующей школьной библиотекой. Работа школьной библиотеки является важным связующим

звеном между образовательным и воспитательным процессом.

С одной стороны, задача библиотеки — обеспечить обучающихся учебниками, с другой, сделать библиотеку центром творчества, где собираются единомышленники.

Работая в школьной библиотеке, я имела возможность убедиться в том, что участие в различных меро-

приятных, тематических вечерах, проводимых библиотекой, помогают учащимся не только развить кругозор, творческие способности, но и изменить своё отношение к учебе, заинтересоваться предметом [1]. Поэтому, когда я начала работать учителем начальной школы, из всех современных технологий, применяемых в процессе обучения младших школьников, я особое внимание обратила на проектную деятельность. Ведь именно проектная деятельность влияет на качество формирования ключевых компетенций, побуждает детей к творчеству, учит самостоятельно приобретать знания.

В младших классах применение проектной деятельности играет особую важную роль, так как с её помощью формируется активная позиция учащегося в учении, развиваются общеучебные умения и навыки, реализуется принцип связи обучения с жизнью [2]. Благодаря тому, что я, как библиотекарь, была хорошо знакома с тем, какую важную, развивающую роль в жизни младшего школьника играет книга, особое внимание мною было уделено проектной деятельности на уроках «Литературного чтения». Ранее полученный опыт помог мне осознать важность проектной деятельности не только в учебном процессе, но и её значимость в формировании коллектива и развития индивидуальных способностей каждого ребенка.

В процессе предпроектной работы выстраиваются межличностные отношения, ставятся задачи эксперимента и формируется тема проекта.

Так, изучая тему «Басни» и знакомясь с творчеством Ивана Андреевича Крылова, сначала был проработан этап подготовки к проекту.

Учащиеся выбрали тему проекта, распределили, кто и за что будет отвечать, какая литература может понадобиться при подготовке к проекту.

Следующим этапом к подготовке к защите проекта является малая конференция. Учащиеся отвечают на вопросы по карточкам, готовят устные выступления, подбирают к ним иллюстрации.

Более подробно хотелось бы остановиться на этапе «Инсценировка». В классе, в котором я работаю, около 15 % учащихся имеют двойное гражданство и русским языком владеют достаточно слабо. Из-за этого у них часто возникает проблема коммуникации в коллективе. Им сложно общаться, заводить друзей, поэтому их задействованность в проектной деятельности помогает решить эти проблемы. Учащиеся самостоятельно выбрали для инсценировки басню И. А. Крылова «Слон и Моська», распределили обязанности.

Работа над проектом позволила каждому ребенку раскрыть свои способности: кто-то проявил себя как артист, кто-то как режиссер, а в ком-то проснулся талант декоратора.

Проектная деятельность сплотила коллектив класса, учащиеся стали дружнее, и те, кому раньше было тяжело

находить общий язык с одноклассниками, сумели преодолеть сложившиеся у них комплексы.

Кроме того, учащиеся, которые в силу недостаточного владения языком не всегда имеют высокие оценки по «Литературному чтению», участвуя в проектной деятельности, повышают свои показатели, стремятся и в дальнейшем улучшать свою успеваемость по данному предмету.

Таким образом, проектная деятельность на уроках «Литературного чтения» в младших классах является серьезным средством мотивации в учёбе. Очень важно, чтобы учитель поддерживал интерес учащихся к данному виду творческой деятельности. По этому поводу мне вспоминаются очень мудрые слова Константина Георгиевича Паустовского: «Порыв к творчеству может угаснуть, как и возник, если оставить его без пищи». Учитель должен понимать, что, проектная деятельность не должна носить эпизодический характер, она должна стать неотъемлемой частью учебного процесса в начальной школе. Только в этом случае детям, действительно, будет интересно учиться.

Не могу не отметить еще один очень значимый аспект данной проблемы. Работая над проектом, ребёнок вовлекает в свою деятельность всю семью. Это совсем не значит, что родители что-то делают за ребенка, но даже если они просто знают суть проекта, готовы что-то подсказать своему ребенку — это уже замечательно. Если же родители глубже вовлечены в работу над реализацией проекта, то, как это не парадоксально звучит, они получают возможность лучше его узнать, раскрыть для себя его таланты. И, безусловно, такая работа сплачивает семью, делает её членов ближе друг другу.

Особенно важно вовлекать в такую деятельность семьи мигрантов, которым необходимо адаптироваться в языковой и культурной среде. Хочу рассказать о конкретном случае из своей педагогической практики. В классе учится мальчик из семьи мигрантов. У него проблемы со здоровьем, языковой барьер, тяжело строить коммуникацию в коллективе. Для участия в инсценировке басни он получил роль без слов, но для него и его семьи было важно, чтобы он принял участие в проекте. Бабушка объехала все магазины города, чтобы купить для внука нужную маску слона.

Проектная деятельность это совместный труд учителя, учеников и их родителей, в результате которого достигаются важные цели: дети лучше узнают друг друга, становятся более самостоятельными и ответственными, учитель получает возможность лучше понять, над чем именно он должен работать с ребенком, в каком направлении выстраивать индивидуальную работу как с отдельным учеником, так и с коллективом класса в целом, родители больше времени проводят с детьми, начинают лучше понимать и своих детей, и их педагогов.

Литература:

1. Пермякова, О. А. Литературный марафон. // Начальная школа, 2014 г. № 4, 10 стр.

2. Кучкуда, Е. Б. Проект — одна из форм организации работы по чтению. // Начальная школа, 2013 г № 1, 7 стр.

Влияние совместной работы педагогов и родителей на адаптационный период детей

Рыбина Анна Викторовна, воспитатель

ГБДОУ детский сад № 57 Кировского района г. Санкт-Петербурга

Ключевые слова: совместная работа, педагоги, родители, адаптация, дети, школа, учебные достижения, взаимодействие, социализация, родительское влияние.

Актуальность темы влияния совместной работы педагогов и родителей на адаптационный период детей заключается в том, что переход к новому образовательному учреждению, может быть, одним из самых сложных и стрессовых периодов в жизни ребенка. Начало учебного года или переход в новый класс могут вызывать у детей тревогу, беспокойство и неопределенность, что может привести к проблемам в адаптации и обучении.

В этом контексте совместная работа педагогов и родителей может стать решающим фактором для успешной адаптации детей к новой среде. Когда родители и педагоги работают вместе, они могут помочь детям чувствовать себя более уверенно и комфортно, обеспечивая условия для успешной адаптации и дальнейшего обучения.

Однако, часто родители и педагоги не понимают, как важно совместно работать, чтобы помочь детям пережить период адаптации. Родители, часто не имеют опыта работы в школьной среде, не понимают, какие ожидания и требования к их детям могут быть в новой среде, а педагоги, с другой стороны, могут не знать о личных особенностях каждого ребенка и не всегда способны обеспечить необходимую индивидуальную поддержку.

Таким образом, наиболее эффективным способом обеспечения успешной адаптации является совместная работа родителей и педагогов. Именно этот подход позволяет обеспечить индивидуальную поддержку и создать условия для комфортного перехода детей в новую среду обучения.

В данной статье будет рассмотрено влияние совместной работы родителей и педагогов на адаптационный период детей, а также будут представлены наиболее эффективные методы взаимодействия между родителями и педагогами для обеспечения успешной адаптации.

Исследования, посвященные теме влияния совместной работы педагогов и родителей на адаптационный период детей, показывают, что сотрудничество между родителями и учителями является одним из важнейших факторов, определяющих успехи учеников в школе. Вот несколько примеров таких исследований:

Исследование, проведенное Л. Ф. Савельевой и Е. Ю. Плахотниковой (2019), показало, что взаимодей-

ствие между учителем и родителями играет важную роль в успешной адаптации первоклассников к школе. Авторы исследования выявили, что дети, чьи родители активно взаимодействуют с учителем и следят за учебным процессом, чувствуют себя более уверенно и успешно справляются с адаптацией.

Исследование, проведенное Л. И. Леонтьевой (2020), показало, что совместная работа родителей и педагогов оказывает положительное влияние на развитие межличностных отношений у детей и помогает им лучше адаптироваться к новой среде. Автор исследования отметила, что для эффективного взаимодействия необходима открытость, взаимное доверие и понимание между учителями и родителями.

Исследование, проведенное С. А. Леонтьевой и Н. Г. Синицыной (2017), показало, что совместная работа родителей и учителей оказывает положительное влияние на учебные достижения детей и помогает им успешно справляться с адаптацией к новой среде. Авторы исследования отметили, что для эффективного взаимодействия необходимо обеспечить постоянную коммуникацию и взаимодействие между учителями и родителями, а также создать условия для взаимной поддержки.

Таким образом, исследования показывают, что совместная работа родителей и педагогов оказывает положительное влияние на адаптационный период детей и может стать ключевым фактором успеха в учебе и развитии межличностных отношений. Взаимодействие между родителями и учителями позволяет детям лучше понимать и ориентироваться в учебном процессе, а также формирует у них навыки самостоятельности и ответственности.

Одним из важных аспектов совместной работы родителей и учителей является организация взаимодействия и коммуникации. Регулярные родительские собрания, открытые уроки, консультации с учителем и другие формы взаимодействия позволяют родителям получать информацию о ходе обучения и о том, как им помочь ребенку лучше адаптироваться к школьной жизни.

Важно отметить, что успешное взаимодействие между родителями и педагогами возможно только при условии взаимного доверия и уважения. Родители должны доверять учителям и считать их профессионалами, а учителя,

в свою очередь, должны уважать родительское мнение и стремиться к сотрудничеству.

В заключение можно сказать, что совместная работа родителей и учителей играет важную роль в успешной адаптации детей к школьной жизни. Для достижения наилучших результатов необходимо обеспечить регулярное взаимодействие между родителями и педагогами, создать условия для взаимной поддержки и организовать открытую и доверительную коммуникацию.

В современном обществе важно обеспечивать наилучшие условия для адаптации детей к школьной жизни. Одним из главных факторов успеха в этом деле является совместная работа родителей и учителей. На основе анализа различных исследований и опыта практической работы, можно сделать вывод о том, что эффективное взаимодействие между родителями и педагогами помогает детям лучше адаптироваться к школе,

повышает их успеваемость и улучшает межличностные отношения.

Однако для достижения этих результатов необходимо уделить внимание организации взаимодействия и коммуникации между родителями и учителями, а также создать условия для взаимной поддержки и доверительного общения. Важно помнить, что успешное сотрудничество возможно только при условии взаимного доверия и уважения.

Таким образом, для обеспечения эффективной адаптации детей к школьной жизни необходимо поощрять совместную работу родителей и педагогов и создавать благоприятные условия для их взаимодействия. Это позволит обеспечить успешное обучение и формирование культуры сотрудничества, которая будет полезна не только для детей, но и для всего общества в целом.

Литература:

1. Александрова, Н. И. (2016). Совместная работа педагогов и родителей в условиях реализации ФГОС. Начальная школа, 6, 32–36.
2. Васильева, Л. Г. (2015). Взаимодействие школы и семьи в рамках социальной работы с детьми и подростками. Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств, 2(30), 91–96.
3. Горбунова, О. А. (2017). Взаимодействие педагогов и родителей как условие успешной адаптации детей к школе. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология образования, 1, 82–87.

Отряд юных инспекторов дорожного движения как возможность развития социальной активности обучающихся школьного «Движения первых»

Рыжова Маргарита Валентиновна, учитель начальных классов
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Радужный

В статье представлен материал из опыта работы кружка «ЮИД»

Ключевые слова: безопасность движения, здоровьесберегающая деятельность, объединение, дорожное движение.

Мы живем в эпоху интенсивного автомобильного движения, когда автомобиль является неизменным атрибутом наших городов и населенных пунктов, отвоевывая заметную позицию у пешеходов. В связи с этим большое значение имеет безопасность наших детей на дорогах. Проблема безопасности дорожного движения в наши дни остаётся одной из самых актуальных. Главным её аспектом является сохранение человеческой жизни, особенно жизни детей и подростков.

В сфере дополнительного образования **социальная активность** играет большую роль в развитии ребенка. Проживая в городе, дети значительное время находятся в образовательном учреждении, поэтому именно на школу родители возлагают ответственность за формирование у ребят навыков культуры поведения на дорогах,

устойчивой мотивации к сохранению и укреплению здоровья. А ведь именно навыки, сформированные в детстве, перерастают затем в стойкие привычки. Важной составляющей здоровьесберегающей деятельности школы является создание безопасного пространства ребенка, которое подразумевает обучение детей и подростков безопасному поведению в повседневной жизни и рациональным действиям в возможно опасных и чрезвычайных ситуациях. Школа первой должна поддерживать создание таких детских общественных объединений, целью работы которых является объединение детей и взрослых, заинтересованных в снижении дорожно-транспортного травматизма.

Одним из направлений воспитательной работы школы, представленным в модуле «Детские общественные объединения», а сейчас «Движение первых»

программы воспитания, является школьный кружок «Юный инспектор дорожного движения (ЮИД)».

В нашей школе кружок «ЮИД» существует 13 лет, его работа проводится в соответствии с разработанным календарно-тематическим планированием. Четко организованная деятельность позволяет сформировать совокупность устойчивых форм поведения на дорогах, в общественном транспорте, в случаях чрезвычайных ситуаций, а также умения и навыки пропагандистской работы.

Реализация программы достигается путём рациональной теоретической подготовки и закрепления

знаний с помощью практических занятий, а также культурно-массовых мероприятий. **Критериями выполнения программы служат:** стабильный интерес школьников к изучению, выполнению и пропаганде ПДД, массовость и активность участия детей в мероприятиях по данной направленности.

На занятиях кружка ребята изучают историю дорожного движения, повторяют правила дорожного движения, дорожные знаки, основы оказания первой медицинской помощи пострадавшим.



Деятельность кружка поддерживает постоянный интерес детей к изучению ПДД, способствует пропаганде безопасного поведения учащихся на дорогах, прививает навыки безопасного движения. Кружковцы участвуют в профилактических встречах с представителями ГИБДД.

Принимают участие в городских конкурсах и олимпиадах, конкурсе «Безопасное колесо», разнообразных челленджах. Пропагандируют правила безопасности на дорогах среди ребят младшего возраста и своих сверстников.



Работа кружка — это пропаганда ПДД через средства массовой информации, родителями и родительскими чатами, участие команд ЮИД в акциях, связанных с правилами дорожного движения.

Я, руководитель кружка ЮИД, в рамках проводимой акции стараюсь приглашать инспектора ГИБДД для проведения бесед по предотвращению ДТП в классы с 1-го по 11-й.



Таким образом, осуществляется преемственность между различными возрастными группами учащихся, что является основой формирования общешкольного коллектива на основе социально значимой деятельности. Ребята понимают, что дорога должна быть без опасностей.

Плодотворную работу по профилактике предупреждения ДТП положительно отмечают в средствах массовой информации — на местном телевидении «День памяти жертв ДТП», «Посвящение в пешеходы» «Шаг, длинный в жизнь».

Занимаясь профилактикой ДТП, в школу мы приглашаем инспекторов автоинспекции. На совместных мероприятиях отряда ЮИД с инспектором обсуждаем следующие вопросы: причины ДТП, обязанности водителей, пешеходов и велосипедистов.

Ежемесячно проводятся очень значимые городские акции: «Внимание, дети!» «Засветись!» «Пристегни самое дорогое» «Водитель, у нас каникулы» «На дороге дети — они в приоритете» «Зима весна прекрасна, когда безопасна».

Также проводим школьных акции и челленджи: Челлендж #ЮИДМЫМОЛОДЫ ко Дню рождения образования ЮИД, акция «10000 шагов к здоровой жизни», поздравительные акции к 23 февраля и 8 марта, #103#ВсегдаВперед, Георгиевская ленточка, летом ЮИД тоже проводит онлайн — акцию ко Дню защиты детей, участвуем в международных челленджах #Светофор — мой друг ко Дню рождения светофора и еще во многих других.

Также для классных руководителей мы рекомендуем проводить обучение на примере просмотров интересных и познавательных мультфильмов: «Уроки тетушки Совы», «Что такое светофор», «Смешарики». В них любимые герои мультфильмов в доступной форме обучают детей правилам дорожного движения. Увлеченные просмотром мультфильмов, сами того не замечая, дети усваивают основные нормы безопасного поведения на улице или дороге.

Ребята из школьного кружка ЮИД помогают классным руководителям организовать работу по ПДД, ведут большую профилактическую работу, инструкта-

жи-пятиминутки с инспекторами ГИБДД или самостоятельно.

Главным результатом работы объединения считаю, что на выходе мы получаем грамотную личность, осознанно соблюдающую Правила дорожного движения и поведения на дороге, а значит — в обществе, личность, живущую по правилам взаимоуважения и пропагандирующую эти правила среди своих близких и друзей.

Итогом деятельности кружкового объединения является то, что за время моей работы в школе не произошло ни одного ДТП с участием детей нашей школы.

Наши грамотные пешеходы в будущем станут грамотными водителями — это гарантия здорового образа жизни их самих и окружающих людей. Многие из наших выпускников уходят из стен школы, имея права на вождение техники. И есть уверенность, что они никогда не нарушат правил езды на дорогах и никого не огорчат их нарушением.

Будем надеяться, что ребенок учится законам дорог, беря пример с членов семьи и других взрослых. Школа будет верным помощником, школьный отряд ЮИД всегда на посту. Будем беречь жизнь каждого ребенка от несчастных случаев на дороге! Ведь мы тоже в ответе за них!

Для развития **социальной активности** используют такие методы обучения, как практический, наглядный, словесный; применяют работу с книгой, видеометоды, проблемные ситуации; в воспитании — методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, методы стимулирования поведения и деятельности. В ходе практических занятий у детей вырабатывается умение помогать людям, умение правильно ориентироваться в опасных ситуациях на дорогах.

Наша жизнь не стоит на месте. Юидовское движение обогащается новыми направлениями работы, становится ещё более массовым, интересным и полезным. Ребята, носящие гордое звание «Юный инспектор движения», вырастают достойными гражданами своей Отчизны, служат проводником идей добропорядочного образа жизни, уважительного отношения к окружающим, становятся достойной сменой тем, кто сегодня обеспечивает порядок и безопасность на наших дорогах.



Литература:

1. «Программа» по изучению ПДД и профилактике дорожно-транспортного травматизма 1–11 классы. СКИПКРО. 2009.
2. Методические рекомендации по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма в общеобразовательных школах. М — 1988.
3. Методические рекомендации по организации работы по безопасности дорожного движения в школе, 2004.
4. Кузьмина, Т. Д. Важные уроки по правилам дороги, 2007.
5. Кузьмина, Т. А., Шумилова В. В. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма, Волгоград, Издательство «Учитель», 2007.

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Создание виртуального музея как эффективная медиаобразовательная технология при изучении родного края

Кравцова Людмила Николаевна, педагог-организатор
ГБУДО «Белгородский областной Дворец детского творчества»

Статья посвящена использованию цифровых технологий в создании виртуального музея «Моя Белгородчина», проанализированы ключевые тенденции интеграции цифровых технологий в пространство музейной экспозиции на современном этапе. Рассмотрены преимущества информационно-коммуникативных технологий при создании виртуальных экспозиций.

Ключевые слова: виртуальная экспозиция, цифровые технологии, виртуальный музей, медиаобразовательные технологии.

*Хотим мы создать виртуальный музей
Для наших «детей социальных сетей».
Чтобы помог скоростной интернет
Память веков сохранить на сто лет.
Историю края земли Белгородской,
Пропитанной кровью солдата в боях,
Передадим мы другим поколениям,
Как завещал нам Святой Иоасаф.*

Кравцова Л. Н.

Сегодня сохранение исторического наследия, патристическое и духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения — это приоритетные задачи всех образовательных организаций.

У каждого времени свои реалии. Сейчас подрастающее поколение увлечено виртуальным миром, все хотят быть блогерами, увлекаются фото- и видеосъемкой. Так родилась идея нашего проекта — направить ребят в нужное русло, заинтересовать изучением родного края.

Юные краеведы с удовольствием включились в новый формат работы — создание виртуального музея «Моя Белгородчина».

Новейшие информационные технологии открывают сегодня совершенно новые возможности и помогают педагогу привлечь молодежную аудиторию на выставочные площадки и в музеи. Они делают посещение более интересным и зрелищным, формируют новый имидж музея. Современные технологии способны создать «эффект погружения» в атмосферу изучаемой эпохи и собрать воедино все культурное наследие.

Наш проект — это дань глубокого уважения и признательности сегодняшнего поколения к памяти зем-

ляков. Виртуальный музей «Моя Белгородчина» был создан в 2020 году и приурочен к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне.

В 2023 году исполняется 80 лет Победы в танковом сражении под Прохоровкой.

Историческая битва на Курской дуге явилась одним из важных и решающих событий Великой Отечественной войны. Прохоровское поле — это место духовной силы нашего народа — «Третье ратное поле России».

Дети должны осознанно любить свою Родину и гордиться её историческим прошлым. Каждый обучающийся Белгородской области принимает активное участие в мероприятиях, посвящённых празднованию 80-летия Победы в Курской битве, в ходе которых дети знакомятся с историей своей малой родины.

Белгородчина подарила России и миру немало великих людей: не только воинов — защитников своей Родины, но и музыкантов, поэтов, художников, спортсменов и политиков. Создавая музей, мы сохраняем память о великих делах наших земляков, оставивших след в развитии Белгородской области.

Новизна проекта заключается в модернизации традиционного музейного пространства в современную

образовательную среду и использовании медиаобразовательных технологий как средства повышения мотивации к исследовательской деятельности и формирования духовно-нравственных качеств личности, а также межпредметной интеграции как эффективной педагогической технологии обучения одарённых детей.

Развитие медиаобразовательных технологий сегодня связано с компьютеризацией и информатизацией образования. В Российской педагогической энциклопедии «медиаобразование» рассматривается как «направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации. Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [1, с. 555].

В словаре терминов по медиаобразованию Федоров А. В. даёт такое определение: «технологии медиаобразования — это совокупность методов, приёмов, способов создания педагогических условий для эффективного медиаобразования различных возрастных групп населения» [2, с. 46].



Цель проекта — повысить мотивацию детей к исследовательской деятельности через использование медиаобразовательных технологий.

В рамках реализации проекта мы предлагаем внедрение инновационных форм организации краеведческой деятельности, таких как: мобильные творческие образовательные площадки, online-мастер-классы, интернет-выставки и экскурсии, мультимедийные проекты, 3-D моделирование, виртуальные туры, работа web-сайтов.

Виртуальный музей создаётся путём проведения региональных конкурсов и отбора лучших работ победителей и призёров исследовательских краеведческих проектов (в форме видеороликов, экскурсионных виртуальных туров, 3D-путешествий по святым и историческим местам Белгородчины).

Музей расположен на сайте Белгородского областного Дворца детского творчества. Посетить наш виртуальный музей можно, пройдя по ссылке: http://belobldevorec.ru/?page_id=1179

Музей включает следующие экспозиции: «Православные страницы»; «Страницы, опалённые войной»; «Моя семейная реликвия»; «Прогулки по родному краю»; мини-музей народной куклы и народного костюма; мастер-класс «Белгородский сувенир».

Скриншот web-страницы сайта прилагается на рис. 1, 2.

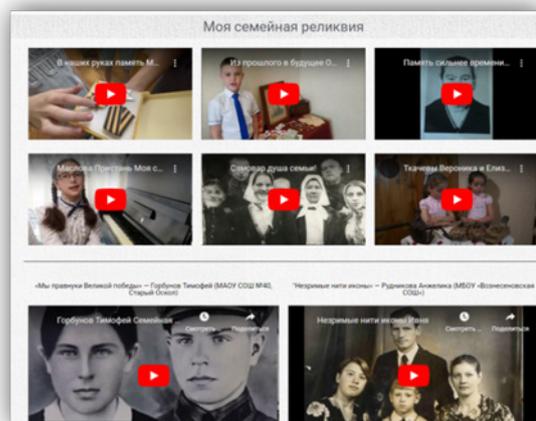


Рис. 1, 2. Скриншот web-страниц сайта ГБУДО «БелОДДТ»

Музей отражает все направления: православие, военная тематика, семья, культура, родной город. Рассчитан на широкую аудиторию: дети, педагоги, родители.

С особым трепетом создавалась виртуальная экспозиция «Моя семейная реликвия». Это памятные страницы истории, согретые теплом родного дома, они помогают нам понять, как жили наши предки, как в лихие годы гонений сохранили святыни, дорогие и близкие сердцу вещи, передающиеся в роду по наследству.

Во многих семьях хранятся реликвии времён Великой Отечественной войны: треугольники солдатских писем с фронта, фотографии военных лет, ордена, медали — живые свидетели истории.

Реликвии Великой Победы мы размещаем в виртуальной экспозиции «Страницы, опалённые войной»,

чтобы передать следующим поколениям в цифровом формате.

Проект «Моя Белгородчина» стал победителем всероссийского конкурса проектов педагогов по сохранению культурной и исторической памяти в 2020 году, опыт работы представлен в сборнике Методических рекомендаций.



Но это — не главное, главное — неугасима память поколений!

На сегодняшний день в образовательных площадках приняли участие более 2500 обучающихся. В конкурсах медиапроектов приняли активное участие представители всех муниципальных образований Белгородской области.

Ежегодно сайт виртуального музея пополняется творческими медиапроектами. Сейчас идёт подготовительная работа к проведению конкурса медиапроектов «Открывая прошлое, сохраним будущее».

Работа по сохранению истории нашего края продолжается.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, использование медиаобразовательных

технологий позволило нам расширить диапазон образовательных услуг в соответствии с запросами детей и их родителей.

Во-вторых, создание виртуального музея может рассматриваться как медиаобразовательная технология в процессе духовно-нравственного воспитания, применение которой нацелено на формирование отношения у обучающихся к социокультурным ценностям родного края и расширение их мотивационно-ценностной сферы для самосовершенствования.

В-третьих, использование медиаобразовательных технологий позволяет осуществлять дистанционное обучение, даёт возможность обмена информацией с внешней аудиторией, с обучающимися других образовательных организаций, проведения виртуальных экскурсий.

Важной целью современной системы дополнительного образования является адаптация обучающихся к новым социальным условиям.

В ходе реализации проекта мы пришли к выводу, что использование медиаобразовательных технологий в организациях дополнительного образования мотивирует обучающихся к исследовательской, информационно-поисковой и аналитической деятельности, а также способствует развитию творческих способностей.

Мы надеемся, что наш опыт покажется вам интересным и пригодится в вашей музейной практике.

Литература:

1. Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
2. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / под ред. А. В. Федорова. — Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос.пед. ин-та, 2010.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Методические основы формирования орфографических умений у учащихся с нарушениями психического развития в младшем школьном возрасте

Алиева Марина Анатольевна, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Учащиеся с нарушениями психического развития испытывают трудности в овладении орфографическими умениями. Им тяжело запоминать правила, поэтому эти дети заучивают их формально, в результате не могут успешно применять на практике. В основе русской орфографии лежат три основных принципа: фонетический, морфологический и традиционный. У детей с трудностями в обучении эти принципы правописания нарушены.

Сложившиеся в отечественной литературе методы логопедической работы ориентированы в первую очередь на те навыки, которые необходимы для грамотного правописания. Выбор конкретных приёмов логопедической работы по преодолению дизорфографии у школьников с нарушениями психического развития зависит от степени, вида дизорфографии. Логопедическая работа по устранению дизорфографии, как отмечает А. Н. Корнев, должна основываться на нескольких основных принципах:

- 1) формирование полных морфологических представлений и навыков морфологического анализа;
- 2) отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания верного и др.;
- 3) при формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного использования правил, но и альтернативные приёмы усвоения навыка правописания. Например, списывание слов с орфограммами с образцов письменного текста (уточнение визуального образа слова) и др. [1].

При планировании коррекционной работы, направленной на обучение орфографии школьников с нарушениями психического развития, учитываются современные научные представления о психологической структуре процесса письма, фундаментальные положения специальной психологии, педагогики и логопедии о принципах и закономерностях коррекционно-логопедического воздействия. В процессе коррекционно-развивающего обучения выделяют два этапа: предварительный и основной.

Задачи и содержание предварительного этапа работы зависят от структуры дизорфографического расстройства у учащихся. Его продолжительность также различна и зависит от динамики развития совершенствуемых у школьников функций, умений и навыков. Общая целью предварительного этапа работы — создание необходимых условий для эффективности основного этапа работы, который посвящен совершенствованию орфографического навыка письма и его автоматизации в письменной деятельности школьников. В работе с детьми каждой группы с разной степенью интенсивности и продолжительности используются все направления, методы и приемы, включенные в основной этап. Это связано со сложной структурой дизорфографического дефекта и его системным характером у школьников, необходимостью стимулирования развития наиболее недостаточных функций и тех, отставание в развитии которых хоть и менее выражено, но обнаруживается во время диагностики [2].

Логопедическая работа должна строиться с учетом индивидуальных особенностей учащихся и лингвистических факторов: постепенное увеличение длины слова; усложнение структуры слова; изменение места ударности; использование сначала наиболее частотных, а затем менее частотных слов с уточнением значения каждого слов.

Коррекционно-логопедическая работа на фонетико-фонематическом уровне предполагает освоение школьниками умений дифференциации понятий «звук» и «буква», фонетикофонематического анализа слов, дифференциации твердых и мягких согласных, слого-ритмической организации слова.

Коррекционно-логопедическая работа на лексико-грамматическом уровне включает развитие умений различать части речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол); подбирать однокоренные слова; дифференцировать предлоги и приставки; правильно писать безударные гласные в корне слова, сложные слова, приставки и суффиксы.

Над каждой темой продолжается работа до тех пор, пока она не будет усвоена детьми.

Особую сложность представляет для учащихся с нарушениями психического развития работа со словарными словами. Для облегчения запоминания правописания этих слов детьми целесообразно использовать следующий алгоритм:

1. Необходимо объяснить значение слова.
2. Прочитать вслух.
3. Одновременное произнести и написать словарное слово.
4. Записать по памяти (с проговариванием).
5. Проверить по образцу. Найти и исправить ошибки, если такие имеются.
6. Написать под диктовку словарные слова.

При написании слов с безударной гласной учащиеся не полагаются на знания, лежащие в основе таких понятий, как звук, ударный гласный, однокоренное слово, а сосредотачивают свое внимание на содержательной стороне письменного высказывания. Для работы с безударными гласными применяется алгоритм: 1) слышу звук; 2) проверяю; 3) пишу букву.

Практическое применение правила требует достаточного развития словаря, позволяющего быстро и правильно подбирать проверочные слова, а у школьников с трудностями в обучении объем активного и пассивного словарного запаса значительно снижен [3].

Логопедическая работа по преодолению дизорфографии заключается в том, чтобы обучить ребенка находить составные части слова и ознакомить его с механикой словообразования.

На многочисленных примерах ученик тренируется присоединять к корню слова постепенно одну за другой разные морфемы: сначала только окончания, потом только суффиксы, далее только одни приставки. Затем ученики знакомятся с более сложными способами словообразования, одновременного присоединения приставки, суффиксы и окончания.

Существенное значение в морфологическом анализе слов имеет понимание четкого порядка следования морфем в слове. Учащиеся усваивают, что главная часть всех однокоренных слов — корень, является неизменяемой значимой, несущей смысловое значение.

Литература:

1. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — СПб.: МиМ, 2007. — 286 с.
2. Елецкая, О. В. Развитие орфографической компетенции у младших школьников с задержкой психического развития / О. В. Елецкая. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ortograficheskoy-kompetentsii-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 17.02.2023).
3. Логинова, Е. А. Состояние лексикограмматических компонентов речи у школьников с дизорфографией / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая // Логопедия. Научно-методический журнал. — 2006. — № 4. — с. 22–28.
4. Лебедева, П. Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития. Пособие для учителей и логопедов / П. Д. Лебедева. — СПб.: КАРО, 2004. — 176 с.

Специальные упражнения облегчают процесс морфологического анализа, способствуют безошибочно подбирать морфемы слова. Развивают умение подбирать к данному слову 5 и более однокоренных слов, в том числе и проверочных, а также позволяют отличать однокоренные слова от слов-омонимов. Помогают расширить и активизировать словарный запас, понять многозначность слов и уточнить их лексический смысл [4].

На логопедических занятиях и на уроках русского языка необходимо активизировать орфографическое внимание. Для этого нужно побуждать учащихся самостоятельно находить свои ошибки, подбирать варианты проверок слов с ошибками. Такие формы работы имеют элементы игры, не дают уставать, повышают познавательный интерес и орфографическую зоркость.

Для более эффективной работы большое внимание необходимо уделять выделению слов с безударной гласной, звонким согласным, а также оглушению звонкой согласной в середине и конце слова, формированию умений грамматически правильно составлять предложения, изменять глаголы и прилагательные.

Повышению интереса к занятиям у учащихся с нарушениями психического развития способствует применение наглядных средств обучения. В частности, можно использовать карточки со схемами для звукобуквенного анализа; разрезные картинки для составления слов и предложений; предметные и сюжетные картинки, серии сюжетных картин; схемы для составления описательных рассказов; буквенные методики (вставить пропущенные слова; ищем буквы; исправь ошибки в предложениях); карточки с проверочными заданиями по темам и домашним заданием.

В заключение отметим, что огромную роль по устранению дизорфографии, на наш взгляд, играет раннее выявление нарушений письма и письменной речи, а также слаженная совместная работа учителя начальных классов, учителя-логопеда и педагога-психолога. Своевременно начатый, комплексный, систематический и четко спланированный коррекционный процесс помогает преодолению дизорфографии и способствует успешному освоению школьной программы.

Особенности формирования умений звукобуквенного анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Евмененко Анастасия Александровна, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В младшем школьном возрасте интенсивно развиваются все виды речи. Речь становится средством общения и объектом познания, выполняет коммуникативную, регулятивную и планирующие функции. Младший школьник обладает развитым фонематическим слухом, способен различать звуки в словах, может соотнести звук со знаком и изобразить этот звук, понимает смысл слова. Исследователи, отмечают, что в этот период происходит совершенствование голосового и артикуляционного аппарата, речевого дыхания, фонематического слуха и восприятия, дикции, развивается способность дифференцировать звуки, у детей развивается представление о слоговом строении слова, словесном составе предложения, расширяются возможности использования средств интонационной выразительности (А. Н. Корнев, М. Р. Львов, В. С. Мухина, Г. Н. Соломатина и др.).

Речь учащихся с тяжелыми нарушениями речи отличается большим количеством отклонений в воспроизведении слогового состава слова. Искажения слоговой структуры слов в основном идут за счет ее упрощения. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи нарушения в восприятии, анализе и синтезе звукобуквенной структуры слова проявляются в различных видах: нарушение анализа количества звуков; нарушение синтеза звуков, что проявляется в перестановке слогов, перестановке звуков соседних слогов, повторах; уподобление звуков; персеверация, антиципация и контаминация — циклическое повторение, замена звуков и слогов, смешение элементов слова.

Изучением особенностей формирования умений звукобуквенного анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи занимались такие исследователи, как С. Е. Большакова, Н. Н. Баль, В. В. Гладкая, Г. А. Каше, В. А. Ковшиков, Н. Д. Кривовязова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, А. К. Маркова, И. В. Прищепова, М. Е. Хватцев и др.

Р. И. Лалаевой подчеркивается, что своеобразие формирования речевой системы детей данной категории характеризуется выражается в задержке темпа развития речи и в специфическом характере отклонений в ее развитии [1].

Е. А. Логиновой установлена взаимосвязь нарушений аналитико-синтетической деятельности и недоразвитием компонентов устной речи: фонетико-фонематического и лексико-грамматического [2]. У детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи отмечаются недостатки в сформированности звукопроизводительной, грамматической и лексической сторон речи, различных видов восприятия, что влияет на процесс перекодирования информации при чтении и письме.

Согласно О. А. Токаревой, источником недостаточности анализа и синтеза перцептивной информации у детей с тяжелыми нарушениями речи является первичное недоразвитие речевых навыков в совокупности с нарушением процессов восприятия [3].

М. Е. Хватцев при изучении нарушений аналитико-синтетической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи уделял внимание расстройствам речевой функции, которые отражаются на несформированности фонематического анализа, неправильном произношении слов, недостаточном развитии слухоречевого ритма. Основной причиной неспособности осуществлять в полной мере звукобуквенный анализ и синтез автор видел недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге [4].

Исследования Н. Н. Баль показали, что у детей с моторной алалией обычно имеются достаточные артикуляторные (моторные) возможности: все так называемые неречевые артикуляции им доступны, более того, они оказываются в состоянии правильно произносить большинство звуков или даже все звуки изолированно и в слогах. Особенно большие трудности учащиеся испытывают при анализе новой звуко-слоговой и морфологической структурой слова (космонавт, парикмахерская, бетономешалка) [5].

В. В. Гладкая отмечала, что трудности освоения операций звукобуквенного анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи проявляются в смешении оптически сходных букв, в пропусках букв в слоге, искажения слогов, обусловленные эффектом «краудинга» (трудности в выделении характерных для слога признаков из-за соседства с другими) [6]. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи совершают ошибки в соблюдении порядка следования единиц, составляющих слог, что оказывает влияние на последовательность прочтения слогов в слове (пропуск слогов, зеркальное прочтение слога). Нарушения в процессах восприятия ряда однородных объектов (слогов) глазами вызывает повторы слогов, «соскальзывание» со строки при чтении. Ошибки на перестановки и пропуск букв в слове, пропуск слогов, зеркальное прочтение слога могут быть связаны с недостаточным уровнем развития интереса к учебным заданиям, снижением мотивации, функций целеполагания, недостатком развития произвольности у учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи.

Недостаток развития зрительной памяти у учащихся с тяжелыми нарушениями речи приводит к ошибкам узнавания дифференцированного графического образа слова (возникают ошибки чтения из-за неправильного узнавания буквенного состава слова).

Недостаточное развитие слухоречевой памяти не позволяет учащимся с тяжелыми нарушениями речи качественно запоминать и узнавать звуковой образ слога, что ведет к перестановке, пропускам, добавлению слогов в словах [7].

Р. Е. Левина указывает на то, что дети тяжелыми нарушениями речи часто могут правильно воспроизводить контур слов даже сложной слоговой структуры, но звуковой состав этих слов для них ещё является диффузным. Более или менее правильно передаётся звуковой состав односложных слов, состоящих из одного закрытого слога (*мак*), без стечения согласных. Повторение простейших двусложных слов, состоящих из прямых слогов, во многих случаях не удаётся, хотя в отдельности звуки, входящие в состав таких слов, произносятся правильно (*пила –ля*). Ещё более ярко выраженные затруднения встречаются при воспроизведении звукового состава двусложных слов, имеющих в своём составе обратный и прямой слоги. Количество слогов в слове сохраняется, однако звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов в слове часто воспроизводится неверно (*окно –кано*) [8].

У детей с тяжелыми нарушениями речи нарушена деятельность, связанная с межанализаторным взаимодействием, снижен темп протекания мыслительных процессов анализа и синтеза. Дизонтогенез аналитико-синтетической деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи обусловлен бедностью восприятия предметов, фрагментарностью анализа речевого материала. В связи с недоразвитием таких процессов, как обобщение, сравнение, у учащихся проявляются грубые нарушения словообразования, которые осно-

ваны на способности выделять и сопоставлять звучание слова [9].

Г. В. Чиркина отмечает связь недостаточной сформированности умений звукобуквенного анализа и синтеза у детей с особенностями восприятия ритмико-интонационных структур. Загруднение в воспроизведении звуков речи основано на их недостатках их выделения с помощью аналитико-синтетического слухового различения [10]. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи затрудняются в расстановке логических ударений в слове, что обусловлено многочисленными нарушениями просодической стороны речи (восприятием темпа, интонации, модуляции голоса по силе и высоте).

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста совершенствуются все виды речи детей. В младшем школьном возрасте увеличивается словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, усваивается морфологическая система языка. Развивающаяся речь перестраивает другие познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение).

У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи особенности развития познавательной сферы и мыслительных операций, недостаточная реализация зрительного восприятия, трудности перевода зрительного образа в его звуковой аналог приводят к несформированности умения выделять и вычленять звук в зависимости от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда; недостаточному различению большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи.

Литература:

1. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда / Р. И. Лалаева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 224 с.
2. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 208 с.
3. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. — М.: Просвещение, 1969. — 222 с.
4. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М. Е. Хватцев. — М.: Владос, 2009. — 272 с.
5. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи: учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошк.учреждения / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. — 152 с.
6. Гладкая, В. В. Теоретические основы методики определения содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения / В. В. Гладкая. // Збірник наукових прац Академії паслядыпломной адукації. — 2017. — № 15. — с. 53–81.
7. Цветкова, Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга / Л. С. Цветкова. — М.: Педагогика, 1972. — 272 с.
8. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей / Р. Е. Левина. — М.: Аркти, 2005. — 221 с.
9. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. — М.: Просвещение, 1985. — 207 с.
10. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи: Программа для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида / Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 2014. — 206 с.

О формировании лексико-грамматической стороны речи слабовидящих школьников начальных классов

Замфир Марина Юрьевна, учитель-логопед;

Якшина Татьяна Евгеньевна, учитель-логопед

КОУ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

В статье представлен опыт работы и рекомендации учителя — логопеда по формированию лексико-грамматической стороны речи слабовидящих школьников начальных классов.

Ключевые слова: слабовидящие, лексика, грамматика, наглядный материал, ориентировка.

Своеобразие речевого развития слабовидящих школьников связано с нарушениями деятельности зрительного анализатора, оно выражается в особенностях речи, в нарушении ее словарно-семантической стороны, в «формализме», в эхололии и т. д. У таких детей восприятие окружающего мира недостаточно осмыслено, происходит оно фрагментарно, схематично, замедлено. Для их речи характерно явление вербализма, когда нарушено понимание смысловой стороны слова, и оно не соотносится со зрительным образом предмета. Отчётливо обнаруживается количественное преобладание словарного запаса по отношению к предметным образам. Вербализм можно объяснить отсутствием у слабовидящего школьника представлений в связи с недостаточностью опыта. Из-за скудности предметных образов детям сложно удерживать в речевой памяти развернутые высказывания, они испытывают трудности при освоении предложно-падежных конструкций, при освоении умений писать и читать. У слабовидящих детей нару-

шается формирование пространственных и временных представлений.

На занятиях со слабовидящими школьниками педагог не упускает любую возможность использовать зрение ученика. При грамотном подборе наглядности детям раскрываются качества предмета, его свойства, а так же общие и отличительные признаки. При ознакомлении с лексическим материалом, например при изучении тем «Овощи», «Фрукты», «Посуда» и других тем в качестве наглядного материала педагог предъявляет натуральные предметы. После тщательного исследования свойств (мягкость, твердость, упругость, запах, вкус и т. д.) переходят к муляжам, моделям, игрушкам, изобразительному наглядному материалу. Существуют определенные требования, предъявляемые к наглядному материалу. Е. Н. Подколзина описывает требования к натуральной, объемной, изобразительной наглядности, к дидактическим игрушкам. [7].

Требования, предъявляемые к наглядному материалу

№	Наглядность	Требования
	Натуральная наглядность	Предметы удобны для зрительного и осязательного обследования; окрашены ярко, форма традиционна или легко узнаваема, детали выделены и четко выражены.
	Объемная наглядность	Характерные признаки предмета переданы точно. Соблюдены пропорции, соотношения частей предмета.
	Дидактические игрушки	Детали четко выделены, т. к. игрушки выступают в качестве модели. Игрушки передают все части тела и пропорции человека или животного.
4	Изобразительная наглядность	При подборе обязательно учитывают остроту центрального зрения. При остроте зрения 0,01–0,03 минимальный размер детали должен быть не менее 15 мм, при остроте зрения 0,04–0,08 — не менее 5 мм, при остроте зрения 0,09–0,2 — не менее 3 мм. При низкой остроте зрения и сокращении поля зрения целостное восприятие крупного предмета невозможно, в этом случае берутся небольшие картинки с четкими контурами без лишних деталей. При адаптации материала рекомендуют: – четко выделять общий контур изображения; – усиливать цветовой контраст изображений; – выделять контуром, линиями разной толщины, цветом главные и второстепенные части в изображениях; – при подборе сюжетных изображений подбирать многоплановые изображения с четко выделенным передним планом, средним и задним [7].

Успешное изучение лексики и эффективная работа над грамматическим строем речи слабовидящего

школьника возможна только при грамотном подборе наглядного материала и методически грамотной работе

учителя, обусловлено это дидактическим принципом наглядности, который обосновал Я. А. Коменский. Он рассматривал чувственный опыт ребенка как основу обучения, которое нужно начинать «не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними».

Одно из направлений коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими нарушения зрения, выступает формирование грамматической стороны речи, т. е. воспитание направленного внимания к изменению грамматических форм через сравнения и сопоставления существительных единственного и множественного числа; практическое усвоение некоторых форм словообразования и словоизменения. В основе работы над лексико-грамматическим строем лежит устранение пробелов в восприятии окружающей действительности, они возникают у детей из-за зрительных нарушений. Педагогами выделяются следующие этапы работы:

— Усвоение материала с помощью объяснений.

— Обучение пониманию словесного обозначения.

Речевая практика, которая закрепляет словесные выражения.

Воспринимать предметы легче с предварительной словесной обрисовкой, постановкой вопросов, которые направляют внимание обучающихся на признаки, свойства, качества предметов и побуждают к их выделению. В итоге у школьников быстрее накапливаются предметные представления, легче усваиваются новые слова, а при знакомстве с процессами словообразования и словарный запас обучающихся увеличивается.

Формирование грамматически правильной речи происходит на основе предварительно усвоенного материала по лексике и фонетике. Работа над грамматической формой начинается с простого предложения, затем переходит к сложному предложению и заканчивается развитием связной речи, предполагающей свободные самостоятельные высказывания школьников. Сложно проходит овладение детьми предложно-падеж-

ными конструкциями, так как их реализация отражает результат ориентировки в пространстве, что для детей данной нозологии является затруднительным. Грамотное использование пространственного словаря даст возможность полноценно формировать предложно-падежные конструкции речи. В системе работы по развитию пространственной ориентировки выделяются следующие направления, включающие такие знания и умения, как:

1. Знания о частях тела человека. Формируется понимание определения «точка отсчёта» в системе ориентации в пространстве.

2. Умения ориентировки с точкой отсчета от предметов окружающей среды, с точкой отсчета от себя, с точкой отсчета от другого человека. Для успешного обучения выделяют ориентиры, например: световые, цветовые, звуковые, тактильные, отмечают двигательные ощущения.

3. Умения ориентировки на плоскости: на листке бумаги, на полу при движении, на доске при письме и др. Формируют умение моделирования, создавая простейшие модели пространственных отношений между игрушками или предметами.

4. Обучают ориентировке в пространстве по плану, формируют умение соотносить расположение в пространстве реальных предметов со схемой.

Хочется отметить, что выполняя все действия по выделению пространственных признаков и определению пространственных направлений и положений, дети сопровождают их словесным обозначением. При возникающих затруднениях возвращаются к предыдущим этапам работы.

Дети с нарушением зрения видят пространство в искаженном виде, в силу этого, они не понимают значение предлогов, не употребляют их по значению, а если употребляют, то это приводит к грамматическим ошибкам.

Предлоги	Ориентировка
НАД — ПОД	Верх — низ
ПЕРЕД — ЗА	Впереди — сзади
МЕЖДУ	Перед-за-между
ЗА — ПЕРЕД — НАД-ПОД	местонахождение, которое обозначает часть пространства
ОТ — К	От себя-к себе
ДАЛЕКО — БЛИЗКО	Ближе — дальше от себя, от предмета
В — НА	Освоение понятий «внутри», «сверху»
В — ИЗ	Ориентировка в процессе передвижения в заданных направлениях.

В работах многих специалистов описывается процесс формирования лексико-грамматических конструкций. Ковригина Л. В. связывает грамотное употребление предлогов с умением различать ориентировки. В основе освоения предлогов «НАД», «ПОД», «ПЕРЕД», «ЗА» лежит умение различать ориентировки «верх-низ», «впереди-сзади». Слабовидящие дети обозначают в речи эти понятия, как «там-тут», сопровождая движения указательными жестами; показывают направление движения шагом в любую сторону, говоря: «Вот туда и вот сюда». При назывании последовательно представленных

картинок они нарушают словесное обозначение таких предлогов, как «ПЕРЕД», «ЗА», «МЕЖДУ». Дети не усваивают понятие «ряда». Они говорят: «вот картинка, вот ещё картинка и вот ещё картинка». Эти же виды упражнений лежат в основе освоения употребления творительного падежа с предлогами «ЗА», «НАД», «ПОД», «ПЕРЕД» в значении местонахождения. Понимание предлогов «ОТ», «К» формируется на основании ориентировки относительно самого себя и определённого предмета. Ориентировка от себя либо от предмета даёт дополнительные знания о направлении движения

в правую или левую сторону. Понятия «далеко-близко» помогает сформировать предлоги в сочетании «дальше от...», «ближе к...». Предлоги «В», «НА» обозначают местонахождение. Для их дифференциации необходимо освоить понятия «внутри» чего — либо (внутри предмета), а употребление предлога «НА» связано с усвоением понятия «сверху предмета». Предлоги «В», «ИЗ» обозначают направление движения. Для их дифференциации необходимо освоить ориентировку в процессе передвижения в заданных направлениях. При употреблении предлогов необходимо учитывать, что с предлогами употребляются падежные формы, обозначающие либо значение местонахождения предмета, либо значение направления действия. При употреблении слов в родительном падеже используют предлог «У» (стоит у скамейки), в дательном падеже предлог «ПО» (идёт по лесу), в предложном падеже предлоги «В», «НА» (лежит на книге) и обозначают они значение местонахождения. Предлоги «С», «ИЗ», «ДО» используют при употреблении слов в родительном падеже (из ящика), предлог «К» при употреблении слов в дательном падеже (плывёт к берегу), слова в винительном падеже употребляются с предлогами «В», «НА», «ЗА», «ПОД» (кладёт на полку, кладёт под стол) и обозначают значение направления действия [3].

Данные виды ориентировок формируют у слабовидящих школьников верное употребление предлогов в устной речи и соответственно грамотное употребление предлогов в письменной речи.

Показателями успешности в освоении верного употребления предлогов и предложно-падежных конструкций является грамотное употребление грамматических форм в экспрессивной речи, способность задавать взрослому вопросы относительно расположения предметов, безошибочно комментировать многоступенчатую инструкцию («Петя положил мяч под стул, а коробку на стол»). Понимание и дифференциация предлогов подготавливают введение в речь предлога в правильном значении, происходит это в соответ-

ствующей падежной форме: выбор падежа мотивируется предлогом, который, в свою очередь, мотивирован пространственным расположением предметов [3]

При формировании пространственных представлений рекомендуется использовать следующие, и аналогичные им упражнения: «расскажи, что ты держишь в руке (правой, левой)», «где относительно тебя находится предмет...», «что находится справа (слева, сверху, снизу)», «закрой правой рукой картинку, а левой рукой закрой предмет», «закрой глаз (левый, правый)» и другие.

Для успешного формирования письменной речи у детей формируют зрительный анализ и синтез, произвольное внимание и запоминание. В связи с этим проводятся дидактические игры по нахождению «лишних» предметов. Школьники упражняются в нахождении двух сходных сюжетных изображений; находят нерелевантные элементы в «нелепых» картинках; запоминают определенное количество предъявляемых картинок (предметов) и воспроизводят их первоначальную последовательность; собирают разрезные картинки из четырех и более частей с опорой на образец и без него; находят на картинках зашумленные и наложенные предметные изображения. Хорошим подспорьем в работе логопеда являются и упражнения, предложенные Комаровой Т. П. [5]

В работе со слабовидящими школьниками, педагоги всегда ориентируются на психоэмоциональное состояние детей и на зрительный дефект, а в педагогическом процессе всегда учитываю допустимые зрительные нагрузки и другие имеющиеся отклонения в физическом и психическом развитии обучающихся. Логопедизация педагогического процесса всегда осуществляется при совместной комплексной работе всех педагогов. Чем раньше будут выявлены речевые нарушения и своевременно организована коррекционная работа, тем быстрее и эффективнее будут предупреждены последующие отклонения речевого развития школьников, а коррекция и совершенствование речи будут стимулировать их личностное развитие.

Литература:

1. Игнатьева, С. А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 304 с. — (Коррекционная педагогика)
2. Ковригина, Л. В. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Л. В. Ковригина; М-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. 1998
3. <http://www.io.nios.ru/articles2/122/12/preodolenie-narusheniy-svyazannyh-s-upotrebleniem-predlozhno-padezhnyh-konstrukcij>
4. Мёдова, Н. А. Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения Методическое пособие. ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики г. Томск 2015г
5. Комарова, Т. П. К63 Логопедические игры и упражнения для детей с нарушениями зрения /Т. П. Комарова. — М.: АСТ: Астрели, 2008. — 175 — (Библиотека логопеда).
6. Е. Н. Подколзина — Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения Источник — журнал Дефектология № 6, 2005, стр. 33–40. Институт коррекционной педагогики РАО, Москва. https://vk.com/wall-74820512_

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Компетентностный подход в образовании

Козлова Светлана Леонидовна, преподаватель;
Морозов Павел Михайлович, мастер производственного обучения
Ярцевский индустриальный техникум (Смоленская обл.)

Профессиональная компетентность на сегодняшний день выступает в качестве неотъемлемого элемента компетентностного подхода к образованию. Она основывается на таком понятии, как «деятельность» и приводит к созданию у обучающихся определенного перечня компетенций.

Ключевые слова: образование, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход.

Внедрение инновационных преобразований в экономику России заставило работодателей разработать ряд требований к повышению уровня образования работников, их профессиональной компетенции, наличию знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшей профессиональной деятельности. Современное производство непрерывно развивается, происходит реализация высокотехнологических проектов международного уровня.

Российская Федерация стала участником реализации болонских соглашений, которые касаются сферы профессионального образования. Важными требованиями выступают аспекты, которые связаны с реализацией совершенно новых методов и форм в области организации образовательного процесса. Обучающиеся должны быть включены в разные виды деятельности, для приобретения необходимых знаний, умений и навыков, а преподавателям нужно обеспечить соблюдение условий для выполнения данных требований.

Огромную ценность для специалистов представляет способность грамотно осуществлять профессиональную деятельность, которая предполагает использование знаний, умений и практического навыка. Молодые специалисты должны получать по-настоящему востребованные специальности, обучаться способам адаптации в социальной и профессиональной среде. Им нужно раскрыть личные качества в краткие сроки, чтобы опираться на имеющиеся ресурсы в будущем. Именно эти задачи стоят перед преподавателями в учреждениях среднего профессионального образования.

Компетентностный подход в образовании, благодаря которому можно добиться реализации требований к профессиональному образованию, которые выдвигаются экономикой и социумом.

Компетентностный подход не является прогрессивным. Это консервативная практика, которая начала применяться еще в системе отечественного образования, и происходило это достаточно долго, в течение десятилетий. Идеи ее состоят в получении профессионального образования посредством ориентации учреждений образования на освоение новых знаний, причем не только в теории, но и на практике.

Несмотря на то, что понятие «компетентностный подход» используется достаточно широко, оно не обеспечивает общепринятого определения данного термина. Также неизвестны его принципы. Однако его повсеместное применение в сфере профессионального образования обусловлено, вероятнее всего, стремлением к подчеркиванию инновационных технологий и наиболее результативных способов организации обучающего процесса. Все это в комплексе будет способствовать достижению современного качества образования, а также реализации целей обучения на профессиональном уровне.

В качестве ведущего направления в процессе реализации модели выступает переход среднего образования, заключающегося в передаче имеющихся знаний, к обучению самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы. Что будет имитировать реальную профессиональную деятельность, а также заставлять находить выходы из различных ситуаций. Можно даже вести речь о том, что реализация этого подхода способствует смене классического транслирования знаний на новый подход. В итоге у обучающихся будут сформированы следующие навыки:

— конструирование структуры образования профессионального характера;

- мониторинг текущего и последующего состояния образовательной системы;
- постановка правильных задач, а также определение сроков, в которые произойдет их достижение;
- разработка тактических и стратегических решений для их достижения.

В процессе обучения при компетентно-ориентированном подходе, обучающие программы будут базироваться на освоении базовых компетенций и получении профессиональных знаний в теории и навыков на практике.

Все это будет происходить в рамках выбранной специальности. И обучающиеся получат хорошую мотивацию к тому, чтобы дополнительно обучаться самостоятельно и совершенствовать самих себя. В дальнейшем такие выпускники станут успешны в своей профессии.

Профессиональная компетентность — это системное интегративное единство когнитивной и деятельностной составляющих, личностных характеристик и опыта. Профессиональная компетентность может быть рассмотрена в качестве профессионально-личностной или социально-значимой качественной характеристики специалиста. Как показали современные исследования, компетентностный подход представляет собой объективное явление, имеющее деятельностную природу, интегрирующее знаниевый и навыковый компонент образовательного процесса с профессиональной составляющей.

Если говорить о педагогическом аспекте, под профессиональной компетентностью принято понимать индивидуальную характеристику специалиста, а также степень, в которой он соответствует требованиям, предъявляемым в рамках профессии. Формирование этого аспекта сводится не только к сохранению уровня образования, но также к стремлению получить новые знания и способности, чтобы достичь профессионального роста.

Литература:

1. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. доктора пед.наук, проф. В. И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2009.
2. Зимин, В. Н. Методы активного обучения как необходимое условие овладения обучающимися ключевыми компетенциями. Иркутск: ИПКРО, 20 03.
3. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентно-ориентированному образованию. — Самара, 2001.

Такая компетентность представляет собой качество, нацеленное на развитие всех способностей — интеллектуальных и профессиональных. Чтобы она всегда находилась на достаточно высоком уровне, человек должен иметь правильную установку, нацеленную на регулярное повышение квалификационного уровня. Это касается не только обучающихся учреждений среднего профессионального образования, но и молодых специалистов, которые уже вышли на рабочие места.

В процессе оценки базовых подходов к определению структуры профессиональной компетентности можно выявить несколько идентичных черт. Их перечень выглядит следующим образом.

1. Профессиональная компетентность — это комплекс значимых качеств, которыми обладает личность для продуктивной работы в рамках определенного квалификационного уровня.
2. Профессиональная компетентность, которую имеет специалист среднего звена — это готовность действовать вне зависимости от сложившихся обстоятельств и решать текущие проблемы.

С помощью компетентностного подхода можно добиться повышения качества обучения и уровня престижа выпускника.

Ключевым фактором в процессе подготовки специалиста к работе является формирование стратегии образовательного процесса, с помощью которой можно было бы обеспечить создание всех важных качеств будущего работника.

Молодой специалист, который получил определенный квалификационный уровень, может стать достаточно компетентным только в том случае, если его становление как профессионала содержит не только получение знаний и навыков, но также создание определенных моральных качеств. Именно такой комплексный подход позволит решить личностную проблему, связанную с переходом к активной роли.

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Опытно-экспериментальное исследование технологии формирования готовности будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников

Попова Людмила Анатольевна, ассистент

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

Цель данной работы заключается в описании проведенного опытно-экспериментального исследования проверки технологии формирования готовности будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников в условиях цифровизации образования. Автором представляются описание и анализ этапов проведенного опытно-экспериментального исследования, особенно обращая внимание на педагогический эксперимент и опытную работу со студентами.

Ключевые слова: *опытно-экспериментальная работа, готовность будущих педагогов, дистанционная поддержка школьников.*

Внедрение цифровых технологий в образовании предоставляет большое количество возможностей для осуществления дистанционного взаимодействия с учениками. Одним из примеров является дистанционная поддержка школьников. Такая поддержка представляет собой интеграцию дистанционных образовательных технологий и технологии психолого-педагогической поддержки. Дистанционная поддержка направлена на предупреждение и ликвидацию затруднений школьников в процессе обучения с учетом их индивидуальных особенностей. Дистанционный формат предполагает удаленное взаимодействие с учениками при помощи ИКТ. Осуществление дистанционной поддержки школьников требует особой подготовки будущих педагогов уже на базе вузовского обучения. Будущий педагог должен обладать компетенциями в ИКТ, в особенностях развития школьников, в вопросах психолого-педагогической поддержки школьников, в учебном предмете.

В своем исследовании мы обратились к проблеме вузовской подготовки будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников в процессе обучения и подготовки к ГИА. В рамках поиска решения проблемы нами были разработаны модель и технология формирования готовности будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников. Технология предполагала интеграцию традиционных методов обучения и цифровых средств обучения. Основой данного исследования является опытно-экспериментальная работа с будущими педагогами.

На основании взглядов ученых (Н. М. Борытко, В. И. Зазвягинского, Г. И. Ибрагимова, В. В. Краевского,

А. М. Новикова и др.), опытно-экспериментальная работа в нашем исследовании понимается как метод исследования, предполагающий внедрение преднамеренных изменений в процесс подготовки будущих педагогов, направленных на формирование готовности будущих педагогов к осуществлению дистанционной поддержки школьников и последующей ее диагностикой. Такая опытно-экспериментальная работа представлена как педагогическим экспериментом, так и педагогической опытной работой. При этом согласно выводам Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской [1, с. 167], под экспериментом нами предполагается научно-поставленный педагогический опыт в точно учитываемых условиях, в ходе которого устанавливается зависимость между процессом подготовки студентов к дистанционной поддержке школьников и его результатом, т. е. готовностью будущих педагогов к оказанию такой поддержки. И эксперимент, и педагогическая опытная работа в нашем исследовании выступают как средство проверки гипотезы, но при этом, «различие между ними заключается в степени произвольности действий исследователя» [3, с. 133]. Так опытная работа со студентами предполагала нестрогую исследовательскую процедуру, в которую мы вносили изменения, исходя из своих собственных соображений целесообразности. В целом опытно-экспериментальная работа была направлена на проверку и обоснование научной гипотезы, а именно предположения о том, организация подготовки будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников на основе разработанных нами в исследовании модели и технологии способствует формированию у студентов

компетенций, необходимых для оказания названной поддержки школьникам в процессе обучения и подготовки к ГИА.

Приведем основные черты нашей опытно-экспериментальной работы:

- проверка и обоснование научной гипотезы;
- активное влияние на процесс подготовки будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников;
- комплексный характер, т. е. предполагалось включение различных методов эмпирического и теоретического исследования;
- воспроизведение разработанной технологии подготовки будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников.

Опытно-экспериментальная работа в рамках нашего исследования включала несколько этапов: подготовительный этап, проведение педагогического эксперимента, подведение итогов эксперимента, опытная работа, подведение итогов опытно-экспериментальной работы.

Подготовительный этап. Подготовка к проведению эксперимента и опытной работы предусматривала составление программы эксперимента и опытной работы.

1. Выбор учебных групп в ФГАОУ ВО «БФУ им. И.Канта» для экспериментальной, опытной работы. Основными критериями для выбора групп были: педагогическое направление обучения студентов, направленность подготовки студентов, необходимость подготовки учеников к выпускным государственным экзаменам в дальнейшей педагогической деятельности, наличие базовых знаний в области психологии и педагогики, а также техническая возможность проведения того количества занятий, которое предусматривается разработанной нами технологией. В связи с этими критериями нами были выбраны для экспериментальной работы студенты второго и третьего курсов направления подготовки 44.03.05. «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки «Математика и информатика») (36 человек); а для опытной работы студенты второго курса по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки «Технология. Дополнительное образование»), студенты второго и третьего курсов по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль подготовки «Начальное образование»), студенты третьего и четвертого курсов по направлению подготовки 01.03.01 «Математика», студенты по программе магистратуры по направлению подготовки 01.04.01 «Математика» (профиль подготовки «Преподавание математики и информатики») (всего 106 человек).
2. Подбор, разработка диагностических и исследовательских методик, в соответствии с представленными в диссертации моделью и технологией формирования готовности будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников, в том числе подбор методик для опытной работы со студентами с учетом курса,

направления подготовки студентов, длительности опытной работы (т. е. в зависимости от количества проводимых занятий) и т. д.

3. Определение критериев, по которым можно было бы судить об изменениях в развитии готовности студентов к осуществлению дистанционной поддержки школьникам под влиянием соответствующих педагогических воздействий, которые были осуществлены в процессе обучения студентов.
4. Подготовка сайта к эксперименту и опытной работе, т. е. внесение необходимых дополнений и изменений, соответствующих учебной группе, а также методических рекомендаций и учебного пособия, осуществляющих информационно-методическую поддержку обучения студентов в рамках подготовки к дистанционной поддержке школьников, в том числе в соответствии с учебной группой.
5. Определение основного плана экспериментальной и опытной работы, включающего уточнение, фиксацию:
 - расписания занятий учебных групп, участвующих в эксперименте, опытной работе;
 - формы проведения занятий (очная или дистанционная форма занятий), возможность дополнительных онлайн-консультаций (заметим, что большая часть занятий проводилась в онлайн-формате);
 - цифровой платформы для осуществления коммуникации в рамках занятий, чат-консультаций, онлайн-консультаций и т. д. (для этого нами была выбрана платформа Microsoft Teams);
 - цели и задач каждого занятия в рамках эксперимента, опытной работы в соответствии с моделью и технологией, учебной группой;
 - планов учебных занятий;
 - цифровых и технических средств обучения, учебных заданий для студентов (например, учебных кейсов в соответствии с темой учебного занятия), сроки выполнения домашних работ, индивидуальных заданий и учебных проектов;
 - методики обработки результатов диагностики в рамках занятий;
6. Перед началом эксперимента и опытной работы проводилось инструктирование всех участников (студентов, преподавателей) об условиях проведения опытно-экспериментальной работы в рамках каждой учебной группы.

Проведение педагогического эксперимента. В рамках экспериментальной работы мы выделили три основных этапа: диагностический, формирующий, контрольный.

На диагностическом этапе эксперимента мы постарались определить начальный уровень готовности студентов к дистанционной поддержке школьников (например, наличие знаний о дистанционной поддержке школьников, о ГИА, о присутствии опыта у студентов в оказании дистанционной помощи ученикам и т. д.). В ходе опроса выяснилось, что у 73,3 % студентов экспериментальной группы (студенты 2 и 3 курсов) отсутствовал опыт оказания дистанционной помощи ученикам. При этом, не было четких представлений о за-

труднениях школьников у 86,7 % опрошенных студентов, а о сущности дистанционной поддержки школьников не было четких знаний у 80 % студентов.

На формирующем этапе нами проводилась целенаправленная работа по подготовке будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников. Целью этого этапа являлась проверка применимости и результативности разработанных модели и технологии, с помощью традиционных и цифровых средств обучения. Нами проводились занятия, онлайн-консультации на платформе Microsoft Teams, проверялись выполненные студентами задания (например, диагностика затруднений школьников в процессе обучения и подготовки к ГИА, разработка плана занятий с целью ликвидации затруднений школьников в процессе обучения, разработка ЭОР с функцией помощи ученику на различных цифровых платформах (веб-квесты, интерактивные упражнения, цифровые игры, интерактивные видеолекции и т. д.), фиксировались данные опросов, анкет. Проводилось целенаправленное наблюдение в рамках подготовки студентов, данные, полученные в ходе наблюдения, фиксировались в карте оценки развития компетенций студентов в дистанционной поддержке школьников. Нами определялись типичные и индивидуальные затруднения студентов в процессе подготовки (например, связанные с отсутствием опыта работы с цифровыми ресурсами, большой нагрузкой, техническими проблемами с компьютером), оценка текущих затрат времени на выполнение заданий, оценка возможностей технических средств обучения, цифровых платформ.

Контрольный этап экспериментальной работы был подчинен основной цели — проверке динамики развития готовности студентов к дистанционной поддержке школьников после проведения с ними целенаправленной подготовки. В рамках этого этапа было предложено студентам выполнить индивидуальное задание комплексного характера (разработка интерактивного рабочего листа на основе диагностики затруднений школьника в процессе обучения и подготовки к ГИА), выполнение которого позволило в дальнейшем судить о текущем развитии компетенций студентов в дистанционной поддержке школьников.

Подведение итогов эксперимента. В рамках данного этапа предполагалось подведение итогов экспериментальной работы, а именно анализ, систематизация полученных данных. Итак, в ходе эксперимента при сопоставлении результатов диагностики, мы отметили положительную динамику текущих результатов развития готовности студентов к дистанционной поддержке школьников. Так, количество студентов 3 курса, находящихся на низком уровне развития готовности к указанной поддержке, уменьшилось с 41 % до 12 %, а на высоком уровне количество студентов наоборот увеличилось с 6 % до 59 %, среди студентов 2 курса, количество студентов, находящихся на низком уровне, уменьшилось с 95 %

до 37 %, а на среднем уровне — увеличилось с 5 % до 63 %. Нами было отмечено, что в процессе подготовки студентов к дистанционной поддержке школьников с большим интересом к выполнению заданий отнеслись студенты 3 курса, чем 2 курса. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) с целью поддержки школьников в процессе обучения и подготовки к ГИА, разработанные студентами 3 курса, были более интересными, красочными и отвечали затруднениям школьников. Более того некоторые студенты разрабатывали ЭОР, используя компьютерные программы, которые не рассматривались ранее на наших занятиях. В том числе мы провели опрос студентов, содержащий вопрос о наиболее понравившихся заданиях, которые они выполняли в рамках изучения курса. В результате выяснилось, что такими оказались задания, связанные разработкой отдельных интерактивных упражнений с функцией помощи ученикам в процессе обучения и подготовки к ГИА (выбрали 73 % студентов), с разработкой интерактивных видеолекций (53 % опрошенных студентов), с разработкой интерактивных рабочих листов (53 % опрошенных студентов).

Опытная работа. В целом, как в рамках опытной работы, так и в рамках эксперимента, проводились занятия, содержание которых включало информацию о дистанционной поддержке школьников, о способах оказания такой помощи, об онлайн-консультациях, о разработке ЭОР с функцией помощи ученику. Студенты отвечали на вопросы, выполняли учебные задания, но опытная работа носила нестрогую исследовательскую процедуру, учебные задания нами изменялись и конкретизировались в соответствии с направлением подготовки студентов (например, будущие учителя технологии разрабатывали ЭОР для помощи ученикам в запоминании правил шитья или порядка работы на кухне, в запоминании правил дорожного движения и т. д.; будущие учителя математики разрабатывали ЭОР для учеников старших классов, с целью устранения затруднений при решении задач при подготовке к ГИА (к примеру, в решении задач ЕГЭ по математике профильного уровня экономического содержания); будущие учителя младших классов разрабатывали ЭОР для устранения и предупреждения затруднений младших школьников при обучении математике или русскому языку (таким примером служат задания, подразумевающие включение в интерактивный рабочий лист таких элементов, которые повышали бы мотивацию ученика к учебной деятельности (цифровую игру, комментарии мотивирующего характера, веселые физкульт-разминки) и т. д.); изменялось и количество заданий для выполнения студентами (такие изменения были обусловлены разным количеством занятий, отведенным для изучения вопросов дистанционной поддержки школьников или техническими возможностями студентов).

Основным методом исследования, используемым в опытной работе, был метод педагогического наблюдения. По мнению Г. И. Ибрагимова, «наблюдение —

наиболее информативный метод исследования, который позволяет увидеть все стороны изучаемых явлений и процессов, доступные восприятию наблюдателя» [2, с.144]. Такой метод позволил нам судить о динамике развития готовности будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников.

Схема наблюдения за деятельностью студентов в процессе подготовки к дистанционной поддержке школьников содержала основные характеристики: положительное отношение к учебной деятельности в рамках занятий; активная работа на занятиях, включающая качественное выполнение заданий; положительно отношение к дистанционной поддержке школьников; заинтересованность к оказанию такой помощи ученикам; интерес к изучению материала по вопросам дистанционной поддержки школьников; способность в организации дистанционного взаимодействия с учениками, студентами; заинтересованность в создании ЭОР с функцией помощи ученику в процессе обучения и подготовки к ГИА.

Педагогическое наблюдение позволило нам отметить заинтересованность у большинства студентов в разработке ЭОР с функцией помощи ученику в процессе обучения, а также положительное отношение к осуществлению дистанционной поддержки школьников. Также необходимо сказать, что разработки ЭОР студентов будущих учителей младших классов были достаточно красочными, содержали много картинок и игровых элементов. Работы ЭОР будущих педагогов математического направления отличались содержательной стороной, а именно представлением и разбором сложных математических задач с экономическим содержанием, включением дополнительной информации по банковским вопросам, комментариями к самостоятельному выполнению, однако иногда в разборах задач использовались способы решения, изученные ими уже в вузе, а значит, не всем школьникам будет легко понять такое решение.

Стоит отметить, что были у некоторых студентов, на наш взгляд, грубые ошибки при разработке ЭОР с функцией помощи ученику, например:

- ЭОР не соответствовал затруднениям школьников, возрастным особенностям ученика;
- использовалась информация из Интернета, при этом она не проверялась на наличие ошибок;

- в содержании ЭОР не было опоры на основной учебно-методический комплекс, который предполагается соответствующей учебной программой;
- не учитывалась специфика дистанционной формы предоставления информации.

Подведение итогов опытно-экспериментальной работы. Итак, в процессе опытно-экспериментальной работы мы выяснили то, что динамика развития готовности будущих педагогов оказалась положительной. Многие студенты проявляли заинтересованность в изучении материала, связанного с вопросами дистанционной поддержки школьников, с разработкой ЭОР с функцией помощи ученику в цифровой образовательной среде. В ходе опытно-экспериментальной работы мы не ожидали увидеть у всех студентов высокого уровня развития готовности к оказанию дистанционной поддержки школьникам, это обусловлено тем, что студентами еще не изучены все учебные дисциплины необходимые в профессиональной подготовке педагога, в том числе и при осуществлении дистанционной поддержки школьников. Так, например, студентами 2 курса не изучены методика преподавания учебного предмета, у них не было еще педагогической практики, студенты 4 курса были более подготовлены в вопросах математики, однако они не имели достаточного опыта в работе с учениками, в объяснении учебного материала и т. д.

Также нами отмечались у студентов объективные трудности технического порядка, т. е. невозможность выполнения заданий студентами из-за технических проблем с компьютером, неполадками в сети Интернет (например, плохое качество связи). В связи с этим, мы отметили, что в этом случае при реализации технологии необходимо предусмотреть возможность проведения очных консультаций, предоставление студентам видеозаписей лекций и презентаций занятий, распечатанных учебных материалов и т. д.

Итак, исследование проблемы подготовки будущих педагогов показало, что проведение опытно-экспериментальной работы обеспечило достаточную результативность проверки технологии формирования готовности будущих педагогов к дистанционной поддержке школьников благодаря взаимным дополнениям полученных данных как в процессе педагогического эксперимента, так и педагогической опытной работы.

Литература:

1. Байбородова, Л. В. Методология и методы научного исследования: учебное пособие / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. — 283 с.
2. Ибрагимов, Г. И. Методология и методы педагогического исследования: учебник / Г. И. Ибрагимов. — Москва: КНОРУС, 2022. — 280 с.
3. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — Москва: СИНТЕГ. — 668 с.

Effective methods of teaching listening for low level students

Fedorova Marina Leonidovna, Senior Lecturer
Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov (Kazakhstan)

The article discusses the importance of teaching listening to low-level language students and outlines effective methods for doing so. The methods covered include setting realistic goals, choosing appropriate listening materials, engaging in pre-listening activities, during-listening activities, and post-listening activities. The article also provides examples of active listening methods, including listening for gist and listening for specific information.

Keywords: listening, low-level activities, methods, educational goals.

As a language teacher, it is essential to understand that listening is a crucial part of learning a new language. Listening allows students to understand and interpret the language being spoken, which in turn helps them to communicate effectively with native speakers. Teaching listening to low-level students can be challenging, but with the right methods and techniques, it can be an enjoyable and engaging experience.

Listening should occupy an important place already at the initial stage. Developed listening skills make it possible to realize educational goals. It allows you to teach students to listen carefully to the sounding speech, to form the ability to anticipate the semantic content of the statement and thus, to develop a culture of listening not only in a foreign language, but also in their native language. Listening is also a powerful tool for teaching a foreign language. It makes it possible to master the sound side of the language being studied, its phonemic composition and intonation: rhythm, stress, melody. Listening makes it easier to master speaking, reading and writing, which is one of the main reasons for using listening as an important means of teaching a foreign language. We will focus on the following key areas: Setting Realistic Goals; Choosing Appropriate Listening Materials; Pre-Listening Activities; During-Listening Activities; Post-Listening Activities

The first step in teaching listening to low-level students is setting realistic goals. It is important to understand that low-level students may have limited vocabulary and grammar knowledge, which can make it difficult for them to comprehend spoken language. Therefore, it is crucial to set realistic and achievable goals that are tailored to their level of proficiency.

For example, you could set a goal for students to identify specific words or phrases in a conversation. Another approach could be to focus on understanding the overall message or gist of a conversation. By setting specific goals, students can feel more confident in their ability to listen and comprehend spoken language.

Choosing appropriate listening materials is another essential aspect of teaching listening to low-level students. It is important to select materials that are relevant to the students' interests and are appropriate for their level of proficiency. It is advisable to choose materials that are related to the students' daily lives, such as news articles, songs, or movies.

Another important factor to consider is the complexity of the listening materials. It is essential to choose materials that are not too difficult for the students to understand, but also

not too easy that they do not challenge the students' listening skills. Choosing materials with clear and concise language, simple vocabulary, and a slow pace can help low-level students to comprehend spoken language more easily.

Before starting the listening activity, it is important to engage students in pre-listening activities. These activities can help students to focus on the listening task and activate their prior knowledge of the topic. Some useful pre-listening activities include:

a) brainstorming: ask students to brainstorm related vocabulary or phrases related to the topic. This can help to activate their prior knowledge and prepare them for the listening task;

b) predicting: ask students to make predictions about what they expect to hear in the listening material. This can help to build anticipation and motivate students to listen carefully;

c) vocabulary matching: provide students with a list of vocabulary words related to the listening material and ask them to match the words with their definitions. This can help students to understand the meaning of the words before they listen to the material.

During the listening activity, it is important to engage students in activities that help them to focus on the listening task and comprehend the material. Some useful during-listening activities include: Multiple Choice Questions: provide students with multiple-choice questions related to the listening material. This can help students to focus on specific details in the material and check their comprehension; Fill in the Blanks: provide students with a cloze exercise where they have to fill in the blanks with missing words from the listening material. This can help to build their listening and vocabulary skills; Note Taking: Encourage students to take notes while they are listening to the material. This can help them to remember important details and key points from the material.

After the listening activity, it is important to engage students in post-listening activities. These activities can help students to reflect on their listening skills, reinforce what they have learned, and build their confidence. Some useful post-listening activities include: Retelling: Ask students to retell the main points of the listening material in their own words. This can help to reinforce their comprehension and encourage them to use their own language skills; Discussion: Engage students in a discussion about the listening material. Ask them to share their opinions and thoughts on the topic, and encourage them to ask questions about the ma-

terial; Role Play: Ask students to act out a scene from the listening material. This can help to build their speaking and listening skills, and encourage them to use the language in a meaningful way.

It is necessary to mention some activities which can help students to develop their listening skills

Listening for gist means listening for the main idea of a text or a conversation. It is an effective method for low level students because it helps them to focus on the essential information and avoid getting lost in details. Teachers can use listening for gist activities by providing a short text or a conversation and asking students to listen and identify the main idea. This activity can be done individually or in pairs, and it can be followed up with a discussion or a comprehension activity.

Listening for specific information means listening to a text or a conversation to identify specific details, such as dates, names, and places. It is an effective method for low level students because it helps them to develop their ability to listen for specific information, which is an essential skill for language learners. Teachers can use listening for specific information activities by providing a short text or a conversation and asking students to listen and identify specific details. This activity can be done individually or in pairs, and it can be followed up with a comprehension activity.

Dictation is an effective method for teaching listening to low level students because it helps them to focus on listening and writing skills at the same time. It is also an excellent way to reinforce grammar and spelling rules. Teachers can use dictation activities by providing a short text and asking students to listen and write what they hear. This activity can be done individually or in pairs, and it can be followed up with a discussion or a comprehension activity.

Listening to authentic materials is an effective method for teaching listening to low level students because it exposes

them to natural language and authentic accents. Authentic materials can include TV programs, movies, and songs. Teachers can use listening to authentic materials activities by providing a short clip of a TV program, movie, or song and asking students to listen and identify specific information. This activity can be done individually or in pairs, and it can be followed up with a discussion or a comprehension activity.

Peer listening is an effective method for teaching listening to low level students because it allows them to practice listening and speaking skills at the same time. It also helps to develop their social skills and their ability to work in pairs or small groups. Teachers can use peer listening activities by providing a short text or a conversation and asking students to listen and retell the information to their partner. This activity can be done in pairs, and it can be followed up with a discussion or a comprehension activity.

Visual aids are an effective method for teaching listening to low level students because they help to reinforce the meaning of the words and the context in which they are used. Visual aids can include pictures, diagrams, or videos. Teachers can use visual aids by providing a short text or conversation and displaying relevant images or videos that help to illustrate the meaning of the words or the context in which they are used. For example, if the text is about food, the teacher can display pictures of different types of food to help students understand the meaning of the words and the context in which they are used.

Overall, teaching listening to low-level students can be challenging, but with the right methods and techniques, it can be a rewarding and enjoyable experience. By setting realistic goals, choosing appropriate listening materials, engaging students in pre-, during-, and post-listening activities, language teachers can help low-level students to develop their listening skills and become confident communicators in the target language.

References:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2005. — 336 с.
2. Елухина Н. В. Речевые упражнения для обучения аудирования // Иностранные языки в школе. — 2009. — № 4. — с. 9–19.
3. Малетина О. А. Методические рекомендации по формированию аудитивных навыков в неязыковом вузе // *Lingua mobilis*. — Челябинск: Рекпол, 2010. — Вып. № 4. — с. 114–119.
4. Малетина О. А. Специфика обучения аудированию студентов неязыковых специальностей / О. А. Малетина, В. А. Цыбанёва // *Философские науки. Вопросы теории и практики*. — Тамбов: Грамота, 2015. — № 7. — с. 129–131.
5. Малетина О. А. Специфика обучения иностранному языку магистрантов // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование*. — 2014. — № 15. — с. 38–42.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Содержание работы педагога-психолога по оказанию помощи учащимся старшего школьного возраста в профессиональном самоопределении

Будников Сергей Викторович, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Адекватный выбор профессии и устойчивая мотивация к избранной профессиональной деятельности способствуют успешной адаптации молодых специалистов в избранной профессии. В свою очередь, успех профессионального самоопределения обучающихся зависит не только от самого обучающегося, но и от эффективности деятельности специалистов, оказывающих помощь старшеклассникам на этапе выбора профессии. Такая помощь, как правило, осуществляется через систему профориентационных мероприятий в старших классах в общеобразовательных учреждениях [1].

Согласно Н. С. Пряжникову, главная (идеальная) цель профессионального самоопределения - постепенно сформировать у клиента внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного) [2, с. 43].

Н. С. Пряжников выделяет следующие направления помощи в профессиональном самоопределении: 1) информационно-справочные, просветительские; 2) диагностические (в идеале — помощь в самопознании); 3) морально-эмоциональная поддержка клиента; 4) помощь в выборе, в принятии решения.

Э. Ф. Зеер утверждает, что «одна из главных задач психологического сопровождения профессионального становления не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни» [3, с. 104].

Результатом психологического сопровождения профессионального становления должно стать: профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала персонала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности [3].

Согласно Е. А. Климову, социально-педагогическая деятельность в профессиональном самоопределении представляет собой вид деятельности, направленный

на оказание помощи учащимся в процессе их профессионального становления посредством профессионально-ролевой адаптации и самоопределения для успешной интеграции в профессиональную среду [4]. Под профессионально-ролевой адаптацией понимается усвоение правил, норм, требований, предъявляемых профессиональной средой к человеку, что обуславливает его приспособление к этой среде в соответствии с его потребностями, интересами, мотивами.

Целью профессионального самоопределения является постепенное формирование у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного, личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности [4].

Для реализации существующих целей и задач профессионального самоопределения старших школьников, используются основные направления работы психолога: диагностика, консультирование, просвещение и коррекционно-развивающая работа.

1. Диагностика.

Психодиагностические данные необходимы: для составления социально-психологического портрета (учащегося); для определения путей и форм оказания помощи учащимся, испытывающим трудности в профессиональном самоопределении, обучении, общении и психическом самочувствии; для выбора средств и форм психологического и педагогического сопровождения учащихся в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения.

К наиболее важным особенностям личности, подлежащим диагностированию, относятся: ценностные ориентации, интересы, склонности, способности, потребности, профессиональные намерения, профессиональная направленность, мотивы выбора профессии, черты характера, темперамент, состояние здоровья.

Основные методы диагностики личности школьника: наблюдение, тесты (тест-опросники, тест-задания, проективные тесты); беседы, интервью; анализ документов,

результатов деятельности, практических действий учащихся в школе; сбор косвенной информации о клиенте; психофизиологические обследования [2, с. 82–84].

Для увеличения эффективности оказания помощи старшеклассникам в профессиональном самоопределении следует использовать несколько методов одновременно.

Также существует специальная процедура, позволяющая выделять профессионально важные качества на основании предварительного изучения технологических и нормативно заданных характеристик профессий - аналитическое профессиографирование. Такая процедура позволяет подбирать банки психодиагностических методик для профотбора на конкретные профессии, составлять развивающие и обучающие программы для конкретных профессионалов и т. п. [6].

Примеры диагностических методик, помогающих в профессиональном самоопределении:

- *Карта интересов А. Е. Голомштока*. Позволяет выявить круг интересов учащегося к различным сферам деятельности, а также степень их выраженности.
- *Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова*. Методика предназначена для выявления склонности (предрасположенности) старшеклассника к определенным типам профессий.
- *Опросник Дж. Холланда по определению профессионально ориентированного типа личности*. Позволяет определить профессиональную среду, подходящую под характеристики личности.

2. Просвещение.

Несмотря на то, что просвещение задает слушателям пассивную позицию. Получение информации может изменять представление и мнение человека, расширяя его возможности. Результатом просвещения учащихся является успешное использование ими психологических знаний и навыков, которые помогают им успешно учиться и развиваться в различных сферах школьной жизни, а также в осознанном выборе будущей профессии.

К методам просвещения относятся: программы (краткие описания профессий); экскурсии школьников на предприятия и учебные заведения; встречи со специалистами различных профессий; лекции о путях решения проблем самоопределения; учебные фильмы; различные «Ярмарки профессий».

В рамках работы по психопросвещению психолог знакомит учащихся с миром профессий, информирует о профессионально важных качествах и требованиях, предъявляемых профессией к человеку, об профессиональных учебных заведениях, состоянии рынка труда, о днях открытых дверей и т. п. Кроме того, могут проводиться мероприятия с родителями старшеклассников, например, родительское собрание на тему «Как помочь своему ребенку выбрать профессию».

3. Консультирование.

Профориентационное консультирование направлено на решение вопросов профессионального самоопределения старшеклассников: выбор профессио-

нального профиля учащегося, будущей специальности, учебно-профессионального заведения, карьерные перспективы, возможные места работы специалистов выбранной области и др.

«При индивидуальной работе взаимодействие с оптантом ориентировано прежде всего на самосознание индивида; используются психотехнологии на осознаваемой основе: беседа, интервью, диагностика, сочинения, психобиография и др. К групповым формам консультативного взаимодействия относятся профориентационные игры, тренинги, психологические практикумы и др.» [4, с. 113]. Индивидуальные формы проведения консультации занимают много времени, но обеспечивают доверительность, конфиденциальность. Групповые формы профконсультации позволяют за менее продолжительное время оказать помощь большему количеству людей.

4. Коррекционно-развивающая работа.

Коррекционно-развивающая работа направлена на исправление нарушений развития и поведения, а также на развитие личности ребенка. Такая работа помогает сориентироваться учащемуся в сложном мире профессий, а также соотнести свои индивидуальные особенности с требованиями, которые предъявляют профессии [7].

Методы коррекционно-развивающей работы: методы индивидуальной и групповой психотерапии; проведение тренингов личностного роста; профориентационные игры; тренинги общения [2, с. 84–86].

Таким образом, содержание работы педагога-психолога по оказанию помощи учащимся старшего школьного возраста в профессиональном самоопределении включает следующие направления:

1. Диагностика, направленная на изучение имеющихся характеристик - ценностей, направленности, склонностей, способностей, мотивов, темперамента, препятствий для профессионального самоопределения школьника. В качестве основных методов используются: наблюдения, тесты, беседы, интервью, анализ жизнедеятельности.
2. Просвещение, направленное на ознакомление школьника с миром профессий, расширения его знаний о нем, своих возможностей в нем. Основные методы просвещения: лекции, буклеты, фильмы, базы профессий, экскурсии, встречи со специалистами.
3. Консультирование вариативно и может включать в себя другие направления работы психолога, подбирается в соответствии с запросом клиента или целевой группы. Основные методы: беседы, тесты, лекции, базы данных профессий, помощь в принятии решения.
4. Коррекционно-развивающая работа направлена на развитие личности подростка, разрешение внутренних конфликтов, мешающих профессиональному самоопределению. Основные методы: беседа, лекции, психотерапия, профориентационные игры, проведение тренингов.

Литература:

1. Климов, Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
2. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. — М.: Академия, 2007. — 501 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. — 256 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М.: Академия, 2010. — 304 с.
5. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — М.: Юрайт-Издат, 2012—425 с.
6. Чистякова, С. Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев, Е. В. Титов. — М.: Новая школа, 2004. — 311 с.

Работа с одарёнными детьми как фактор повышения эффективности и качества образования в условиях ФГОС

Кузнецова Кристина Васильевна, учитель английского языка

МБОУ СОШ № 5 имени Якова Павловича Сторчака станицы Октябрьской муниципального образования Крыловский район (Краснодарский край)

В статье автор показывает, как на уроках английского языка организовывать работу с одарёнными детьми.

Ключевые слова: английский язык, мотивация, одаренные дети.

Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одарённых детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одарённого ребёнка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одарённые, талантливые дети — это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться. В современном обществе возрастает потребность в людях нестандартно мыслящих, творческих, активных, способных нестандартно решать поставленные задачи и формулировать новые, перспективные цели.

В этих условиях поддержка, развитие и социализация одарённых детей, несомненно, становится одной из приоритетных задач системы образования. Процесс выявления, обучения и воспитания одарённых детей, талантливых детей составляет новую задачу совершенствования системы образования. [1]

Одарённость представляет собой сложное психическое образование, в котором переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие свойства психики, потенциальные задатки и особые способности, развитие или угасание которых обусловлено факторами личностного, социального и педагогического характера. [2]

Современная наука определяет понятие «одарённости» как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одарённый

ребёнок — это ребёнок, обладающий выдающимся интеллектом и нестандартным мышлением, индивидуальными задатками и способностями, их сочетанием, творческим подходом и высокой мотивацией к деятельности, что приводит в процессе сложного взаимодействия личностного потенциала, социокультурной среды и профессионального педагогического сопровождения к высоким достижениям и ярким результатам в одной или нескольких сферах. [3]

Отличительными особенностями одарённых детей, как отмечают психологи, являются: высокий уровень мышления и интеллекта, познавательная потребность, отличная память, хорошо развитая речь, большой словарный запас.

В то же время одарённого ребёнка не устраивают традиционные методы обучения, так как у него нет возможности особо проявить, реализовать себя и, поэтому его одолевают скука, монотонность, а иногда и отрешённость от всего, что происходит на уроке. Одарённого ребёнка характеризует стремление к лидерству, повышение требований к себе и окружающим, стремление к совершенству во всем, нетерпимость.

В каждом классе есть учащиеся, обладающие особыми способностями в изучении иностранных языков. «Иностранный язык», в отличие от других учебных предметов, является средством коммуникации и познания инокультурного мира. Он обладает огромным потенциалом для всестороннего развития личности.

Основной упор в методике преподавания иностранного языка делается на развитие умений общаться, на

формирование коммуникативной компетенции как основе познания мира, в котором мы живем. Этот метод ориентируется на личность школьника, позволяет учитывать сущность языка как главнейшее орудие мышления и деятельности человека, как средство становления личности и позволяет теснее связывать учебный процесс с иноязычной культурой и с жизненными запросами учащихся. [4]

Определив одаренных ребят, учитель должен заинтересовать их своим предметом, его значимостью на современном интегрированном развитии общества, научить их логически мыслить, обогатить их познания, словарный запас, занимать их творческими, проблемными заданиями, дать толчок творчеству и пробудить воображение, предпринимать все возможное для развития их одаренности.

К основным общим **принципам обучения** одаренных детей относятся:

- **принцип развивающего обучения.** Этот принцип означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, а также воспитанию личностных качеств учащихся.
- **принцип индивидуализации и дифференциации обучения.** Он состоит в том, что цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся. Реализация этого принципа особенно важна при обучении одаренных детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме.
- **принцип учета возрастных возможностей.** Этот принцип предполагает соответствие содержания образования и методов обучения специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах, поскольку их более высокие возможности могут легко провоцировать завышение уровней трудности обучения, что может привести к отрицательным последствиям. [5]

Одной из приоритетных задач современного общества специалисты всё чаще называют задачу по выявлению **одарённых детей**, созданию условий для развития и реализации их потенциальных возможностей. Забота об одарённых детях сегодня — забота о развитии науки, культуры и социальной жизни общества завтра. В современном обществе самой большой ценностью признана свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в постоянно меняющемся мире. Перед нашей школой стоит **задача** создания таких условий, при которых можно поддерживать и развивать индивидуальность ребенка, не растерять его способностей, не затормозить их рост, а реализовывать и развивать потенциальные возможности, обеспечить образовательные потребности одарённых детей, чтобы в будущем эти способности превратились в их достижения. Решение этой задачи происходит на учебных занятиях, и, конечно, очень важно говорить о содержании образования, которое должно соответствовать поставленным целям. Здесь можно говорить о четырех ос-

новных подходах в работе с одаренными детьми: ускорение, углубление, обогащение, проблематизация. Все эти подходы можно реализовывать в той или иной степени на уроках и в процессе внеурочной деятельности. [6]

Основными задачами федерального государственного стандарта общего образования являются:

- формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, самосовершенствование обучающихся, обеспечивающие их социальную успешность, развитие творческих способностей, сохранение и укрепление здоровья;
- становление и развитие личности в её индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости;
- системно-деятельностный подход позволяет увидеть одаренного ребенка и в системе работать с ним, добиваясь результатов.

Первоочередной задачей передо мной стала повышение мотивации на уроках английского языка за счет внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Позвольте учащемуся, который выполнил базовую программу самому выполнить тест, например на сайте [language link.com](http://language.link.com) на независимую оценку и он с огромным удовольствием пройдет его и подтвердит свои прочные знания по английскому языку. Обязательным условием такой работы должен быть рейтинг успеваемости. Он может быть представлен как в милых картинках, так и в серьезных графиках, диаграммах, вывешенных на стенде в классе.

Во-вторых, повысить интерес к предмету и выявить одаренных детей и учащихся со способностью к языкам, позволяют конкурсы, в которых учащиеся школы принимают участие. Здесь необходимо отметить, что в любом конкурсе и мероприятии необходимо проявить особую активность учителю, организовать, подобрать, предложить, а может и настоять, чтобы получить необходимый результат. И здесь так же очень важна работа учителя, станьте модератором идей учащегося, что-то исправьте, уберите, но не в коем случае не выбирайте за ребенка тему работы и не критикуйте его выбор, может эта информация известна вам, а ребенок только открывает в этой области новое.

В-третьих, определённую роль в повышении мотивации учащихся к изучению иностранного языка играет внеклассная работа. Формы её самые разнообразные: от КВН в младших классах до вечеров на английском языке для старшеклассников.

И, на мой взгляд, последнее, но немаловажное условие в создании условий по выявлению одаренных детей — это кабинет. Переступая порог кабинета иностранного языка, ученик должен оказаться в другом мире — мире английского языка и культуры, где всё, начиная от традиционных наглядных пособий и кончая мелочами, должно выглядеть непривычно, не так как в любом другом кабинете школы. Ребенок должен понять, что именно в этом кабинете его ждут, верят в его успехи и не упустят его одаренности.

Литература:

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для учителей. М., 2002. 3. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности. М. 2003.
2. Доровской, А. И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. М.: Российское педагогическое агентство, 2005
3. Клапаред, Э. Как определить умственные способности школьников. Пер.Е. С. Коц и А. И. Карасика. Под ред.Л. Г. Оршанского.Л., Сеятель, 2007.
4. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. — М.: Академический проект, 2001.
5. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / под. ред. А. М. Матюшкина; Издательство Московского психолого-социального института. — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.
6. Бабаева, Ю. Д., Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений/ под ред. Н. С. Лейтес. — М.: Академия, 2000.

Методы изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте

Кутузова Юлия Васильевна, студент

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Выделяют следующие методы изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте: беседа; опрос (анкетирование, интервьюирование); тестирование; социометрия.

Беседа — «это метод получения словесной информации об изучаемом явлении в логической форме, как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей» [1, с. 12]. Она представляет собой довольно свободный диалог на определенную тему с целью получения основной информации, либо для подтверждения выводов, сделанных на основе других методов исследования (С. И. Брызгалова, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, В. А. Сластенин).

В практике психологических исследований выработаны определенные правила применения метода беседы: — беседовать только по вопросам, непосредственно связанным с исследуемой проблемой; — формулировать вопросы четко и ясно, учитывая степень компетентности в них собеседника; — подбирать и ставить вопросы в понятной форме, побуждающей респондентов давать на них развернутые ответы; — избегать некорректных вопросов, учитывать настроение, субъективное состояние собеседника; — вести беседу так, чтобы собеседник видел в исследователе не руководителя, а товарища, проявляющего неподдельный интерес к его жизни, думам, чаяниям; — не проводить беседу второпях, в возбужденном состоянии; — выбирать такое место и время проведения беседы, чтобы никто не мешал ее ходу, поддерживать доброжелательный настрой.

В частности, В. С. Лазаревым исследован феномен дружеских отношений в старшем школьном возрасте [2].

Метод позволил выявить, что в старшем школьном возрасте формируется крепкая, осознанная дружба.

Опрос позволяет изучить особенности дружеских отношений посредством оценки субъективного мнения опрашиваемого лица (О. М. Лунцова [3]).

Анкетирование — психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов — анкета (Т. М. Бабаев [4]).

Интервьюирование — способ проведения социологических опросов как целенаправленной беседы интервьюера и опрашиваемого (И. С. Кон [5]).

Метод анкетирования и интервьюирования для изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте предполагает очный формат работы с одним респондентом, хотя бывают случаи анкетирования группы, но в основном работают индивидуально.

Метод анкетирования в исследовании дружеских отношений в старшем школьном возрасте применили Е. В. Юркова [6] и А. С. Ковалева [7].

В исследовании Е. В. Юрковой посредством анкетирования было установлено, что социальные представления о дружбе могут быть типологизированы на основе их содержательных характеристик, что позволяет выделить два их основных варианта: «Дружба как функциональные отношения» и «Дружба как эмоциональные отношения». Для периода ранней взрослости характерен тип социальных представлений «Дружба как эмоциональные близкие отношения». Для периода средней взрослости характерен тип социальных представлений «Дружба как функциональные отношения». Особенности стилей дружеских межличностных отношений взаимосвязаны с типом социальных представ-

лений о дружбе. Респонденты с типом социальных представлений «Дружба как функциональные отношения» чаще демонстрируют манипулятивный и подавляющий стили в дружеских отношениях, которые проявляются в стремлении занимать доминирующую позицию, в эгоцентрической направленности и эмоциональной дистанцированности от партнера в общении. Респонденты с типом социальных представлений «Дружба как эмоциональные близкие отношения» чаще демонстрируют партнерский и зависимый стили дружеских отношений, которые проявляются в стремлении к сотрудничеству, в направленности на цели и интересы партнера в общении. Соотношение стилевых особенностей партнеров дружеских взаимоотношений для респондентов с типом социальных представлений «Дружба как функциональные отношения» является комплиментарным; для респондентов с типом социальных представлений «Дружба как эмоциональные отношения» является конгруэнтным [6].

А. С. Ковалева разработала и обосновала анкету для изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте. В её исследовании для выявления различных вариантов дружеских отношений были введены следующие параметры измерения: вещи, события (действия) (как связующее звено между вещами и информационной средой), темы (информация). В данном исследовании под вещь понимается любой материальный объект (предмет), вовлеченный в общение друзей. При этом такие события, связывающие друзей как, например, совместное проведение праздников или походы в театр с общими друзьями и темы обсуждения (информация, которой обмениваются друзья) анализировались отдельно. Ограничение каждого из кругов (вещей/ совместной деятельности/ темы (информации) обсуждения) позволит более точно охарактеризовать различные варианты дружеских отношений. В результате одновременного использования как качественных, так и количественных методов сбора и анализа данных, позволило: 1) выявить представление и понимание респондентами дружбы; 2) определить систему ранжирования интервьюером дружеских отношений; 3) протестировать полученные материалы интервью на большем количестве случаев, обосновав, таким образом, результаты качественного анализа эмпирического материала. Основной особенностью формирования дружеских отношений в молодежной среде является варьирование друзьями степени значимости их взаимопонимания в зависимости от степени близости их взаимодействия. На основании полученных данных А. С. Ковалевой была выявлена следующая тенденция: по мере становления и развития дружбы в отношениях происходит смещение акцента с этических норм к более личностным. Так, на первом этапе общения — при отношениях знакомства — предполагается взаимоуважение; на втором этапе — отношения хороших знакомых и приятелей — значимым становится наличие общих интересов (в качестве основы для дальнейшего взаимодействия); и на третьем этапе — основное значение в отношениях с друзьями и близкими друзьями приобретают искренность и готовность к вза-

имопомощи (качества, ожидаемые от близких людей и не являющиеся обязательными этическими правилами) [7].

Тестирование — процедуру установления и измерения индивидуально-психологических отличий (О. М. Лунцова [3]).

Обозначим основные методики изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте.

Для диагностики типа межличностных отношений используется методика «Диагностика межличностных отношений Т. Лири». Опросник создан Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначен для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах.

С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются на основе 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа [4].

Методика изучения межличностных отношений и социальной перцепции (Г. Олпорт).

Цель: выявление возможных «типов» восприятия индивидом группы. Анкета состоит из 14 пунктов-суждений, содержащих 3 альтернативных выбора.

В каждом пункте альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы. По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать наиболее подходящую им альтернативу в соответствии с предлагаемой инструкцией [8].

Глубинное интервью-беседа «Гайд по дружеским отношениям» (А. В. Тихонова) [9].

Блок 1. Рассказ о себе.

Можешь, пожалуйста, сейчас немного рассказать о себе? Где ты учишься? Нравится ли учиться? Какой предмет у тебя любимый? Чем занимаешься кроме учебы?

Блок 2. Рассказ о лучшем друге.

Давай теперь перейдем к основной теме нашей беседы — теме дружбы. Поэтому, давай поговорим подробнее о твоём лучшем друге. Вы давно знакомы? Как познакомились? Какое было твоё первое впечатление о нём? А как вы начали дружить?

Много ли времени вы проводите вместе? Часто общаетесь? А как вы проводите время вместе? Чем занимаетесь? Вы много разговариваете? Обычно о чем говорите?

Делитесь ли вы секретами друг с другом? Всеми? У тебя есть что-то, о чем ты не рассказываешь своему лучшему другу?

Что тебе больше всего нравится в нём? Какие его черты ты больше всего ценишь? А есть что-то, что не нравится? Как ты считаешь, вы похожи друг на друга? Ты бы хотел в чем-то быть похожим на друга? В чем?

Можешь рассказать какой-нибудь случай, в котором проверялась ваша дружба?

А можешь, пожалуйста, попытаться ответить на такой вопрос: Зачем ты вообще дружишь? Дает ли тебе эта дружба хоть что-то?

Блок 3. Рассказ об идеальном друге.

Что делает друга другом? Как ты считаешь, какие качества, черты характера должны быть у идеального друга?

В заключении, чтобы подвести некоторый итог нашему с тобой разговору, можешь, пожалуйста, попытаться ответить на вопрос: Что такое вообще дружба?

Для изучения особенностей дружеских отношений применяется также социометрический метод (Я. Морено) [10].

Социометрия (социальное измерение) является разновидностью метода опроса, который позволяет исследовать эмоционально-непосредственные отношения внутри малой группы за счет получения данных об отношениях членов группы друг к другу на основе взаимных симпатий.

Исследование проводится в два этапа, каждый из которых обусловлен различным мотивом выбора: в основе первой ситуации лежат эмоционально-личностные мотивы выбора, в основе второй — учебно-познавательные. Для этого учащимся задается два социометрических вопроса: первый из сферы досуга (С кем бы ты поехал летом отдохнуть в молодежный лагерь? Кого пригласил бы в кино? Кого пригласил бы к себе на день рождения?); второй вопрос из деловой сферы (С кем из одноклассников ты бы стал вместе готовить доклад? К кому бы из одноклассников ты обратился, если возникнут трудности при подготовке к контрольной работе?).

Критерием выбора выступает желание человека совместно с кем-то что-то делать. И чем больше членов группы выбирает конкретного человека для совместной деятельности, тем более популярным он является и тем выше его социометрический статус.

Для проведения исследования заранее необходимо сформулировать два вопроса к учащимся из деловой

и развлекательной сферы, и приготовить карточки. На карточках необходимо подписать фамилию и имя опрашиваемого. Социометрические вопросы можно или вписать в карточки заранее, или написать на доске.

Перед проведением исследования необходимо установить доверительные отношения с группой и объяснить цели социометрического исследования. Важно также подчеркнуть значение самостоятельности и секретности при ответах и гарантировать испытуемым сохранение тайны ответов. Необходимо также проверить правильность и однозначность понимания вопросов и показать точно и ясно технику записи ответов.

Выбор должен ограничиваться 3 фамилиями одноклассников. Желательно чтобы в исследовании приняли участие все ученики класса. Если какие-то ученики отсутствуют, то выбирать их присутствующим ученикам не разрешается. О чем стоит испытуемых предупредить перед проведением опроса. Если учащийся сообщает, что не может ограничиться только тремя одноклассников, а выбрал бы больше и в карточке пишет более трех фамилий, то для исследования берутся только три первых фамилии.

На основе полученных данных делается вывод о положении каждого учащегося в среде одноклассников.

Для придания социометрическим данным наглядности и упрощения подсчета результатов и получения на их основе выводов, данные сначала сводятся в социоматрицу (таблицу), а затем на их основе выстраиваются социограммы групповые и индивидуальные.

Таким образом, выделяют следующие методы изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте: беседа; опрос, анкетирование, тестирование, социометрия. Анализ источников исследования позволил определить методики изучения дружеских отношений в старшем школьном возрасте: методика «Диагностика межличностных отношений Т. Лири», методика изучения межличностных отношений и социальной перцепции (Г. Олпорт), глубинное интервью-беседа «Гайд по дружеским отношениям» (А. В. Тихонова), методика «Социометрия» (Я. Морено).

Литература:

1. Красова, Т. Д. Методология и методы научных исследований в психологии / Т. Д. Красова, Ж. В. Чуйкова. — Елец: Елецкий гос. ун-т, 2021. — 68 с.
2. Лазарев, В. С. Психологические особенности старшего школьного возраста / В. С. Лазарев // Социальный инженер. — 2019. — № 7. — с. 228–231.
3. Лунцова, О. М. Градиент-концепт «дружба» в культурах: монография / О. М. Лунцова. — М.: Флинта, 2020. — 257 с.
4. Лири, Т. Методика диагностики межличностных отношений. [Электронный ресурс] / Т. Лири. — Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/26.html> — Дата доступа: 09.01.2023.
5. Кон, И. С. Дружба / И. С. Кон. — М.: АСТ, Времена, 2021. — 479 с.
6. Юркова, Е. В. Проявления социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: автореф. дис.... канд. псих. наук: 19.00.05 / Е. В. Юркова. — СПб., 2004. — 24 с.
7. Ковалева, А. С. Методология социологического исследования дружеских отношений в молодежной среде / А. С. Ковалева. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та экономики и финансов, 2005. — 20 с.
8. Олпорт, Г. Методика изучения межличностных отношений и социальной перцепции. [Электронный ресурс] / Г. Олпорт. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnosticheskaya-metodika-otsenki-sotsialno-pertseptivnoy-ustanovki-lichnosti-psihometricheskie-harakteristiki-i-osobnosti> — Дата доступа: 07.01.2023.

9. Тихонова, А. В. Глубинное интервью-беседа «Гайд по дружеским отношениям» [Электронный ресурс] / А. В. Тихомирова. — Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2014/06/06/1323530562/%D0%A2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%92%D0%9A%D0%A0_%D0%94%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0.docx — Дата доступа: 08.01.2023.
10. Морено, Я. Методика «Социометрия». [Электронный ресурс] / Я. Морено. — Режим доступа: https://psyfactor.org/lib/sociometriya_moreno.htm — Дата доступа: 04.01.2023.

Содержание работы педагога-психолога по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности

Маталыгина Екатерина Геннадьевна, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Ранняя юность является сензитивным периодом для построения образов будущего, определения жизненных целей. В статье описаны основные направления работы педагога-психолога по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное.

Ключевые слова: *жизненные цели, ранняя юность, целеполагание, построении жизненных целей.*

Ранний юношеский возраст — один из ответственных периодов формирования личности, который включает осознание смысла жизни и ее целей. На построение жизненных целей в ранней юности влияют развитие самосознания, расширение когнитивных способностей и кругозора, складывающиеся мировоззренческие установки, наличие самоподкрепления и внешнего подкрепления, кризис идентичности (Л. С. Выготский, И. С. Кон, Ф. Райс, Э. Эриксон и др.). Рассмотрением вопросов оказания помощи в построении жизненных целей в ранней юности занимались В. К. Абрамович, Н. В. Власова, С. С. Казанцева, И. К. Кравчук, Н. Л. Кучинская, И. Р. Луговская, М. Ю. Маркова, А. А. Морозова и др.

Цели выступают воплощением мотивов и ценностей личности и предвосхищают близкие и отдаленные результаты деятельности в различных сферах. Данное предвосхищение выполняет функцию стимулирования и программирования жизнедеятельности индивида [1].

И. А. Демина при определении содержания работы по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности считает необходимым акцентировать внимание на следующих компонентах планирования жизненного пути и жизненных целей:

1. Перспектива — постановка целей, «как следствие построения «пирамиды» ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностный ориентаций»;
2. Определение способов достижения целей, путей, которым юноша намерен следовать, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся;
3. Осознание ценности и смысла реализации жизненных планов [1, с. 19].

Анализ современных исследований позволяет выделить следующие направления работы по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности: диагностическое, коррекционно-развивающая работа,

психолого-педагогическое консультирование. Каждое из них имеет свои особенности.

Целью диагностического направления является выяснения действительных личностно-значимых целей юности для составления образа его мотивированных действий и использования этого образа при проведении групповой или индивидуальной работы. Получить необходимые сведения психолог может с помощью бесед, интервьюирования, анкетирования, тестирования, наблюдения, экспертных опросов и др.

Так, с целью определения особенностей смысловых ориентаций в ранней юности в качестве диагностического инструментария можно использовать:

- тест «Смысловые ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [2, с. 3]. Тест позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Д. Крамбо и Л. Махолика.
- «морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В. Ф. Соповой, Л. В. Карпушиной направлен определения мотивационно-ценностной структуры личности [3, с. 10]. Предлагаемый вариант диагностики жизненных ценностей призван помочь педагогу-психологу как в индивидуальной диагностике и консультировании, так и при исследовании различных групп (трудовых и учебных коллективов) по проблемам мотивации, для лучшего понимания важности различных жизненных сфер деятельности.
- опросник «Жизненных ценностей» Ш. Шварца. В методологии исследования жизненных ценностей Ш. Шварца, под ценностями понимает «желаемые, выходящие за рамки конкретных ситуаций цели, отличающиеся друг от друга по значимости и являющиеся руководящими принципами в жизни людей» [4, с. 10].

Таким образом, диагностические направление работы по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности позволяет выяснить личностно-значимые цели юноши для дальнейшей групповой или индивидуальной работы.

Коррекционно-развивающая работа имеет целью создание условий для коррекционно-развивающей поддержки всем нуждающимся учащимся через психолого-педагогическое взаимодействия с включением в него разного рода социальных мер [5, с. 16]. Коррекционно-развивающая работа как одно из направлений работы по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности предполагает развитие целеполагания в раннем юношеском возрасте, исходя из плана индивидуального самоопределения, социальной значимости целей, предвосхищения социальных последствий своих действий при постановке системы целей.

Одним из эффективных видов работы в рамках данного направления, на наш взгляд, являются тренинги, поскольку позволяют комбинировать различные способы и приемы взаимодействия. Например, С. С. Казанцева при проведении «Тренинга развития жизненных целей» использовала такие методы и приемы работы, как: психологические упражнения и игры, мини-лекции и беседы, сюжетно-ролевые игры, моделирование ситуаций, групповые дискуссии и мозговой штурм, постановка и использование театральных сюжетов и этюдов, обсуждение конкретных жизненных ситуаций, рефлексия различных состояний, самодиагностика и диагностика, конструирование позитивных моделей поведения и т. д. [6, с. 5].

Предлагаемый С. С. Казанцевой тренинг состоит из трех частей:

1. Во вводной части предусмотрены психологические игры и упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения, создание благоприятной, доброжелательной атмосферы, создание психологического комфорта и безопасности для всех участников, а также ритуал приветствия и усвоение правил работы.
2. Основная часть, которая направлена на освоение новых знаний и идей, приобретение новых навыков и установок, выработку и выработку личной поведенческой стратегии, осмысление полученного опыта, выработку ценностно-значимой личностной концепции взаимодействия с миром, мини-лекции и дискуссии психолога, сюжетно-ролевые игры, дискуссии и дискуссии и др.
3. Заключительная часть включает в себя подведение итогов, интеллектуальную и эмоциональную рефлексии и ритуал прощания [6, с. 2].

Психолого-педагогическое консультирование лиц юношеского возраста и родителей (законных предста-

вителей) по вопросам помощи в построении жизненных целей помогает учащимся увидеть, каким образом их выбор может повлиять на дальнейшую жизнь и успешность в профессиональной деятельности, найти пути достижения жизненных целей, заинтересовать их в реализации задуманного, научить не отказываться от желаемого при неудачах, а продолжать двигаться вперед.

Работа с учащимися раннего юношеского возраста может проводиться педагогом-психологом как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Ориентировочными результатами работы педагога-психолога по оказанию помощи в построении жизненных целей с учащимися раннего юношеского возраста должны быть:

- убеждение в том, какую важную роль в жизни человека, в развитии его личности играют цели, представления о будущем;
- осознание своих потребностей и самостоятельные постановки целей;
- умение учитывать такие требования при постановке цели, как конкретность, измеримость, достижимость, актуальность для конкретного человека, ограниченность во времени и подкрепленность ресурсами;
- освоение навыков планирования и контроля;
- умение выстраивать личностную программу будущего, включающую в себя информацию о том, чего бы хотелось достичь через год, через три, через семь лет и т. д. [7, с. 6].

Оказание помощи в построении жизненных целей в ранней юности может проводиться с использованием групповой формы работы.

Таким образом, содержание работы педагога-психолога по оказанию помощи в построении жизненных целей в ранней юности включает следующие направления:

- диагностическое (позволяет выяснить личностно-значимые цели и ценности юношей для дальнейшей групповой или индивидуальной работы);
- коррекционно-развивающая работа (имеет целью создание условий для коррекционно-развивающей поддержки и саморазвития учащихся через психолого-педагогическое взаимодействия с включением в него разного рода социальных мер; направлена на развитие целеполагания в раннем юношеском возрасте исходя из плана индивидуального самоопределения, социальной значимости целей, предвосхищения социальных последствий своих действий при постановке системы целей; реализуется с помощью тренингов, мини-лекций, дискуссий, ролевых игр, мозгового штурма и др.);
- психолого-педагогическое консультирование лиц юношеского возраста по вопросам помощи в построении жизненных целей.

Литература:

1. Демина, И. А. Психологические особенности планирования будущего в возрасте ранней юности / И. А. Демина. — Текст: непосредственный // Известия Алтайского государственного университета. — 2000. — № 6(128). — с. 18–22.

2. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2000. — 18 с.
3. Сопов, В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина. — Самара: СамИКП-СНЦ РАН, 2002. — 56 с.
4. Карандышев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. — 70 с.
5. Осипова, Е. А. Основные направления деятельности педагога-психолога / Е. А. Осипова, Е. В. Чуменко. — Минск: АПО, 2006. — 84 с.
6. Казанцева, С. С. Рабочая психолог-педагогическая программа векурочной деятельности духовно-нравственное направление «Тренинг развития жизненных целей» [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://shkola127.ucoz.ru/Vospit_rabota/giznestoykost/trenin_zhiznennykh_celej_6-9_kl.pdf. — Дата доступа: 05.02.2023.
7. Кравчук, И. К. Целеполагание как важный фактор формирования у подростков ответственного отношения к своей жизни [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://icprc.ru/wp-content/uploads/2021/01/Kravchuk-I.K.-TSelepolaganie-kak-faktor-formirovaniya-otvetstvennogo-otnosheniya-k-zhizni-Kemerovskaya-obl.pdf>. — Дата доступа: 02.02.2023.

Причины общения подростков в социальных сетях

Петроченко Татьяна Михайловна, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Особую значимость вопросы общения приобретают в подростковом возрасте (Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Интимно-личностное общение со сверстниками является, согласно Д. Б. Эльконину, ведущей деятельностью в подростковом возрасте. В это время ведущей деятельностью становится общение, а основной задачей данного и последующих периодов являются достижения идентичности и построение доверительных межличностных отношений с окружающими, что придает особую значимость восприятию, выражению и регуляции эмоциональной составляющей коммуникативного процесса [1].

И. С. Кон считает, что психология общения в подростковом возрасте строится на основе переплетения потребности в обособлении, эмансипации от контроля взрослых и аффилиации, принадлежности к какой-либо группе или общность. «Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду коммуникации и группирования со сверстниками, в обществе которых они находятся или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, спасение от скуки признание собственной значимости. Для подростка важно не только быть вместе со сверстниками, но, и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других — быть признанным, любимым товарищем, для третьих — непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения подростков, особенно младших подростков» [2, с. 97].

Социальная сеть — это платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы.

Под воздействием Интернета происходят изменения в ценностных ориентациях подростков, формируется новый по своему содержанию, качеству вид общения. Такое стремительное развитие информационных технологий и захват социальными сетями внимания подавляющего большинства подростков ставит проблему влияния виртуального общения на способность полноценно общаться в реальной жизни.

Для большинства подростков использование сайтов социальных сетей и обмен текстовыми сообщениями в мессенджерах стали значительной частью повседневной жизни, но согласно многим исследованиям, они всё ещё предпочитают общаться лично.

Обмен текстовыми сообщениями — наиболее предпочитаемый тинейджерами для общения, многие из них считают, что социальные сети помогли их дружбе. В то же время подростков привлекает возможность установления дружеских отношений со сверстниками и эффективное общение с ними в реальной жизни находят, что общение в реальной жизни.

Сеть Интернет выводит современное общество на новый уровень развития и значительно расширяет наши возможности: обмен информацией, общение между людьми, поиск работы, саморазвитие и многое другое. Социальные сети, как одна из важных сегодня составляющих сети Интернет, помогают подросткам в самореализации, а одобрение группы пользователей и «виртуальных друзей» становится более значимым, чем одобрение неким, часто отстраненным, «обществом». В социальных сетях отсутствуют какие-либо условности, которых невозможно избежать в реальном общении, многим молодым людям труднее общаться в реальной жизни и гораздо проще излагать свои мысли письменно. Общаясь в социальной сети, подросток может исказить информацию о себе, предлагать собеседникам вымышленный образ, при-

нимать решение о прекращении общения без объяснений и т. п.

С другой стороны, социальные сети вносят изменения в процесс социализации, становления и развития личности подростков, что, в конечном счете, должно проявляться и в изменениях социальной активности подростков.

Г. В. Нестерова подчеркивает, что социальные сообщества Интернет могут отодвигать на второй план классические институты социализации - семью, школу, реальных друзей, а также перенаправлять социальную активность молодежи из реального мира в виртуальный. Сегодня при помощи социальных сетей подростки практически полностью может заменить себе реальный мир и реальную жизнь, ведь сейчас через сеть Всемирную паутину есть возможность общаться с людьми из разных городов и стран, дистанционно получать образование, играть в игры-симуляторы, имитирующие реальную жизнь в виртуальной действительности и многое другое. Часть из этих возможностей способны реализовывать социальные сети, что, безусловно, очень привлекает современное молодое поколение [3].

Несмотря на то, что мотивы использования социальных сетей отличаются для взрослых и подростков, лидирующим, так или иначе, остается стремление к поддержанию контактов с другими людьми (Г. У. Солдатова, О. И. Теславская и др.). Для подростков, наряду с мотивом связи со своей социальной группой, мотив избегания скуки также остается важным предиктором негативных последствий высокой интеграции социальных сетей в жизнь (Дж. Стокдейл, Р. М. Коин и др.).

Однако утверждать только негативный эффект социальных сетей было бы неправильно, т. к. любые причины использования социальной сети в конечном итоге направлены на установление социальных контактов, большую социализацию (А. С. Зайцева, В. В. Солодников), возможность присоединиться к разным социальным группам и получить психологическую поддержку (Орлова А. В.) [4].

Люди обращаются к социальным сетям для удовлетворения определённых коммуникативных потреб-

ностей. А. И. Нагорным и Е. С. Славиной в ходе исследования методом анкетного опроса в сети Интернет (выборка 350 человек, вероятностная, стихийная) были выявлены основные мотивы, побуждающие подростков отчуждаться от реального общения и замещать его виртуальным общением в соцсетях:

- 1) достижение личных целей (в доленом распределении почти 77 %), среди которых наиболее важными являются: общение с интересующими и близкими по духу людьми; самопрезентация личных жизненных позиций; ради медиаконтента; для налаживания деловых контактов; с целью получения знаний/информации;
- 2) стремление расширить информационную базу о конкретных людях (политиках, спортсменах, артистах, учёных и т. д.) (доля 25 %) — у опрошенной молодёжи доминирует желание узнать «чем дышат» и что делают важные для них люди, какие у них новости, интересы, жизненные позиции;
- 3) стремление чем-то заполнить свою жизнь, спасаясь от безделья и скуки — до 15 % опрошенных. Как видим, две основные причины обращения к социальным сетям — это потребности в общении и самопрезентации [5].

Таким образом, социальная сеть — мощный инструмент, который позволяет подросткам общаться друг с другом. Социальные сети играют противоречивую роль в жизни современных подростков, оказывает на них как позитивное, так и негативное влияние. причинами привлекательности социальных сетей для подростков являются предоставляемые ими возможности и особенности: получение и передача информации с другим членам социальной сети, верификация идей через участие во взаимодействиях в социальной сети, социальная выгода от контактов (сопричастность, самоидентификация, социальное отождествление, социальное принятие и др.), рекреация (отдых, времяпрепровождение), возможность анонимности и невидимости, добровольность и желательность контактов, стремление к нетипичному поведению, стремление к эмоциональному наполнению текста («смайликов» и т. д.).

Литература:

1. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М.: Академия, 2014. — 384 с.
2. Кон, И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. — М.: Академия, 2003. — 336 с.
3. Нестерова, Г. В. Влияние сети интернет и социальных сетей на молодёжь [электронный ресурс] / Г. В. Нестерова // СибАК. — 2021. — № 8. — URL: <http://sibac.info/studconf/social/viii/31647> — Дата доступа: 14.01.2023.
4. Веракса, А. Н. Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков в связи с интеграцией социальных сетей в ежедневную активность / А. Н. Веракса // Российский психологический журнал. — 2021. — № 6. — с. 327–333.
5. Славина, Е. С. Социальные сети Интернет как способ отчуждения молодёжи от реального мира: основные мотивы / Е. С. Славина, А. И. Нагорный // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. — 2016. — № 61. — с. 133–139.

Теоретические аспекты исследования произвольности в младшем школьном возрасте

Узлова Марина Владимировна, слушатель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Младший школьный возраст — период жизни ребенка от 6–7 до 10 лет, который характеризуется прохождением обучения в начальных классах (I — IV классы) современной школы [1]. Исследованием особенностей развития в младшем школьном возрасте занимались Г. С. Абрамова, П. П. Блонский, Ф. Блум, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, С. Кассин, Я. Л. Коломинский, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, Т. М. Савельева, Р. Смид, Д. Б. Эльконин и др.

Так, В. В. Давыдов рассматривает младший школьный возраст как переходный период, поскольку ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Эти качества уживаются в его поведении и сознании в виде сложных и порой противоречивых сочетаний. Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются именно в младшем школьном возрасте [2].

К семи годам происходит созревание лобного отдела больших полушарий, что дает возможность осуществлять произвольное поведение, выполнение и планирование целенаправленных действий. К 6–7 годам увеличивается подвижность нервных процессов, равновесие процессов возбуждения и торможения становится больше, чем у дошкольников, но процессы возбуждения все еще главенствуют. Процессы возбуждения обуславливают такие состояния младших школьников, как повышенная эмоциональная возбудимость, непоседливость, отвлекаемость. У детей младшего школьного возраста основные нервные процессы приближаются к характеристикам взрослого человека, но они еще неустойчивы [3].

По мнению И. В. Дубровиной, расширение социальных связей со сверстниками и взрослыми в школе и вне школы характерно для младшей школьной возрастной группы, что, в свою очередь, способствует формированию личности [4].

В данный период происходят изменения в системе социальных отношений; появляется новая система взаимоотношений с окружающими людьми («ребенок-учитель», «ребенок-родители» вместо «ребенок-взрослый»); главной мотивацией становится мотивация достижения.

Согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина ведущей деятельностью у детей младшего школьного возраста является учебная [3]. По мере освоения учебной деятельности у них формируются новые качества и новообразования: произвольность как качество психических процессов; самоконтроль, внутренний план действий; рефлексия как способность анализировать свои суждения и поступки.

Организация учебной деятельности возможна лишь в том случае, если дети вместе слушают педагога и следуют его указаниям. Управление своим поведением на основе задаваемых образцов способствует развитию

у детей произвольности как особого качества психических процессов. Она проявляется в способности сознательно ставить цели действия, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствия. Принято считать, что произвольность является новообразованием критического возраста (7 лет) [3].

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия — основные новообразования ребенка младшего школьного возраста. Благодаря им психика младшего школьника достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в средней школе.

Д. Б. Эльконин отмечал, что произвольность поведения — это опосредованность поведения определенным представлением. В дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, затем становится все более обобщенным (в форме правила или нормы). На основе произвольного поведения появляется стремление управлять собой и своими поступками. Произвольность поведения — решающее условие готовности ребенка к школьному обучению [3].

Исследования произвольности в младшем школьном возрасте занимались Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Т. М. Савельева, Е. О. Смирнова, И. П. Павлов, Д. Б. Эльконин и др. Произвольность в трудах данных авторов рассматривается как центральная линия развития личности ребенка. На современном этапе проблема произвольности отражена в работах А. Д. Алферова, И. А. Неясовой, Л. П. Карпушиной, Н. Н. Толстых и др.

И. П. Павлов рассматривал произвольность и волю в виде процесса подавления рефлексов, которые возникают на основе прошлых, уже выработанных условных рефлексов [5].

Согласно П. К. Анохину, произвольность, наряду с волей, выступает в качестве движущей силы, удерживающей человека на пути к реализации цели [6].

Л. С. Выготский рассматривал волю и произвольность как овладение собственным поведением, которое становится возможным благодаря изобретению и употреблению знаков — искусственных «средств поведения» [7]. Он сравнивал использование знаков с использованием орудий труда. Например, человек владеющий письменностью, усиливает свои когнитивные возможности по сравнению с тем, кто ей не владеет. Л. С. Выготский также считал, что основной критерий всякой произвольной функции — это ее намеренность, то, что может возникнуть деятельность определенной функции, совпадающая с ее намерением. У ребенка школьного возраста возникает произвольность, т. е. овладение внутренней деятельностью, у него создается намерение в отношении своих внутренних опе-

раций — памяти, внимания, становится возможным их произвольное функционирование. По мере того, как ребенок осознает, что и как он делает, его функции становятся произвольными. Л. С. Выготский полагал, что дифференциация игры и труда, происходящая в жизни ребенка, который пришел в школу, является отличительной чертой в ситуации развития детей младшего школьного возраста и приводит к формированию главного новообразования данного периода развития ребенка — произвольности его психических процессов и функций [7].

Развитию произвольности в этом возрасте способствует не только умение ребёнка руководствоваться целями, которые ставят перед ним взрослые, но и умение самостоятельно определять задачи и в соответствии с ними контролировать своё поведение и деятельность. Процесс формирования произвольности происходит в течение всего обучения в начальных классах школы.

Воспитание произвольности в младшем школьном возрасте заключается, прежде всего, в том, чтобы систематически учить детей самостоятельно ставить цели своей деятельности, настойчиво добиваться их достижения и контролировать себя в этом процессе. Многочисленные исследования Л. С. Выготского и его учеников показали, что в период младшего школьного возраста все психические процессы и функции начинают приобретать внешне опосредованный характер. Для того чтобы сознательно управлять своими психическими процессами, в этом возрасте ребёнку ещё нужны некоторые средства, выступающие в качестве опоры. Младшие школьники способны гораздо более последовательно и целенаправленно думать, рассуждая вслух. Посредством речи они организуют своё мышление и свою деятельность.

Таким образом, в результате перехода к обучению в начальных классах школы у ребёнка формируется не только произвольность поведения, но и произвольный характер его познавательных психических процессов. К окончанию начальной школы восприятие и память учащихся становятся произвольными, осознанными, опосредованными. В ходе обучения протекает интеллектуализация психических процессов [7].

Согласно Л. И. Божович, формирование личности происходит под воздействием способности «...вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» [8].

В период младшего школьного возраста в центре психического развития находится развитие произвольности как таковой: формируется произвольный характер памяти, мышления, внимания, формируется способность действовать организованно, в соответствии с поставленными задачами. Обучение в школе является деятельностью противоположной игре. В игре ребенок преодолевает препятствия, но делает это ради выполнения

игровых правил. В противоположность этому при обучении ребенок учится подчинять свое поведение ряду поставленных задач, требований, которые часто противоречат его интересам. Эти требования идут не только от учебной деятельности, но и от положения ребенка как школьника. Став школьником, ребенок меняет свое социальное положение, в его поведении становятся заинтересованы не только родители и родственники, но и другие люди: учителя, воспитатели. Ребенку это социальное положение приносит положительные переживания, он гордится своим положением «взрослого». Данная «социальная ситуация» объясняет, почему в период младшего школьного возраста главным в психическом развитии ребенка является развитие произвольного характера его поведения и деятельности. Процесс этот достаточно длительный и сложный.

У детей, которые с самого начала с удовольствием и без видимого усилия выполняют свои школьные обязанности, сформировалась правильная «внутренняя позиция» школьника. Она помогает ребенку легко преодолевать трудности в учебной работе, подавлять свои внутренние колебания, ради соответствия тому уровню, который предъявляет позиция школьника. Данная внутренняя позиция приводит к тому, что ребенок по своему желанию выполняет школьные обязанности, подобно тому, как он выполнял правила в игровой деятельности [8].

Задачей воспитания на протяжении первых двух лет обучения в школе является научить ребенка сознательно управлять своим поведением и сформировать нужные для этого качества. Л. И. Божович отмечала, что для этого нужно:

- при поступлении детей в школу поддерживать в них чувство положительного отношения к школе, к своему новому положению школьника; ребенок должен чувствовать не только обязанности, но понимать свое право на серьезное отношение родителей и близких к его новому положению. Значимость своего положения должно перейти в его жизненную позицию, он должен дорожить способностью успешно выполнять учебные задачи. Напротив, упреки учителей, родителей вызывают отрицательное отношение к обучению, что нежелательно сказывается на состоянии ребенка.
- воспитывать познавательный интерес к новым знаниям; учебная деятельность протекает без принуждения в том случае, когда она побуждается мотивами, связанными с позицией школьника, и мотивами, идущими от самой учебной деятельности, отсутствие одного из этих мотивов нарушает правильное протекание учебной деятельности.
- воспитывать прилежание, ответственность, дисциплинированность, как необходимые условия формирования произвольного поведения. Для поддержания произвольности в учебной деятельности огромное значение имеет режим, сложившиеся привычки. Но режим с одной стороны, помогает произвольному поведению, но с другой стороны, дети слишком подчинённые режиму не всегда способны к самостоятельной произвольности [8].

Таким образом, произвольность, внутренний план действия и рефлексия являются основными новообразованиями младшего школьного возраста. Произвольность психических процессов и функций — это способность сознательно ставить цели действия, преднамеренно искать и находить средства их достижения,

преодоления трудностей и препятствия, произвольность является главным новообразованием у детей младшего школьного возраста. На основе произвольности, самоконтроля и самооценки, сформировавшихся в учебной деятельности меняется способ саморегуляции, развивается самосознание.

Литература:

1. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-еврознак, 2003. — 672 с.
2. Давыдов, В. В. Возрастная и педагогическая психология / В. В. Давыдов, А. В. Петровский. — М.: Просвещение, 1979. — 288 с.
3. Эльконин, Д. Б. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей 6–7-летнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. — М.: Педагогика, 1988. — 140 с.
4. Дубровина, И. В. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / И. В. Дубровина. — М.: Академия, 1987. — 160 с.
5. Павлов, И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И. П. Павлов. — М.: АН СССР, 1949. — 474 с.
6. Анохин, П. К. Принципы системной организации функций / П. К. Анохин. — М.: Наука, 1973. — 315 с.
7. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
8. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА И ЭССЕ

Роль сказки в жизни младшего школьника с задержкой психического развития

Бородина Наталья Анатольевна, учитель-логопед
МОУ «Основная школа № 104 Ворошиловского района Волгограда»

В статье автор пытается ответить на вопрос, как научить ребёнка почувствовать «вкус» родного языка? Как помочь ему в максимально короткое время усвоить уроки русской лексики?

Ключевые слова: загадка, сказка, фольклор.

Загадка — краткое иносказательное описание какого-либо предмета или явления, которое нужно узнать.

Сказка — небольшой рассказ фантастического содержания, который содержит мораль и обязательно счастливый конец. В сказке несколько сюжетов могут объединяться в один, отличающийся стремительным развитием событий. Сказочными героями могут быть люди, звери, образы (Правда, Счастье, Горе, Судьба, Удача) и чудодейственные предметы (живая вода, шапка-невидимка, сапоги-скороходы, жар-птица).

Фольклор — Устное народное творчество. Литературные произведения, созданные народом.

Замечательный писатель А. Н. Толстой. [2, с. 172] так охарактеризовал русский фольклор: «Русский народ создал огромную изустную литературу: мудрые пословицы и хитрые загадки, весёлые и печальные обрядовые песни, торжественные былины, героические, волшебные, бытовые и пересмешные сказки. Напрасно думать, что эта литература была лишь плодом народного досуга. Она была достоинством и умом народа. Она становилась и укрепляла его нравственный облик, была его исторической памятью, праздничными одеждами его души и наполняла глубоким содержанием всю его размеренную жизнь, текущую по обычаям и обрядам, связанным с его трудом, природой, почитанием отцов и дедов».

Сказка — один из жанров фольклора. В сказке проявилось стремление народа к художественному творчеству, к выражению своей богатой фантазии.

На основе народных сказок сочиняли свои произведения русские поэты Жуковский, Пушкин, Ершов, Некрасов, Маяковский, Чуковский, Маршак, писатель Олеша, французский сказочник Перро, датчанин Андерсен, немецкие писатели братья Гримм и многие другие.

Знаменитый писатель и знаток детской психологии Корней Чуковский совершенно справедливо утверждал,

что «каждый малолетний Ребёнок есть величайший труженик нашей планеты» [6, с. 73], поскольку ему приходится в изумительно короткое время овладеть своим родным языком. Такую работу — в сказочно сжатые сроки познать сложившиеся формы родительской и прародительской речи — и мы вслед за К. И. Чуковским можем смело назвать поистине титанической. Наиболее интенсивно процесс ознакомления и постижения всех тонкостей и форм родного языка происходит в дошкольный и младший школьный период и совершается это, конечно же, под непосредственным воздействием взрослых.

Для того, чтобы процесс присвоения языковых особенностей происходил наиболее интенсивно и вместе с тем занимательно, использовались детские считалки, загадки, дразнилки, потешки, приметы, сказки. [1, с. 3] Ребёнку нужно постоянно упражнять свой ум, чтобы он развивался и разгадывал тайны природы.

Чтобы уловить связь между причиной и следствием, понять, как от замысла действия приходят к конечному результату, ребёнку необходимо снова и снова проследить все последовательные шаги, ведущие от начала пути к его завершению. Ребёнок с ЗПР не способен сам из повседневной деятельности взрослых вычленивать этапы, приводящие к осуществлению цели. В сказке же подробно излагается зримая и конкретная схема последовательно выполняемых действий.

Опытом многих поколений рассказчиков была найдена и наиболее увлекательная для слушателя-ребёнка форма передачи этого непростого содержания. Язык первых сказок, которые слышит ребёнок, ритмичен, слова часто зарифмованы, героям даны неожиданные и забавные определения: «мышка-норушка», «зайка — на горе увёртыш» и т. д. Слова этих сказок интересны сами по себе. «Высоко сижу, далеко гляжу! Не садись на пенёк, не ешь пирожок!» Поэтому именно такие сказки помогают пробудить интерес к слову, к речи у детей с нарушением речевого развития или с ЗПР [4, с. 5] Опыт показывает, что дети младшего школьного возраста об-

ладают особым языковым чутьём, позволяющим через игру включиться в активный творческий процесс. Сюжеты народных сказок несложны и жизненны, в текстах много повторов, устойчивых оборотов — всё это значительно облегчает понимание текста теми детьми, которые невнимательны при чтении авторских книг в силу недоразвития способности к восприятию связного текста. Интерес к сказкам поддерживать несложно, можно чередовать различные виды деятельности — речевую, мыслительную, изобразительную. Важно, чтобы ребёнок знал эти сказки, любил и понимал их инскапательный смысл. Лишив ребёнка в детстве этого волшебного и доброго жанра, можно столкнуться со множеством проблем в будущем.

В разговорной речи очень часто встречаются не соответствующие литературной норме формы родительного падежа, причём касается это достаточно часто употребляемых существительных: названий парных предметов (ботинок, сапог, валенок, чулок и т. п.) И здесь на по-

мощь придёт сказка. Знакомый сюжет, рифма, простота и лёгкость запоминания

Когда ребёнок с ЗПР научился читать, родители решают, что они могут больше не читать ребёнку. Более того, не должны ему читать. Иначе как же он будет совершенствоваться в своём только что приобретённом навыке? Стимула не будет. Позиция не просто не верная, а вредная.

Два процесса — слушать ваше чтение и читать самому — имеют совершенно разные задачи и основаны на совершенно разных механизмах.

Сказка не только забавляет и развлекает, она утверждает, чувство справедливости и любовь к добру, она воспитывает смелость мысли и дерзость воображения. Эти качества необходимы человеку во все эпохи, а в нашу — как никогда прежде, потому что наше время — время новых технологий и открытий. А все открытия, малые и великие, начинаются так: — А что если...

Литература:

1. Агапова И. А., Давыдова М. А. «Лучшие игры и развлечения со словами». — М.: ООО ИКТЦ «Лада», 2008.
2. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. «Логопедические игры и задания». — СПб.: КАРО, 2004.
3. Новейший полный справочник школьника: 5–11 классы. — М.: Эксмо, 2012.
4. Сизова О. Б. «Шесть шагов к развитию речи». — СПб.: КАРО, 2003.
5. Сеницына Е. И. «Сказки для игры и развития». — М.: Лист Нью, Вече, КАРО, 2002.
6. Энциклопедия мысли. Симферополь, «Таврида», 1996.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА — КОНСПЕКТЫ И СЦЕНАРИИ

Словарный урок «Наши помощники — словари»

Александров Иван Николаевич, учитель русского языка и литературы
ОЧУ СОШ «Центр ЮССТ» (г. Москва)

Учитель: Язык любого народа богат, выразителен и ярок. Мы всегда обращаемся к нашим помощникам — словарям. В них отражена самобытность языка. Многие слова выходят из употребления, но они живут в словарях. Расположены в них слова в определенном порядке, их толкование, строение, этимология (происхождение), орфоэпия (произношение), орфография (правописание) и многое другое отражено в словарях русского языка.

Учитель: Какие словари вам известны? На какие виды делятся? (*энциклопедические и лингвистические, филологические, или языковые*). Из чего состоит любой словарь? (*словарная статья*) Какие толковые словари Вам известны? Назовите авторов? (*В. И. Даль, Д. Н. Ушаков, С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова*). Что они объясняют? (*толкуют значения слов и иллюстрируют их употребление*). Что объясняет орфографический словарь? (*правильное правописание*). Этимологический? (*происхождение различных слов*). Фразеологический? (*значение устойчивых выражений*). Словарь иностранных слов? (*перечень слов и словосочетаний из других языков*)

Учитель: Правильная речь должна строиться в соответствии с современными языковыми нормами. Совокупность норм устной речи называется *орфоэпией*. Слово орфоэпия происходит от двух греческих слов: *orthos* — «прямой, правильный» и *eros* — «речь». **Орфоэпический словарь** призван отразить нормы, реализующиеся в устной речи. Это нормы ударения и произношения. Словарь также даёт сведения об образовании грамматических форм.

Задание: расставьте ударение в словах, дайте толкование непонятных слов. За помощью обращайтесь к «Орфоэпическому словарю русского языка для школьников» и «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова.

Орфоэпическая разминка: вакуоль, вальдешнеп, вахмистр, буксировать, брюшко, типун, сосредоточение, храмовой, украинский, тутовник, термит, секатор, саммит, раскупоренный, пыхать, принудить, полог, погрызенный, пленэр, мытарь, кружева, жерло.

Проверка: вакуо́ль, ва́льдешнеп, ва́хмистр, букси́ровать, брюшкó, типу́н, сосредото́чение, храмово́й, украи́нский, ту́товник, терми́т, сека́тор, са́ммит, раску́поренный, пы́хать, прину́дить, по́лог, погры́зенный, пленэ́р, мыта́рь. кружева́, жерло́.

Сообщение учащегося: Словарь русского языка Ожегова С. И. — самый первый из вышедших после Октябрьской революции. Началом лексикографической деятельности С. И. Ожегова следует считать его участие в составлении четырёхтомного «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова. В 1942 году Ушаков умер, и вся работа по составлению словаря перешла к Ожегову. Ранние материалы были пересмотрены и заново отредактированы. Словарь увидел свет в 1949 году. Он включал 50 тысяч слов. При жизни Ожегова вышли шесть изданий словаря. В 1992 году словарь стал именоваться «Толковым словарём русского языка» (75 тыс. слов). Впервые Н. Ю. Шведова была указана в нём в качестве соавтора.

Для толкования слов использован «Толковый словарь русского языка»

Вакуо́ль (лат. *vasium* — пустой) — большая одноклеточная органелла в центральной части растительной клетки (также есть в животных и грибных клетках, но у них вакуоли меньше), заполненная клеточным соком; содержится в некоторых эукариотических клетках.

Ва́льдшнеп (лат. *Scolopax rusticola*) — вид птиц семейства бекасовых, гнездящийся в умеренном и субарктическом поясе Евразии.

Ва́хмистр (также *вахтмистр*, нем. *Wachtmeister*) — воинское звание и должность унтер-офицерского состава кавалерии и артиллерии в армиях некоторых европейских государств, а также в Русской армии (кавалерия, казацкие войска) и в Отдельных корпусах пограничной стражи и жандармов ВС России, до 1917 года; чин в армии Русского царства.

Сообщение учащегося: «Словарь русских пословиц и поговорок» В. П. Жукова ставит своей целью выявить наиболее употребительные пословицы и поговорки, встречающиеся в языке прежде всего художественных и публицистических произведений 19–20 вв.; раскрыть смысл пословиц и поговорок, имеющих переносное содержание; показать, как употребляются пословицы и поговорки в художественной литературе. От фразеологизмов пословицы и поговорки отличаются законченностью предложений. В их основе лежит не понятие, а суждение. Их смысл может быть передан только пред-

ложениями, обладают смысловой и интонационной завершенностью.

В «Школьном фразеологическом словаре» В. П. Жукова и А. В. Жукова собраны фразеологические обороты, или фразеологизмы. Их называют также «устойчивыми сочетаниями», «фразеологическими единицами». Фразеологизмы обладают устойчивостью, воспроизводимостью, целостностью. В словаре приводятся справки о происхождении и историческом развитии отдельных фразеологизмов.

Задание: учащимся предлагаются карточки с текстами; в данных текстах использованы пословицы, поговорки и фразеологизмы. Найдите все перечисленные лексические единицы, объясните значение каждого изречения и устойчивого оборота и запишите получившийся текст. За помощью обращайтесь к «Словарю русских пословиц и поговорок», «Школьному фразеологическому словарю»

Текст 1

Москва слезам не верит.

Часто мы слышим глас вопиющего в пустыне. Иногда выходим из себя, не знаем, что предпринять в такой ситуации, как помочь человеку. Понимаем, что **все под богом ходим** и надо уметь помогать, ведь **на свете не без добрых людей**. **Всем миром** можно решить проблемы другого, помочь советом. Ведь **чёрным по белому** написано: **Бог терпел и нам велел**. Но **слезами делу не поможешь**, ведь **бог труды любит**. Если **любишь кататься, люби и саночки возить**. Наступил **чёрный день** — не огорчайся, **вкладывай душу** в любимое дело, которое будет приносить тебе радость. И исчезнуть мысли о том, что всё плохо, не будешь **переливать из пустого порожнее**. **Слезами горю не поможешь**. Запомни: **что потопаешь, то и полопаешь**.

Переделанный текст.

Когда слёзы и жалобы не вызывают сочувствия, не могут помочь.

Часто мы слышим *призывы о помощи, остающиеся без всякого ответа*. Иногда *теряем самообладание*, не знаем, что предпринять в такой ситуации, как помочь человеку. Понимаем, что *всё может произойти, случиться с каждым*. И надо уметь помогать, ведь в этом мире *не все люди злые, они могут проявлять добро*. *Вместе* можно решить проблемы другого, помочь советом. Ведь *совершенно ясно: Бог терпел, и мы можем испытывать трудности, нужно верить в себя*. Но *излишними переживаниями и слезами горю не поможешь*,

ведь *кто много работает, у того нет времени на слёзы и переживания*. Если *хочешь жить хорошо, то нужно трудиться*. Наступило *трудное время* в жизни — не огорчайся, все *свои усилия, старания, способности направляй на что-либо, целиком отдавай себя любимому делу*, которое будет приносить тебе радость. И исчезнуть мысли о том, что всё плохо, *не будешь заниматься ненужным, бесполезным делом, не дающим никаких результатов*. Если ты *расстроен, то слезами этому не поможешь*. Запомни: *как поработаешь, так и поешь*.

Текст 2

В тихом омуте черти водятся.

На **пушечный выстрел** нельзя подпускать к себе таких людей. Казалось бы, спокойный, тихий человек, интеллигентный с виду, **но чужая душа — потёмки**. О чём думает? Непонятно... Тихоня! И исподтишка всё делает. Такие люди могут **без мыла в душу лезть**, они **без царя в голове**. Молча делают то, что в их интересах, могут **переступить через других без зазрения совести, чужими руками жар загребают**. Подставить ножку им ничего не стоит! А стоит спросить их, кто виноват, то они **набирают в рот воды и молчат**. Они живут по принципу: **моя хата с краю, никого не знаю**. И после этого они продолжают **играть в молчанку**.

Переделанный текст.

Тихий, скрытный человек способен на поступки, которые от него нельзя было ожидать.

Вовсе нельзя подпускать к себе таких людей. Казалось бы, спокойный, тихий человек, интеллигентный с виду, **но никогда не знаешь чужих чувств, мыслей**. О чём думает? Непонятно... Тихоня! Делает всё исподтишка. Такие люди **могут лестью, хитростью добиваться чьего-либо расположения, они недалёкого, ограниченного ума**. Молча делают то, что в их интересах, могут **переступить через других, не испытывая раскаяния, стыда, пользуются результатами чужого труда**. **Тайно, с умыслом вредят**, и им ничего не стоит вести себя так. А если спросишь их, кто виноват, то они **настойчиво молчат**. Такие люди живут по принципу: **если что-то случилось, то я к этому непричастен, меня это не касается**. И они продолжают **уклоняться от разговора**.

Задание: вспомните фразеологизмы (при возникновении трудностей обратитесь к словарю), в которых употребляются слова: *голова, рука, лицо, ноги* и объясните их значение.

	<p>Потерять голову, поставить с ног на голову, поломать голову, полезть в голову, поднимать голову, погладить по головке</p> <p>правая рука, поднять руку, подписываться обеими руками, под рукой, под горячую руку</p> <p>под весёлую руку, пальца в рот не клади</p> <p>почву из-под ног выбивать, поставить на колени</p> <p>поставить с ног на голову, подниматься на ноги</p> <p>поворачиваться лицом.</p>
---	---

Для справок: терять голову — лишиться рассудительности, не знать от волнения, как поступить, что делать

Поставить с ног на голову — рассматривать что-либо неправильно, искажённо, не так, как надо.

Сообщение учащегося: Синонимы — это группа слов, за счёт которых обогащается лексический состав русского языка. Термин «синоним» буквально означает «одноименный». Синонимы — это слова совпадающие или близкие по значению, но отличающиеся по написанию и звучанию. Каждый синоним имеет свой оттенок значения. Не всегда возможно заменить одно слово другим.

Антонимы — это группа слов с противоположным лексическим значениями, помогающая воссоздавать оттенки словесного значения. Антонимы используются, если нужно показать противопоставление или контраст, различия однородных по качеству явлений, предметов и пр. Они относятся к одной части речи.

В словаре синонимы и антонимы расположены в алфавитном порядке.

Задание: из данных текстов выпишите слова разных частей речи (имена прилагательные, существительные, глаголы, наречия). Подберите к ним синонимы и антонимы. При затруднении обращайтесь к «Словарю синонимов и антонимов русского языка».

Текст 1

Сочувствие — жалость/равнодушие; мир — вселенная/ война; совет — напутствие; горе — несчастье /радость; переживание — горе/ радость; плохо — скверно/ хорошо; хорошо — славно, замечательно/ плохо; часто — нередко — зачастую /редко; помогать — поддерживать, содействовать, выручать/мешать; жить — существовать, здравствовать, бытовать /умирать; трудный — тяжёлый/ лёгкий; отдать — доверить / взять; исчезнуть — пропасть — кануть — сгинуть — испариться — запропасть / появиться; работать — тру-

диться — вкалывать — ишачить — горбить — горбачить / бездельничать, отдыхать

Текст 2

Мысли — идеи — концепция — размышление — раздумье — дума; хитрый — лукавый — плутоватый/ простодушный; ограниченный /безграничный; Делать — мастерить — сооружать — работать / бездельничать; переступать — переминаясь — топтаться; стыд — позор — бесславление — бесчестие — срам — позорище — срамота; вредный — пагубный — губительный — гиблый — зловерный — вредоносный / полезный; виноватый — повинный — грешный/ невинный, правый; разговаривать — говорить — беседовать — толковать — разглагольствовать — болтать — судачить — трепаться — трещать — тараторить — калякать/ молчать, безмолвствовать, помалкивать; спокойный — безмятежный — умиротворенный/ тревожный; чужой — посторонний/ свой, родной

Домашнее задание: подготовить сообщение о «Школьном этимологическом словаре русского языка», «Словообразовательном словаре русского языка», «Словаре морфем русского языка», «Орфографическом словаре».

Создание собственного текста на основе фразеологизмов, пословиц и поговорок, синонимов и антонимов, а также лексики из ограниченной сферы употребления.

Для справок: (играть в одну дудку, дело с концом, золотые горы, почва уходит из-под ног, иголке негде упасть, почва колеблется под ногами, золотая середина, придержать язык, пошевелить мозгами).

Выводы, рекомендации: на уроке обеспечена положительная учебная мотивация, сформированы учебно-познавательные мотивы; учащиеся осознают цели своей деятельности, способы, с помощью которых выполняются задания. Главная цель — познакомить учащихся с разнообразием словарей — достигнута.

Литература:

1. С. И. Ожегов «Словарь русского языка», Москва «Русский язык», 1986 г.
2. Словарь синонимов русского языка. Словарь антонимов русского языка. — СПб.: ООО «Виктория плюс», 2009.
3. Орфоэпический словарь русского языка для школьников /Сост. О. А. Михайлова.-Екатеринбург, 2003
4. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. — М.:Рус.яз., 2000.
5. Жуков В.П., Жуков А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка. — М.:Просвещение, 1994.

Внеклассное мероприятие «Мой неидеальный идеальный мир»

Гаврилова Лариса Дмитриевна, учитель физики

МБОУ «СОШ № 2 имени А. А. Стенина» г. Печоры (Республика Коми)

Тематическое направление: Духовно и нравственное воспитание (социальное направление).

Целевая аудитория: учащиеся 7–9 классов.

Цель: выработка навыков быстрого осознанного, активного реагирования на проблемные ситуации повы-

шение их компетенции в области социальной адаптации, снижении риска кризисных состояний.

Ход мероприятия: Предварительно столы в классе расставляются полукругом, класс делится на четыре команды.

1. Вводная часть

Учитель: Здравствуйте ребята! Как ваше настроение? Как здорово. У меня тоже прекрасное настроение. За окном осень, тепло.

Учащиеся: Ребята отвечают. Кто-то говорит — прекрасное. А кто-то, что не очень.



Учащиеся: Высказывают свои предположения (при этом называют «Стеллу»). Говорят, что это находится в столице нашей республики. Но что она символизирует, не знают. Первая картинка на слайде, как правило, неизвестна ребятам, и они выдвигают разные версии. Находится ученик, который говорит, что это электроопора.

Учитель: Ну что же, спасибо за ваши ответы. Скажите, а что их объединяет? А хотите узнать?

Учащиеся: Дают разные версии. Да.

Учитель: В конце нашего мероприятия вы сами мне расскажите, что их объединяет. Но об этом в конце. А сейчас вернемся к тем ребятам, которые сказали, что у них сегодня замечательное настроение. Почему оно у вас хорошее?

2. Актуализация

Учитель: Мы попробуем это исправить, но чуть позже. Давайте начнем. Посмотрите на слайд. Что вы там видите?

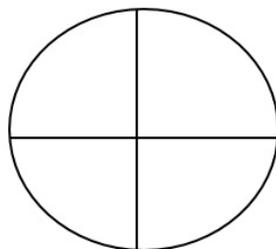
Учащиеся: Объяснят, что получили пятерку, дома все хорошо, купили подарок, помирился с другом и т.п.

Учитель: То, есть мир вокруг вас и внутри вас сейчас идеален? А у всех сегодня этот мир идеален. Что разрушило ваш мир?

Учащиеся: Да. Нет (ответы тех, кто вначале занятия сказали, что настроение у них плохое). Двойка, поругалась с родителями и т.п.

3. Постановка целей, задач

Учитель: Сегодня наше мероприятие называется — посмотрите на слайд — «Мой неидеальный идеальный мир».



Обратите внимание на доску. На доске висит круг из ватмана, напоминающий нашу Землю — наш мир. Представьте, что это ваш мир. Наполните его теми ценностями, которые помогут вам воспринимать как идеальный.

Записываю все предложенные варианты. При этом круг незаметно разделен на 4 части.

Учащиеся: Ребята начинают называть ценности.

Дети предлагают: деньги, друзья, любовь, достаток, хорошая работа, успех в учебе, здоровье близких, отдых, сон, путешествия, дорогой автомобиль, еда и т. п.

Когда варианты заканчиваются, обращаю внимание детей на наш «МИР» — это модель вашего «идеального мира».

Учитель: А что произойдет, если одного из звеньев не станет, например, уйдет друг или достаток? Из идеального превращается в неидеальный! **Учащиеся:** Мир разрушится. Точно.

4. Основная часть занятия

Учитель: А давайте я расскажу вам историю про одного мальчика — Андрея. Хотите услышать?

Учащиеся: Да

Учитель: На слайде фото мальчика.



Андрюша родился в семье и был долгожданным ребенком. Его очень любили. Он рос любознательным, активным и очень послушным ребенком. Был гордостью своих родителей и школы. У Андрея было очень много друзей. Но перейдя в пятый класс с Андреем что-то произошло. То ли переход в старшую школу так повлиял на него. А может пришло осознание, что в школе учат

не совсем те предметы, которые хотелось изучать ему — не понятно. Но в одночасье он из мальчика-хорошиста и отличника превращается в «двоечника», который перестает интересоваться всем. От него отворачиваются все друзья и его мир рушится. Скажите, а у вас происходило что-то подобное? Может расскажите?



Учащиеся: Да. Стесняются, не говорят.

Учитель: Я сейчас раздам вам листы бумаги, на которых вы напишите ваши проблемные ситуации. И пущу конверт. Вы их туда спрячете. Подписывать листочки не надо. Что бы вам было не страшно, я тоже напишу свою проблему, которая разрушает мой мир. И вместе с вами положу ее в конверт.

Пока ребята пишут, я снимаю наш мир и разрезаю его на 4 части и снова прикрепляю его на доске, оставляя зазоры.

Посмотрите на наш мир. Что с ним произошло?

Учащиеся: Дети пишут и помещают листочки в конверт. Передают его мне на стол. Мир разрушился.

Учитель: А как вы думаете, можно вернуть целостность нашего мира?

Учащиеся: Наверно, да, но как?

Учитель: А я вам подскажу, как это сделать. Но вначале давайте потренируемся и проведем упражнение «Если бы я....., то я»....

Представьте себе: Если бы я пришел в магазин, выбрал понравившуюся мне вещь. Но на кассе мне отказали в продаже, т.к. на мне не было маски. То я бы... ваши действия. Но не забывайте, что мы хорошие уче-

ники, не позорим своих родителей действуем в рамках закона. Обращаться за помощью можно ко всем. Итак, ваши предложения.

Также ситуацию могут предложить сами дети.

Учащиеся: Дети предлагают разные версии выхода из данной ситуации: Позвоню маме. Попрошу отложить вещь и схожу за маской. Попрошу друга принести маску. И т. п.

Учитель: Помогли? Нашли выход? Ваш мир устоял. А теперь каждая команда предложит руку помощи в восстановлении утерянных ценностей. И помогут вам в этом ладошки, на которых вы напишите пути решения вашей проблемы. Каждой команде надо найти пути решения проблемы, связанной с потерей тех ценностей, которые написаны на их четвертинке круга

Учащиеся: Ребята пишут, заполняя ладошки. По окончании, представитель каждой команды выходит к доске и прикрепляет свои ладошки, озвучивая пути решения проблем.

После выступления всех команд наш мир целиком соедinen ладошками. Я дополняю круг еще своими службами, демонстрируя слайды. Прошу ребят назвать эти службы.

Учащиеся: Волонтерское движение, Юнармия, телефоны доверия, ЦЗН, школа, МЧС, Медицинская служба, Телефон экстренной помощи 112. Возможно предложат, что-то еще.

Учитель: Ребята, мы соединили наш мир? Он стал прежним?

Учащиеся: Да. Нет, он стал лучше. Шире.

Учитель: А теперь вернемся к истории мальчика Андрея. Кое-как он закончил 9 класс, поступил в речное училище. Но и там не нашел своего интереса и после первого года обучения он его бросил. После долгих размышлений к нему приходит осознание того, что он делает что-то не так. Он берет себя в руки и при огромной поддержке своей мамы, поступает в вечернюю школу и экстерном за 8 месяцев обучения сдает материал 10–11 классов и экзамены. И поступает в Московский Государственный гуманитарный институт на философский факультет, а затем переводится на факультет журнали-

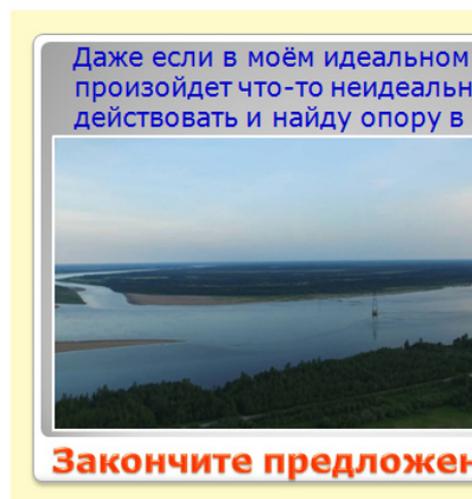
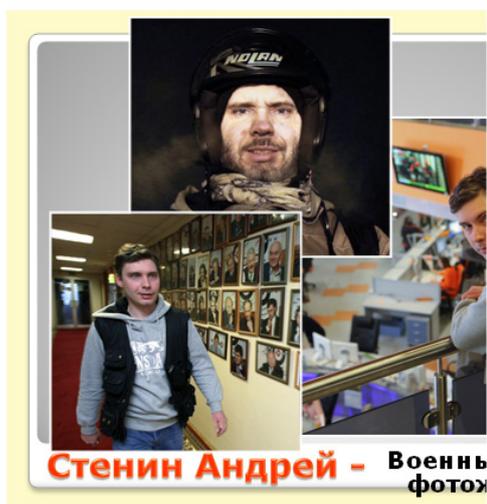
стики. Заканчивает его. И сегодня имя этого человека знают не только в нашей республике и стране, но и во всем мировом сообществе. Это — Андрей Стенин — выпускник нашей школы и человек, чье имя носит наша школа с 2017 года. Ребята, а кто помог Андрею достичь таких высот?

Учащиеся: Мама, сам.

Учитель: Конечно же, ребята это его целеустремленность, трудолюбие, желание и умение преодолевать трудности. **Главное:** при появлении трудностей, тревог, угроз «не замыкаться в себе», а стараться находить пути решения этих проблем, не боясь при этом попросить помощи у близких людей, учителей и специалистов.

Давайте продолжим с вами фразу, которая написана на слайде.

Учащиеся: Предложения ребят: семье, друзьях, социальных службах, книгах, работах «умных» людей и т.п.



Давайте вернемся к нашему конверту и попробуем помочь каждому. При этом играя в игру «Зато я». Давайте начну я со своей проблемы.

Я очень хотела шотландскую вислоухую кошку в дом. И когда она у меня появилась, все было прекрасно. Но в один день я узнала, что у нее генетическое заболевание, которое не лечится. Зато я узнала, что состояние моей любимицы может быть вполне нормальным, если за ней более тщательно ухаживать, ежедневно давать необходимые препараты. И я очень рада, что она попала ко мне. Потому что я даю ей все это. Она проживет вполне нормальную, насколько это возможно при ее заболевании, полную заботы и любви жизнь.

Достаем из конверта проблемы ребят и вместе с ними обговариваем решения. Ребята активно включаются в обсуждение и предлагают свое видение положительного в каждой ситуации. Воспринимая это как ступень для дальнейших действий в преодолении данной тревоги.

Учитель: Видите, ребята, наши тревоги, нарушающие наш идеальный мир, не так уж и страшны. При появлении трудностей, тревог, угроз не надо «прятать голову в песок», а воспринимать это как сигнал к действию.

5. Заключительная часть

Учитель: Еще раз посмотрите на слайд, с которого мы начали наше мероприятие. На первой картинке изображена «качающаяся» опора. Уникальность ее в том, что она установлена прямо в реке. «Качающаяся» опора в Печоре — уникальный технологический объект. Данная опора линии электропередач на Печоре — первая в России подобная конструкция. 1974 г. «Качающаяся» опора через р. Печору вошла в число 11 чудес республики. Других подобных «качающихся» опор в России нет. Вторую картинку вы назвали правильно и место ее расположения. Это «Монумент трудовой славы», установленный в г. Сыктывкаре в 1977 году. Так, что же их объединяет?

Учащиеся: Это памятники, символизирующие ценность интеллектуального и физического труда.



6. Подведение итогов

Учитель: Ребята, я желаю каждому из вас не пасовать в тяжелых ситуациях, а находить в себе силы решать любую проблему. Не стесняйтесь просить помощи. На па-

мять я хочу вам всем подарить фотоснимки Андрея Стенина из его последней фотовыставки. На этих фото вы можете наглядно видеть неидеальность нашего идеального мира и при этом осознать всю ценность нашей жизни.



Демонстрирую слайд и дарю фото детям.

Рекомендации по использованию методической разработки в практике работы класс руководителей:

Данное мероприятие можно проводить и для учащихся 7–9 классов. Желательно опираться на личность человека и памятники своего края.

Конспект совместной деятельности в подготовительной к школе группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи «Проказы Зимушки-Зимы»

Джаладян Ирина Александровна, учитель-логопед

МДОУ «Детский сад № 14 «Родничок» общеразвивающего вида» г. Новодвинска (Архангельская обл.)

В конспекте совместной деятельности отражено использование технологий проблемного обучения, кейс-метод с детьми старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Задачи:

1. Обобщать и закреплять знания по теме «Зима».
2. Обогащать словарь действий и признаков по теме «Зима».
3. Учить подбирать слова к названным словам по ассоциативно-ситуационному принципу.
4. Создавать условия для развития связной речи, логического и творческого мышления, используя технологии проблемного обучения, кейс-метод.
5. Продолжать учить согласованию речи и движения, используя полусферы балансиры.
6. Развивать познавательную активность и любознательность детей.
7. Продолжать развивать артикуляционный и дыхательные аппараты.
8. Формирование положительной установки на участие в совместной деятельности, доброжелательных отношений, навыков сотрудничества.

Оборудование и материалы:

Мешок большой, мешки малые 3 штуки, прозрачные акриловые камни по количеству детей, фонарь, подносы с манкой, трубочки по количеству детей, записки с заданиями, карточки с светящимися наклейками и снеговиками на обороте, колючие полусферы для ног по количеству детей, шишки, буквы ЛЕДЕНЕЦ, конфеты сосульки, аудиозапись игры «Снег руками разгребая», фрагмент стихотворения: мы мороза не боимся, мы санках с горки мчимся.

Ход совместной деятельности

Детей у входа в кабинет просят назвать время года, подобрать слова признаки к слову зима (холодная, суровая, морозная, вьюжная). Наводящие вопросы: Если зимой часто вьюги, то зима ... (вьюжная). Если много снега зимой, то зима ... (снежная). Аналогично со словами (мягкая, теплая).

Ответившие дети проходят в кабинет, в центре кабинета лежит мешок, педагог предлагает расположиться вокруг мешка, совместно рассматривают его, предполагают откуда он здесь оказался и замечают записку.

Текст записки: Доброго времени суток, вот совсем уж скоро НГ, а на НГ принято дарить подарки. Я, Зимушка-Зима приготовила для вас подарок, но чтобы его получить надо разгадать все мои задания, собрать слово заветное по буквам мною спрятанными. Вопрос: Готовы, не испугаетесь? Ответы детей: готовы, не испугаемся.

Упражнение для глаз. Дети заглядывают в мешок, а там фонарик. Размышляют с педагогом, зачем Зима положила фонарик, приходят к выводу, что фонарик используют в темноте. Педагог замечает записку рядом с фонариком, читает: Вы глаза свои закройте, а потом вы их откройте, головами покрутите светящиеся подсказки найдите, их должно быть 12. Вопрос: как вы думаете, почему 12? Ответ: как 12 месяцев в году.

Свет гаснет, и дети совместно с педагогом ищут 12 светящихся наклеек. После того как нашли, проверяют, перечисляют месяцы по порядку.

Свет включают, и дети с педагогом замечают, что все наклейки на карточках, а одна на коробке, открывают, а там буква Л. Назовите букву. Ответ: Л. Букву помещают на магнитную доску.

Артикуляционная и дыхательная гимнастика. Педагог предлагает перевернуть оставшиеся карточки, посмотреть, что там нарисовано. Дети смотрят и отвечают, что изображено на обороте карточек: снеговика. Рассуждают, чем заняты снеговика на карточках, приходят к выводу, что это артикуляционная гимнастика. Педагог предлагает детям сделать артикуляционную и дыхательную гимнастику, изображенную на карточках: снеговик улыбается (упражнение «Улыбка»), снеговик с трубой (упражнение «Хобот»), снеговик с лопатой (упражнение «Лопата»), снеговик на качелях (упражнение «Качели»), снеговик на лошадке (упражнение «Лошадь»), снеговик с иголкой (упражнение «Иголка»), снеговика шалят (упражнение «Футбол во рту»).

Далее педагог не заметно от детей из-за головы ребенка достает букву Е: Ой, вот это волшебство. Назо-

вите букву. Ответ: Е. Букву помещают на магнитную доску.

Активизация активных точек стоп, развитие равновесия, активизация речевой деятельности. Дети заглядывают в мешок, достают еще мешок с прикрепленной к ней запиской: Что зимой бывает колким, колючим. Ответы детей: лед, мороз, снег, ветер.

Педагог: предлагаю вас испытать на колючках постоять, да еще и поболтать.

Из мешка достают колючие полусферы для ног, дети снимают обувь и встают на них.

Текст: мы мороза не боимся, мы санках с горки мчимся.

Педагог: Опять фокус (из кармана ребенка достают букву Д). Назовите букву. Ответ: Д. Букву помещают на магнитную доску.

Дыхательная гимнастика. В мешке дети находят мешочек с трубочками для коктейля и снежинку. Рассуждают, какое может быть задание. Приходят к выводу: нужно дуть на снежинку. Педагог с облегчением рассказывает детям, что утром обнаружила на окне поддоны с манкой, теперь поняла, для чего они. Предлагает детям подуть на манку, может они, что-то обнаружат на подносах.

Педагог просит одного из детей, напомнить правила дыхания: вдох носом — выдох ртом. Дети дуют на манку, обнаруживают под манкой снежинки и среди них букву Е. Букву помещают на магнитную доску.

Самомассаж шишками, активизация словаря. В мешке находят коробку с шишками, дети открывают ее. В коробке шишки, буква Н, записка: Ого, букву нашел, а с шишками поиграем?

В процессе самомассажа, педагог задает вопросы: Какая эта шишка? Ответы: Эта шишка (еловая, сосновая, коричневая, колючая). Что с шишкой делают? Ответы: Шишку (кидают, прячут, играют). Из шишек делают поделки).

— Что шишка делает? Ответы: Шишка (растет, висит, падает, гниет).

Букву Н помещают на магнитную доску.

Игра средней подвижности «Снег руками разгребая». Из мешка достают снеговика и записку: хочу, чтобы вы сделали снеговика.

Педагог: как же мы с вами можем сделать снеговика. Ответы: слепить — нет снега. Поиграем.

Активизация словаря, подбор однокоренных слов к слову лед.

В мешке дети находят коробку с льдинками (стеклянный камень). Дети берут понравившийся стеклянный камень и говорят однокоренные слова к слову ЛЕД (леденец, ледяной, льдинка, ледяшка, льдина, голлед, гололедица). На дне коробки буква Ц. Букву помещают на магнитную доску.

Педагог: Мешок пуст, можем составить слово-подарок от Зимушки-Зимы. Дети с помощью педагога составляют и читают слово — ЛЕДЕНЕЦ.

— Леденец от Зимушки-Зимы какой должен быть. Ответы: сладкий, гладкий, холодный.

— А где же он? Мешок пуст? Ответы: на окне. (на окне сосулька, она тает).

Педагог взамен настоящей дает сосульки-конфеты: ты сегодня молодец, получаешь леденец!

Анализ совместной деятельности. Вопросы: Понравилось? Что запомнилось? Где было трудно? Что было странно? Где почувствовали волшебство? И что для вас было новым?

Литература:

1. Новогодняя игра с ускорением «Снег руками разгребаем» 4.muz_.igra-sneg_rukami_nagrebaya.mp3
2. Стихотворение «Первый снег» Светлана Коробко

Интегрированные уроки как средство формирования функциональной грамотности обучающихся в процессе работы с заданиями разного уровня сложности

Никулина Любовь Петровна, учитель истории и обществознания;
Хабибуллина Мархабэ Габдлахатовна, учитель физики
ГБОУ СОШ с. Пестровка Самарской обл.

Интегрированные уроки значительно повышают интерес обучающихся к учебным предметам. Использование такого типа уроков целесообразно при явном существовании дублирования одного и того же материала в учебных программах и учебниках. При подготовке к проведению интегрированных уроков от учителей требуется серьёзная подготовка: выбор темы, подбор теоретического материала, продумывание цели и этапов урока, составление заданий разного уровня сложности, выбор

критериев оценивания, составление вопросов для рефлексии учащихся. Делимся опытом открытого интегрированного урока истории и физики в рамках участия в региональном конкурсе профессионального мастерства IT-activity, посвящённого Году педагога и наставника. Урок был выстроен с применением приёма «Блочно-событийные погружения» по структуре: мотивационное начало, продуктивная деятельность и аналитическое завершение (концептуализация и рефлексия).



Рис. 1. Интегрированный урок истории и физики, разработанный совместно с учителем физики Хабибуллиной М. Г. в рамках участия в региональном конкурсе профессионального мастерства «IT-activity», организованного Центром информационных технологий ТолВИКИ города Тольятти для команд педагогических работников общеобразовательных учреждений)

Таблица 1

Шаблон сценария мероприятия

Общие сведения	
Команда (ID, название)	ID 151 Солидарность
Тип мероприятия (урок, внеурочное занятие, классный час и т. п.)	Интегрированный урок истории и физики Адрес ссылки о проведении открытого урока https://vk.com/wall-171641381_1165
Учебный предмет (при необходимости)	История, физика
Класс (возраст детей)	9 (14–15 лет)

Мероприятие			
Тема (название) мероприятия		Изобретения российского электротехника в эпоху правления «великого» реформатора	
			
Цель мероприятия		Формирование навыков читательской, математической, естественнонаучной функциональной грамотности учащихся на основе выполнения интегрированных заданий разного уровня сложности по истории и физике	
Планируемые образовательные результаты (личностные, метапредметные, предметные)		<p>Личностные:</p> <ul style="list-style-type: none"> — готовность и способность обучающихся к саморазвитию; — сформированность мотивации к учению и познанию, — продуктивной деятельности при выполнении заданий на уроке <p>Метапредметные:</p> <ul style="list-style-type: none"> — развитие интеллектуальных умений учащихся, направленных на формирование более широкого синергетического мышления; — умения применения теоретических знаний в практической жизни; — освоение учащимися обобщенных способов решения различных типов задач в различных предметных дисциплинах (синтез фактов, понятий, принципов) <p>Предметные:</p> <ul style="list-style-type: none"> — овладение обучающимися в ходе изучения учебных предметов по истории и физике опытом специфической для данных предметных областей деятельностью по получению нового знания, его преобразованию и применению 	
Краткий план (последовательность этапов, действий)			
Время (мин)	Этапы мероприятия (указать, на каком этапе предлагаются задания по ФГ; когда применяется выбранный прием; форму рефлексии учащихся)	Что делает учитель?	Что делают учащиеся?
5	Этап мотивации, постановка цели и задач урока.	Знакомит учащихся с темой урока, сообщает цель урока, обозначает этапы урока и время на выполнение каждого этапа, сообщает о времени работы на каждом этапе урока, критериях оценивания, возможности работы индивидуально или в парах по желанию. Сообщает информацию о самопроверке и взаимопроверке.	Слушают учителя, вникают в суть урока, получают раздаточный материал для выполнения заданий, знакомятся с условиями выполнения заданий
5	Этап актуализации знаний	Учитель истории раздаёт учащимся карточки с текстом, предлагает познакомиться с содержанием Блока I в тексте и выполнить задание 1	Внимательно читают Блок I в тексте, выполняют задание 1 , вписывают правильные ответы в таблицу на карточках
7	— Этап целеполагания; решения поставленной проблемы	Учитель истории предлагает учащимся на основании текста в Блоке I определить, при ком из правителей России учёный трудился над разработкой ламп накаливания, выполнить задание 2 по истории, предварительно прочитав условие задания	Читают условие задание 2 по истории, находят необходимые данные для выполнения задания, производят вычисления по заданной проблеме, заполняют таблицу, в карточках

2	Физкультпауза	Предлагает обучающимся кратковременные физические упражнения, с целью предупреждения утомления, восстановления умственной работоспособности	Выполняют кратковременные физические упражнения
8	— Этап систематизации знаний усвоение новых знаний, — проверка понимания	Учитель физики предлагает учащимся на основании уже знакомого им текста в Блоке I и новых сведений в Блоке II, а также ранее полученных знаний по физике выполнить в карточке задание 1 или 2 с применением практического опыта	Внимательно читают содержание Блока II в тексте, выполняют задания разных уровней сложности по выбору на карточке
5	— Оценивание выполненных обучающимися заданий	Учитель истории просит учащихся оценить результаты своей работы на уроке в бальной системе по желанию — индивидуально или средством взаимопроверки учащихся, сидящих за одним рабочим столом. Учитель физики просит эксперта подсчитать баллы учащихся за выполнение заданий по физике	Учащиеся записывают на карточках свои баллы за работу по критериям оценивания заданий по истории. Выполненные задания по физике учащиеся сдают на проверку эксперту
2	— Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению	Учителя истории и физики знакомят с домашними заданиями по их предметам	Записывают домашнее задание
6	— Рефлексия (подведение итогов урока)	Учителя истории и физики просят учащихся ответить на вопросы об их личностном отношении к такому формату интегрированного урока	Учащиеся отвечают на поставленные учителем вопросы, выражают личностное отношение к данной форме урока

Приём (выбирается из каталога приемов, описанных коллегами)

Название приема	Блочно-событийные погружения
Номер в каталоге	012
Цель использования приема	Возможность выстроить ход интегрированного урока по истории и физике с применением всех педагогических приёмов: логического, организационного, технического. В ходе урока у учащихся есть возможность работать в парах или индивидуально, взаимопроверять выполненные задания друг у друга, при желании самооценивать свою работу. Обучающиеся понимают, как оценивается результат их работы, у них развивается навык критического мышления, объективизм. Применение данного приёма позволяет добиваться как повышения мотивации работы учащихся на уроке, так и предметных, метапредметных результатов
На каком этапе мероприятия используется прием	На всех этапах урока

Текст

Блок I. Российский электротехник, почетный инженер-электрик. Один из изобретателей лампы накаливания. Изобрел электропечи, электромобили, строил заводы и метрополитен. В США построил и пустил в ход завод по электрохимическому получению вольфрама, хрома, титана. Родился 18 октября 1847 года в селе Стенькино, Тамбовская область. Мальчик появился на свет в дворянской семье Николая Ивановича и Варвары Александровны. Вначале обучался в кадетском корпусе, а затем окончил Московское юнкерское училище. В 1870 году он переехал в Санкт-Петербург и, прослужив обязательный срок, вышел в отставку. Свою трудовую деятельность начал техником, свободное время посвящая разработке ламп накаливания. Этой темой увлекся, работая над построением летательного аппарата, для освещения которого такой источник света оказался наиболее пригоден. Инженер посещал лекции в Технологическом институте, изучал новейшие научные разработки в области прикладной физики и электричества. Работы по электрооборудованию летательного аппарата привели учёного к изобретению в 1872 году лампы накаливания, где телом накала служил тонкий стержень из ретортного угля, помещённый под стеклянным колпаком. Уже через год изобретатель демонстрировал свое изобретение в различных учреждениях Петербурга. Но историческое значение имела установка освещения его лампами Одесской улицы. В последующие годы проводил опыты электрического освещения кораблей, предприятий, которые стали первым случаем публичного применения лампы накаливания. В начале 1870-х годов изобретатель подготовил проект водолазного скафандра, позволяющего с помощью

кислородно-водородной смеси находится под водой автономно. При этом кислород вырабатывался прямо из воды путем процесса электролиза. В 1874 году получил в России привилегию на данное изобретение, которое также запатентовал в Австрии, Великобритании, Франции и Бельгии. Его труды с одобрением были приняты царственной особой в России, так как принесли известность и славу стране. Император, правящий в те годы в России был не только красив и статен внешне, он отличался проведением либеральных реформ в области всех сфер жизни общества. В знак величайшего признания изобретателя, в том же году Петербургская Академия Наук, с одобрения императора — реформатора, присудила ему Ломоносовскую премию в размере 1000 рублей (к сведению: один рубль в то время равнялся стоимости 1,2 грамма золота). В соответствии с правилами о премии, она называлась в 1866–1896 годах — Ломоносовская премия, в 1897–1919 годах — большая Ломоносовская премия. В 1899 году Петербургский электротехнический институт присвоил ему звание почетного инженера-электрика.

Блок II. С тех времён современные лампы накаливания концептуально практически не изменились: это все та же герметичная стеклянная колба с вольфрамовой спиралью, заполненная инертным газом. При этом производство качественных ламп накаливания — довольно дорогостоящий процесс, так как для этого необходимо современное и технологичное оборудование как для изготовления вольфрамовых нитей, так и для работы с газом и вакуумом (специальные стеклодувные машины, изготавливающие колбы для осветительных приборов. Несмотря на то, что классическая лампа накаливания продолжает широко использоваться во всем мире, за прошедшие годы появилось множество новых осветительных приборов: люминесцентных, светодиодных и т. д. Современная лампа накаливания — очень удобный, безопасный и дешевый источник света. Однако в ней лишь 7 % энергии преобразуется в энергию видимого света. Будущее принадлежит совсем другим лампам — лампам дневного света, которые более экономично дают свет, похожий на дневной. Область применения: осветительные приборы местного освещения в производстве, освещение рабочих мест, освещение гаражей, лифтов, теплиц, ремонтных мастерских, строительных объектов. Лампы накаливания РН благодаря своим компактным размерам широко применяются в холодильниках и швейных машинах и т. д.

Задания на формирование ФГ

Задание № 1 (история, средний уровень сложности)

Формулировка задания

На основании текста из исторического документа и представленных портретов известных изобретателей XIX века определить:
о какой исторической личности идёт речь;
вписать в таблицу ФИО изобретателя;
его основные изобретения и годы изобретений;
их значение в период работы учёного над своими трудами в XIX веке и в настоящее время

Российские изобретатели и учёные XIX века



Павел Николаевич Шухов (1847-1894)



Александр Николаевич Годунов (1847-1923)



Александр Фёдорович Можайский (1825-1890)



Владимир Аполлонович Шукowskiй (1845-1898)



Владимир Степанович Долобовский (1861-1918)

Данные по заданию внести в таблицу

ФИО российского электро- техника	Его основные изобретения	Годы изобретений	Значимость изобретений для России и мира в XIX веке	Какое значение имеют его изобретения в настоящее время

Форма проведения (устно или письменно, в тетрадях или на карточках, индивидуально или в парах/группах и т. п.)

На карточках, индивидуально и в парах — по желанию

Вид функциональной грамотности, на формирование которого направлено задание	Читательская функциональная грамотность																			
Навыки, которые формирует задание (в соответствии с таблицей, на странице конкурса)	1.1. Определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, представленные портреты российских изобретателей XIX века) 1.2. Уточнять поисковый запрос 1.3. Находить и извлекать одну единицу информации 1.4. Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в одном фрагменте текста 1.5. Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста																			
Шкала оценивания, включающая в себя описание (характеристику) каждого уровня шкалы	За правильное заполнение пяти граф таблицы – 5 баллов За заполнение трёх любых граф -3 балла За заполнение двух любых граф -2 балла Заполнение одной графы и отсутствие заполнения - 0 баллов																			
Организация оценивания: кто оценивает задания (учитель, жюри/эксперты, ученики — самопроверка, ученики — взаимопроверка)? Как фиксируются и предъявляются результаты?	<p>Самопроверка, взаимопроверка</p> <table border="1" data-bbox="549 667 1406 920"> <thead> <tr> <th>Максимальное количество баллов</th> <th>Правильное заполнение пяти граф таблицы</th> <th>Заполнение трёх любых граф</th> <th>Заполнение двух любых граф</th> <th>Заполнение одной графы или отсутствие заполнения</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Баллы, набранные учащимися</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Сданные обучающимися таблицы с работами и результатами взаимопроверки оценивает учитель</p>					Максимальное количество баллов	Правильное заполнение пяти граф таблицы	Заполнение трёх любых граф	Заполнение двух любых граф	Заполнение одной графы или отсутствие заполнения	5	5	3	2	0	Баллы, набранные учащимися				
Максимальное количество баллов	Правильное заполнение пяти граф таблицы	Заполнение трёх любых граф	Заполнение двух любых граф	Заполнение одной графы или отсутствие заполнения																
5	5	3	2	0																
Баллы, набранные учащимися																				
Задание № 2 (история, повышенный уровень сложности)																				
Формулировка задания	<p>На основании ранее полученных знаний, содержания текста и представленных портретов российских императоров XIX века определить:</p> <ul style="list-style-type: none"> — к периоду правления какого российского императора относится представленный текст из исторического документа; — какой премией и в каком году был поощрён электротехник этим императором; — найти в тексте стоимость премии в рублях на момент присуждения и какова была стоимость одного рубля в золоте в тот момент; — перевести её стоимость в рублях на 2023 год (какова была бы стоимость данной премии в настоящее время, если бы она не была отменена в 1919 году?). <p>Примечание: стоимость 1 грамма золота в марте 2023 года равна 4866 рублей (Сбербанк)</p> <p>Российские императоры XIX века</p> 																			

	Данные по заданию внести в таблицу																			
	Имя российского императора	Название премии, присуждённой учёному	Год присуждения премии	Стоимость премии в рублях в год присуждения и стоимость 1 рубля в золоте в XIX веке	Какова была бы стоимость премии в 2023 году, если бы её не отменили															
Форма проведения (устно или письменно, в тетрадях или на карточках, индивидуально или в парах/группах и т. п.)	На карточках, индивидуально, письменно																			
Вид функциональной грамотности, на формирование которого направлено задание	Читательская функциональная грамотность, математическая функциональная грамотность																			
Навыки, которые формирует задание (в соответствии с таблицей)	1.1. Определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, портреты российских императоров XIX века, информация в примечании) 1.2. Находить и извлекать одну единицу информации 1.3. Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в одном фрагменте текста 1.4. Выполнять приближенные вычисления, прикидку и оценку результата вычислений, округлять до указанной разрядной единицы, а также с учётом условий описанной ситуации по недостатку или по избытку; 1.5. Распознавать и делать выводы о зависимости между двумя величинами; решать задачи на увеличение/уменьшение; 1.6. Читать, заполнять и интерпретировать данные таблиц																			
Шкала оценивания, включающая в себя описание (характеристику) каждого уровня шкалы	За правильное заполнение пяти граф таблицы – 5 баллов За заполнение трёх любых граф -3 балла За заполнение двух любых граф -2 балла Заполнение одной графы и отсутствие заполнения - 0 баллов																			
Организация оценивания: кто оценивает задания (учитель, жюри/эксперты, ученики — самопроверка, ученики — взаимопроверка)? Как фиксируются и предъявляются результаты?	Ученики — взаимопроверка <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Максимальное количество баллов</th> <th>Правильное заполнение пяти граф таблицы</th> <th>Заполнение трёх любых граф</th> <th>Заполнение двух любых граф</th> <th>Заполнение одной графы и отсутствие заполнения</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Баллы, набранные учащимися</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> Сданные обучающимися таблицы с работами и результатами взаимопроверки оценивает учитель					Максимальное количество баллов	Правильное заполнение пяти граф таблицы	Заполнение трёх любых граф	Заполнение двух любых граф	Заполнение одной графы и отсутствие заполнения	5	5	3	2	0	Баллы, набранные учащимися				
Максимальное количество баллов	Правильное заполнение пяти граф таблицы	Заполнение трёх любых граф	Заполнение двух любых граф	Заполнение одной графы и отсутствие заполнения																
5	5	3	2	0																
Баллы, набранные учащимися																				
Задание № 3 (физика, средний уровень сложности)																				
Формулировка задания	Данное задание один из учеников выполняет на доске, применяя на себе роль учителя , остальные учащиеся выполняют самостоятельно на карточках, впоследствии сравнивают с его результатом 																			
	Карточка с заданием																			

	<p>Лампа освещения Родители Саши, учащегося восьмого класса, решили сделать домашний мини-парник на балконе для выращивания рассады петунии. Зная, что, растению необходимо правильное освещение, иначе в листьях не запустится полноценный фотосинтез, родители стали думать, что выбрать: свет от обычной лампы или от светодиодной лампы. Саша решил помочь родителям с выбором лампы освещения и провел эксперимент.</p>  <p>Он взял светодиодную лампу, рассчитанную на 5 Вт, вкрутил в патрон, соединенный проводом в домашнюю сеть с действующим напряжением в 220 В и мультиметром измерил силу тока. Она получилась равной 21 мА. Также он мультиметром измерил силу тока лампочки, рассчитанной на 60 Вт, она получилась равной 0,25 А. Задание 3 Прочитайте текст «Лампа освещения». Запишите свой ответ на вопрос. Какую гипотезу (предположение) проверял Саша в этом эксперименте? Запишите свой ответ _____</p>						
<p>Форма проведения (устно или письменно, в тетрадях или на карточках, индивидуально или в парах/группах и т. п.)</p>	<p>Письменно, в тетрадях; в парах.</p>						
<p>Вид функциональной грамотности, на формирование которого направлено задание</p>	<p>Естественнонаучная функциональная грамотность</p>						
<p>Навыки, которые формирует задание (в соответствии с таблицей)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — выдвигать объяснительные гипотезы и предлагать способы их проверки; — распознавать и формулировать цель данного исследования; — анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы; — преобразовывать одну форму представления данных в другую; — распознавать допущения, доказательства и рассуждения в научных текстах; — оценивать с научной точки зрения аргументы и доказательства из различных источников 						
<p>Шкала оценивания, включающая в себя описание (характеристику) каждого уровня шкалы</p>	<p>1 балл — дан ответ, в котором говорится, что гипотеза эксперимента — убедиться, действительно ли светодиодная лампа, при меньшей мощности, излучает больше света, чем обычная лампочка. 0 баллов — другой ответ, или ответ отсутствует</p>						
<p>Организация оценивания: кто оценивает задания (учитель, жюри/эксперты, ученики — самопроверка, ученики — взаимопроверка)? Как фиксируются и предъявляются результаты?</p>	<p>Экспертный</p> <table border="1" data-bbox="518 1467 1422 1727"> <tr> <td data-bbox="518 1467 726 1653"> <p>Максимальное количество баллов</p> </td> <td data-bbox="726 1467 1252 1653"> <p>Дан ответ, в котором подтверждается гипотеза эксперимента в том, что действительно светодиодная лампа, при меньшей мощности, излучает больше света, чем обычная лампочка</p> </td> <td data-bbox="1252 1467 1422 1653"> <p>Дан другой ответ или ответ отсутствует</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="518 1653 726 1727"> <p>1</p> </td> <td data-bbox="726 1653 1252 1727"> <p>1</p> </td> <td data-bbox="1252 1653 1422 1727"> <p>0</p> </td> </tr> </table> <p>Сданные обучающимися работы оценивает эксперт</p>	<p>Максимальное количество баллов</p>	<p>Дан ответ, в котором подтверждается гипотеза эксперимента в том, что действительно светодиодная лампа, при меньшей мощности, излучает больше света, чем обычная лампочка</p>	<p>Дан другой ответ или ответ отсутствует</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>0</p>
<p>Максимальное количество баллов</p>	<p>Дан ответ, в котором подтверждается гипотеза эксперимента в том, что действительно светодиодная лампа, при меньшей мощности, излучает больше света, чем обычная лампочка</p>	<p>Дан другой ответ или ответ отсутствует</p>					
<p>1</p>	<p>1</p>	<p>0</p>					
Рефлексия							
<p>Вопросы рефлексии, направленные на отслеживание эмоционального состояния учащихся, уровень усвоения материала ИЛИ отношение к содержанию мероприятия, ИЛИ динамику формирования определенных навыков</p>	<p>Личностное оценивание интегрированного урока учащимися — ответы на вопросы учителя:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. с какими заданиями справились более успешно? 2. какие трудности возникли при выполнении заданий по истории и физике? 3. насколько интересен или труден был урок в таком формате? 4. Какие навыки были сформированы в ходе урока? 						

План-конспект семинара-практикума для родителей «Применение воспитательной системы М. Монтессори дома»

Попова Анастасия Антоновна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Название: «Применение воспитательной системы М. Монтессори дома» (познавательное направление, форма семинар-практикум)

Цель: познакомить родителей с методами воспитательной системы М. Монтессори, которые можно применять в домашней обстановке

Идея: показать родителям нестандартный взгляд на воспитание

Задачи:

- рассказать о М. Монтессори и ее воспитательной системе, принципах этой системы
- сопоставить принципы системы Монтессори с бытовыми ситуациями
- закрепить полученные знания с помощью представленных кейсов

Особенности проведения: использование вспомогательной презентации, памятка с рекомендуемым списком книг для более подробного изучения вопроса

Прогнозируемый результат: повышение педагогической компетенции родителей, их обучение применению полученных в ходе семинара-практикума знаний и навыков.

Ход мероприятия:

1. Организационный этап. Добрый день, уважаемые родители! Я очень рада, что сегодня так много человек решили посетить такой интересный и, несомненно, важный семинар-практикум, который наверняка окажется для Вас полезным. Тема «Применение воспитательной системы М. Монтессори дома». На нем Вы узнаете кто такая Мария Монтессори, в чем заключается уникальность ее воспитательной системы, ее основополагающие принципы, а также научитесь их применять в домашней обстановке. При верном и регулярном использовании данные принципы помогут Вам во многих воспитательных моментах, например повысить уровень самостоятельности ребенка, способствовать его здоровому речевому, физическому и психическому развитию, скорректировать поведение ребенка и других. Итак, давайте начнем.

2. Информационный этап. Мария Монтессори — известный педагог и философ, первая женщина-врач в истории Италии, одна из первых обладательниц ученой степени доктора наук. Мария родилась 31 августа 1870 года в городе Кьяравалле в Италии. Ее отец был крупным чиновником министерства финансов, а мать управляла яслями при заводе и много внимания уделяла образованию дочери.

По окончании школы Мария хотела стать инженером и поступила в технический университет. Однако вскоре изменила своё решение в пользу профессии врача. Ей удалось добиться зачисления в медицинскую школу. Многие студенты и профессора враждебно относились к Марии. В 1894 году Монтессори получила ака-

демическую премию, год спустя она стала работать ассистенткой в больнице. Там она впервые увидела детей с нарушениями развития. Позже Монтессори стала изучать педиатрию и психиатрию. В 1896 году Мария окончила университет, став первой женщиной-врачом в Италии, доктором медицины и экспертом в сфере педиатрии.

С 1896 года Мария Монтессори работала с умственно-отсталыми детьми. С 1898 по 1901 год она возглавляла Ортофренический институт по подготовке учителей для умственно-отсталых детей. Правительство создало это учебное заведение после того, как воспитанники Марии сдали экзамены лучше психически здоровых детей.

Во время учебы на философском факультете Римского университета Монтессори задумалась о том, чтобы адаптировать свои методы для обучения психически здоровых детей. До 1908 года она читала лекции по антропологии, которые позже были напечатаны в книге «Психологическая антропология». В 1907 году Мария Монтессори открыла «Дом ребенка» — школу для здоровых детей, проблемами воспитания которых она занималась до конца своей жизни. Работа в «Доме ребенка» была построена по принципам Монтессори, в основе которых понимание естественных законов развития детей, любовь и уважение к ним, уникальная подача материала, создание автодидактической среды. При жизни Мария была номинирована на Нобелевскую премию мира. В 1988 году ЮНЕСКО включило ее имя в список четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления XX века.

Методика Монтессори получила распространение и в России. В 1913 была переведена на русский язык и издана книга «Дом ребенка. Метод научной педагогики». В том же году Юлия Фаусек основала детский сад, работавший по новому методу; в 1916 она учредила «Общество свободного воспитания». С поддержкой А. В. Луначарского проводились эксперименты по внедрению принципов Монтессори в систему образования Советской России. В 1926 году рассматривался вопрос о переходе дошкольных учреждений на новый метод воспитания. Но эти эксперименты вызвали недовольство Сталина, сколько-нибудь широкое распространение метода Монтессори было запрещено, а самой Монтессори был присвоен ярлык «реакционного педагога». Последняя в СССР детская группа Монтессори была закрыта в 1930 году. В настоящее время в России происходит возвращение интереса к системе Монтессори.

Основными принципами методики Монтессори стали:

1) **Свобода и спонтанная активность ребенка** — начиная с рождения ребенок стремится к свободе и независимости от взрослого. Монтессори описывает

этот процесс как биологический принцип человеческой жизни. Подобно тому, как тело ребенка развивает свои способности и дает ему свободу движений, так же и дух ребенка исполнен голодом к учению и к духовной автономии. Ребенку должна быть дана свобода самому выбирать, с чем он хочет работать. Взрослому необходимо прислушиваться к желаниям и интересам ребенка, замечать, какие игры вызывают больший интерес и стараться оказывать в этом содействие.

2) Модель «обучение через открытие» — дети изучают понятия путем работы с материалами, а не из объяснений учителя, через собственный практический и чувственный опыт, используя в начале наглядно-практическое мышление, затем переходя к наглядно-образному и словесно-логическому типам. Очень часто взрослые ограничиваются только фразой по типу «Нельзя», «Не трогай», «Отойди», но забывают обозначить причину, почему так поступать нельзя. Конечно, ребенок, не обладая еще абстрактным типом мышления и умением предугадывать наперед, не сможет с первого раза соблюсти правило. Что же касается неопасных моментов (например излишнего валяния в снегу или бегания по лужам), то ребенку следует предоставить свободу, основываясь на первом принципе, и предоставить возможность закрыть определенные потребности в познании мира (узнать, что снег холодный, а вода мокрая и льется).

3) Подготовленная среда — подготовленная среда дает ребенку возможность постепенно, шаг за шагом, освободиться от опеки взрослого, становится независимым от него. Поэтому оборудование в доме или школе должно соответствовать росту, пропорциям и возрасту ребёнка. Дети должны иметь возможность самостоятельно переставлять столы и стулья. Им должна быть дана возможность самостоятельно выбирать место для занятий. Чтобы избежать излишних запретов, следует располагать в доступе ребенка только то, что можно трогать, бросать, с чем можно играть. Взрослый в этом случае предоставляет все необходимое ребенку по его потребностям, а он, в свою очередь, самостоятельно выбирает нужный предмет.

4) Взрослый — наставник, а не учитель — в процессе познания взрослый может стать союзником ребенка и создать для него окружение, соответствующее его потребностям и стремлению к познанию. Самопонимание взрослого в педагогике Монтессори — это роль помощника, сглаживающего для ребенка путь к самостоятельности в соответствии с принципом «Помоги мне сделать самому». Процесс обучения и познания происходит в ребенке, ребенок — сам свой учитель. Взрослый должен научиться вести ребенка к учению, чтобы потом самоустраниться и оставаться в роли наблюдателя, сопровождающего процесс познания у детей. Не нужно навязывать ту деятельность, к которой у ребенка нет интереса. Если же навык необходимо привить (например, вытирать стол за собой,

убирать игрушки), то нужно сначала самому осуществить показ действия, затем проделать его вместе с ребенком, закрепляя навык, а далее предоставить возможность ребенку самостоятельно повторять действие, по мере необходимости корректируя (без давления).

5) Использование возможностей сензитивных периодов — как установила доктор Монтессори, условия, которые являются исключительно благоприятными для развития в один период времени, могут быть ненужными и даже вредными в более поздний период. Ребенок, находясь в очередном сензитивном периоде, демонстрирует большую концентрацию внимания на определённом виде деятельности. Он становится очень терпеливым и трудолюбивым именно в этом деле и достигает в нём огромных успехов. В более позднее время такой концентрации уже не наблюдается. Из этого следует, что не нужно обучать детей чему-либо заранее, это будет так же вредно, как и игнорирование стремления детей к изучению чего-либо. Простыми словами этот принцип можно изложить так — всему свое время. Например, в возрасте 3-х лет у ребенка возникает период «Я сам», когда он все старается сделать самостоятельно. Частая ошибка родителей в этот момент пресекать действия ребенка фразами «Ты еще маленький», «Ты не умеешь», «Я сама быстрее сделаю», «Не путайся под ногами». Получая таким образом негативный отказ, ребенок более не стремится к самостоятельному проявлению действий. В дальнейшем нагнать этот период очень сложно, и эти же родители затем начинают обвинять своего ребенка в несамостоятельности, хотя сами ранее подавили ее проявления. То же самое касается различных сторон развития ребенка: физического, речевого, психического и т.д.

3. Этап сопоставления. Где же могут помочь знания о воспитательном подходе Марии Монтессори в обычной жизни? Начинать воспитывать детей по такой системе можно начинать с самого рождения и во всех сферах его жизни. Это позволит ребенку быстрее привыкнуть к таким методам воспитания, а также поможет сформировать примерную траекторию поведения в более старшем возрасте (в садике или школе). Но плавное внедрение принципов Монтессори в жизнь негативного влияния, конечно, не окажет. Рассмотрим несколько ситуаций и возможные действия взрослого по отношению к ребенку в данной методике.

1. Развитие самостоятельности. В дошкольном возрасте уровень самостоятельности может сводиться к таким навыкам, как например одеться без помощи взрослого. Это можно сделать, основываясь на принципе «помоги мне сделать это самому». Для этого подходит метод приучения с помощью взрослого-наставника. В случае с одеждой сначала раскладываем ее на полу так, как она бы была одета на ребенке (в развернутом виде сначала носки, выше штаны, еще выше футболка и т.д.); приглашаем ребенка к зеркалу и объясняем, как, куда и что надевать (в случае затруднений помогаем ребенку, НО не делаем за

него). Через некоторое количество тренировок ребенок начнет понимать, в какой последовательности и что необходимо делать, и начнет соотносить это со своими действиями более быстро и умело. Главное в первое время не торопить ребенка, не кричать, не останавливать его. Пусть он запутается в штанах или наденет носок на левую сторону — главное, что он поймет механизм действия, а уже после этого сможет отточить свои умения.

2. **Речевое развитие.** Распространенная проблема, с которой родители приходят к логопеду — невнятная речь, плохо говорит, мало знает слов. Такую задачу тоже можно решить с помощью методики Монтессори. Используя принцип свободной деятельности, родитель наблюдает, что на данный момент попадает в зону интереса ребенка, и начинает обращать его внимание на название вещей, предметов и явлений, вербализует (проговаривает) свои действия и действия ребенка, много раз повторяет в разных контекстах, формах одно и то же слово (например, а вон белка пробежала, у белки домик в дупле, у мамы-белки дома бельчата и т.д.). Необходимо при знакомстве ребенка со словом давать ему возможность познакомиться и с вещью, именуемой этим словом (дать в руки предметы посуды при назывании: тарелка, ложка, вилка, чайник). Не забывайте четко и не торопясь разговаривать с ребенком, проговаривая, «не съедая» звуки. Поощряйте ребенка озвучивать то, что он делает, проявляйте интерес к тому, что он вам рассказывает.
3. **Проблема вечных запретов.** Очень часто родители жалуются, что устали закрывать все шкафы в доме на замок, ребенок все вытаскивает, пробует на зуб, облизывает и таскает по дому. Тут речь идет о незакрытых потребностях и отсутствии доступной среды для ребенка. В таком случае необходимо для начала оборудовать ребенку среду (хотя бы в пределах его детской) — оставить только то, что можно таскать/кусать/облизывать/бросать и т.д. (помните, что если ребенку разрешено как-либо взаимодействовать с вещью/игрушкой, то отбирать ее нельзя, ДА не превращается в НЕТ и наоборот). Ребенку необходимо знать, что в доме есть те вещи, которые находятся в его полном распоряжении. Далее, исходя из принципа свободой активности, наблюдаем за ребенком и отмечаем, что ему интересно в данный момент: рвать, кидать, кусать, и в зависимости от этого удовлетворяем потребность. Рвать — даем старые газеты, журналы, простую бумагу и не ограничиваем — пусть рвет так долго, как хочет. Кидать — предоставляет место, где кидать безопасно, и предметы, которые кидать можно (мягкие мячики, набитые крупой мешочки и т.д.). Кусать и облизывать — подбираем крупные, безопасные по составу предметы, которые ребенок не сможет проглотить, и позволяем познавать мир таким образом — через вкусовые ощущения. Удовлетворяя свои потребности безопасным способом, ребенок не будет испытывать нужды переносить свои действия на все предметы в доме.

Подобные примеры из жизни, сопоставленные с принципами методики Монтессори показывают, что ее несложно внедрить в жизнь своей семьи.

4. Этап закрепления и рефлексии. Итак, давайте закрепим полученные в ходе семинара знания на практике. Я представлю Вам несколько кейсов — учебных ситуаций, в которых нужно найти решение — а Вы, основываясь на знаниях о методике Монтессори постараетесь объяснить, как лучше решить данную задачу. Приступим?

1 кейс — Мама делится с воспитателем своей проблемой: «Ребенок все тащит в рот, пробует на зуб, устала закрывать шкафы, а всю защиту от детей с дверей он отрывает. Что делать?».

Ответ: (аналогия с ситуацией № 1) создать доступную среду, наблюдая за интересами, удовлетворить не закрытую потребность в познании мира с помощью языка. Если не закрыта потребность (отрывает детскую защиту), можно предложить разные подобные действия (бутылочки с завинчивающимися крышками, расстегивание/застегивание пуговиц, отрывание липучек и т.д.).

2 кейс — Одна подруга делится с другой: «Все, во что я предлагаю играть сыну — отбрасывает, отказывается, даже сердится и убегает. Наверное, у него нет концентрации».

Ответ: здесь необходимо придерживать роли взрослого-наставника, а не учителя. Родитель в этом кейсе игнорирует истинные потребности ребенка, навязывая свои интересы. Необходимо, опять-таки, создать среду, предоставляя ребенку свободный выбор действий и игр, а далее, изучая его интересы, присоединяться к игре, не подавляя при этом главенствующей игровой роли ребенка.

3 кейс — Муж, который сидит в отпуске по уходу за ребенком, рассказывает пришедшей с работы жене: «Я устал прибирать за ним игрушки, вечно все разбрасывает, а на место ничего не кладет. Надоел этот постоянный беспорядок».

Ответ: организация среды: дать ребенку в наличие ограниченный набор игрушек и обозначить для каждой свое место. Далее осуществлять приучение: без давления и напора сначала убирать игрушки вместе, проговаривая при этом свои действия (у этого мишки здесь домик — на полке справа), затем направлять самостоятельные действия ребенка. Если не закрыта потребность кидать — организовать необходимое пространство и позволит кидать от души, пока потребность не будет реализована.

Уважаемые родители, наш семинар-практикум подходит к концу. Мне понравилось, что тема Вас заинтересовала и Вы проявили активность в практической части. Если у Вас остались какие-либо вопросы, можете их задать прямо сейчас, я с удовольствием на них отвечу. Также хочу каждому из Вас вручить памятку, на одной стороне которой описаны основные принципы воспитательной системы Монтессори, а на другой книги на основе ее трудов, чтобы более подробно и в удобное для Вас время познакомиться с ее педагогической системой и рекомендациями по внедрению ее методики в жизнь ребенка.

Шаблон памятки для родителей, сторона 1

Книги на основе трудов М. Монтессори

1. Монтессори М. Обучение через игру. Открытие безграничных возможностей ребенка (по трудам М. Монтессори) АГП Обучение через игру. Открытие безграничных возможностей ребенка (по трудам М. Монтессори). Изд. Амрита-Русь, 2023 г. 204 с.
2. Монтессори М. Полный курс воспитания: сборник. Изд. АСТ, 2017 г. 576 с.
3. Монтессори М. Ребенок по Монтессори ест все подряд и не кусается. Изд. АСТ, 2014 г. 384 с.
4. Монтессори М. Школа Монтессори. Изд. АСТ, 2016 г. 224 с.
5. Монтессори М. От трех до пяти: воспитание личности. Творчество, самостоятельность, трудолюбие. Изд. АСТ, 2016 г. 240 с.

Шаблон памятки для родителей, сторона 2

Принципы методики Монтессори:

- Свобода и спонтанная активность ребенка – ребенку должна быть дана свобода самому выбирать, с чем он хочет работать. Взрослому необходимо прислушиваться к желаниям и интересам ребенка, замечать, какие игры вызывают больший интерес и стараться оказывать в этом содействие.
- Модель «обучение через открытие» – дети изучают понятия путем работы с материалами, а не из объяснений учителя, через собственный практический и чувственный опыт.
- Подготовленная среда – соответствие росту, пропорциям и возрасту ребенка; возможность самостоятельно выбирать место для занятий.
- Взрослый – наставник, а не учитель – нужно вести ребенка к учению, чтобы потом самоустраниться и оставаться в роли наблюдателя.
- Использование возможностей сензитивных периодов – условия, которые являются благоприятными для развития в один период времени, могут быть ненужными и даже вредными в более поздний период.

Литература:

1. Литрес. Биография Марии Монтессори — творчество и личная жизнь автора <https://www.litres.ru/author/mariya-montessori/ob-avtore/>
2. Монтессори, Дети. Биография Марии Монтессори: семья и наука <https://web.archive.org/web/20161120091232/http://mchildren.ru/bio/smogla-li-montessori-sovmestit-semyu-i-nauku/>

Если имя тебе — волонтер!

Сидоренко Татьяна Викторовна, педагог дополнительного образования
МБУ ДО Собинского района Центр дополнительного образования (г. Собинка, Владимирская обл.)

Воспитание сегодня базируется на национальных ценностях, определенных в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации. Воспитание должно быть ориентировано на достижение определенного идеала. На какой же идеал ориентирует нас Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности? «Современный национальный воспитательный идеал — высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа».

Приоритетом в воспитании подрастающего поколения является, на наш взгляд, воспитание человека Человеком! А это возможно только при привлечении ребенка к социально-значимым делам, формировании в нем потребности быть нужным людям. А перспективы для этого открывает волонтерское движение. Можно тысячу раз сказать — ребенок запомнит, но лучше от этого не станет. Важно примером «сподвигнуть» его на добрые дела. Неслучайно мы бы назвали слова поэта А. Яшина «Спешите делать добрые дела!» девизом волонтерства и добровольчества.

Цель, задачи и планируемые результаты воспитательного мероприятия

Цель: формирование у подростков положительного отношения к волонтерскому движению и желание стать его членом.

Задачи:

1. познакомить с лексическим значением слова «волонтер» и подобрать синонимы к этому определению;
2. дать обобщенное представление о волонтерской деятельности и о волонтерской деятельности объединений ЦДО;
3. способствовать развитию личностных качеств обучающихся, желающих участвовать в добровольческом движении.

Планируемые результаты: принятие базовых национальных ценностей на личностном уровне — формирование милосердия, доброты, толерантности; приобретение первичного опыта выполнения различных социальных ролей, на основе усвоенных базовых национальных ценностей.

Форма проведения воспитательного мероприятия: неформальная встреча

Описание проведения воспитательного мероприятия

Спешите делать добрые дела!

А. Яшин

Организационный момент:

Педагог студии «Ярило» (Татьяна Викторовна) читает стихотворение Ю. Мориц «Песня о волшебнике»

Ведущий 1.

Здравствуйте, дорогие друзья. Наконец-то собрались вместе родственные творческие люди — ребята театрально-фольклорной студии «Ярило». А начали мы его стихотворением Юнны Мориц «Песня о волшебнике» и решили провести в форме неформальной встречи. Как вы думаете, почему именно с этого стихотворения мы и начали наш сегодняшний разговор?

(ответы детей о желании творить добро, помогать тем, кто нуждается в помощи)

Т. В. Совершенно верно. Перед нашим сегодняшним разговором в неформальной обстановке мы просили вас прочесть повесть А. П. Гайдара «Тимур и его команда». Внимание на экран (отрывок из фильма). Попробуем сейчас все вместе определить, о чем это произведение, какая главная мысль, красной нитью проходящая через эту повесть, актуальна и сейчас? Можем ли мы сказать, что и сегодня есть ребята, готовые, как и тогда, на бескорыстную помощь людям? (ответы детей; выслушивается мнение каждого желающего; затем педагог обобщает)

Ведущий 2. Я приглашаю вас на виртуальную экскурсию по нашему музею Детства. В нем есть экспозиция, посвященная пионерскому движению в СССР. Она напрямую связана с событиями, описываемыми в повести. Итак, внимание на экран (подключение виртуальной экскурсии по музею Детства, знакомство с тимуровским движением; с тем, кто такие тимуровцы).

Т. В. Ребята, я бы сейчас попросила вас поделиться мнением о том, что вы сейчас услышали. Не возникло ли у вас ощущение, что мы переместились на машине времени? (Ответы детей, что люди, бескорыстно помогающие другим, были всегда. Особую роль в жизни России они начали играть после Октябрьской революции. Самым ярким явлением в добровольчестве Союза стало тимуровское движение. А добровольцев подросткового возраста стали называть тимуровцами).

Ведущий 1. Я предлагаю вам сейчас просмотреть внимательно социальный ролик. А после просмотра мне бы хотелось продолжить с вами диалог.

(просмотр ролика о волонтерском движении сегодня, о бескорыстной помощи окружающим)

Ребята, как бы вы думаете, сюжет ролика кажется вам знаком? (ответы детей о добровольчестве)

Т. В. Мне бы хотелось услышать ваше мнение о том, кто же такие волонтеры, чем они занимаются, какими качествами необходимо обладать, чтобы стать волонтером? (ребята отв., педагог записывает маркером на доске) Посмотрите, у нас с вами получился портрет волонтера. Посмотрим, совпадают ли названные вами качества с лексическим значением слова «волонтер»? Волонтер — это человек, который добровольно оказывает безвозмездную помощь людям, нуждающимся в особой поддержке и социальной защите, некоммерческим организациям, государству. Слово «волонтер» пришло из

латинского языка — voluntarius означает «доброволец», «желающий». Значит, что все мы с вами назвали верно. А синонимами к слову «волонтер» можно назвать слова (дети называют, педагог подытоживает)

Ведущий 2. Наш Центр дополнительного образования тоже активно вовлечен в волонтерское движение. А вот чем занимаются ребята отряда «Доброволец», они нам сейчас расскажут вместе со своим педагогом (просмотр презентации о работе отряда «Доброволец» ЦДО)

Т. В. Ребята, а кто-то из вас уже пробовал вырастить дерево? (ответы детей)

Да, это нелегкое, трудоемкое и длительное по времени действо. Я же хочу предложить вам посадить и вырастить дерево прямо сейчас. Согласны? А называться оно будет так: Дерево добрых дел. Вы называете, какие добрые дела сможете сделать вы, а я на доске буду прикреплять к стволу ваши предложения. Посмотрим, каким же будет наше дерево. Итак, начинаем (дети записывают на листочках, прикрепляют к магнитной доске на фоне песни «Творить добро»)

Посмотрите, какое пышное дерево у нас получилось. А вот чтобы листочки — добрые дела не опали, зависит только от нас с вами.

Ведущий 1. Нельзя думать, что работа волонтера — это всегда 24 на 7. Хотя и такое бывает. Но если у вас есть желание совершить бескорыстное доброе дело, то и время найдется, и обстоятельство не помеха. Но у меня все-таки остался один вопрос, который мне не дает покоя:

Проблемный вопрос:

Можно ли человека заставить быть волонтером? Где заканчивается волонтерство и начинается «обязаловка»?

(В ходе диалога приходят к мнению, что волонтерство ни в коем случае не должно насаждаться. Это веление души.)

Т. В. Я предлагаю сейчас побывать в роли девочки Жени из замечательной, доброй, поучительной сказки В. Катаева «Цветик-семицветик». Возьмите и вы по лепестку. Представьте, что он у вас единственный. Загадайте желание. Поделитесь своими желаниями с друзьями (дети озвучивают; педагог не комментирует!!!).

Ребята, вы, наверное, помните, как потратила девочка Женя лепестки волшебного цветка. Казалось бы, она просила у волшебного цветка все то, чего сама хотела, но счастлива так и не стала. А почему? (ответы детей)

Да, вы правы, потому что она просила все только для себя. А вот последний лепесток сделал ее по-настоящему счастливым, потому что она помогла мальчику стать здоровым. То есть, если доброе дело сделано не ради своей выгоды, оно более значимо.

Рефлексия: Т. В. Подводя итог нашему сегодняшнему разговору о важном, мне бы хотелось, чтобы вы помогли мне решить одну задачку: можно ли добро делать наполовину? Разобраться нам поможет известная притча:

По дороге шли трое: богач, середняк и бедняк. Вскоре они встретили нищего, который просил подаяния. Богач достал кошелек со 100 золотыми монетами и одну дал нищему. «Щедро, — подумал середняк. — Но я дам больше!» И дал нищему 3 серебряные монетки из своего толстого кошелька. А бедняк покрутил в руках последний медный пятак и отдал просящему. Вопрос: кто дал больше? Почему вы так считаете? (версии детей)

Поучительная история, не правда ли? В трактате «Дао Те Чинга», древнего китайского философа ЛаоЦу, есть постулат «Сердце, которое все отдает, собирает». На мой взгляд, эта притча как нельзя лучше его отображает. Как часто в суете современной жизни мы стали забывать простую истину «Чтобы что-то иметь, нужно сначала дать» и, возможно, эта притча заставит нас взглянуть на вещи под другим углом.

Мне бы хотелось, чтобы наша сегодняшняя неформальная встреча не прошла даром. У вас есть время оценить свои жизненные принципы, сориентироваться в мире добра и зла, понять, чего хотите именно вы, готовы ли вы стать частью добровольческого движения, как и ребята из старших групп нашего объединения. Выбор за вами.

Заканчивается встреча песней «Дорога добра» на слова Ю. Энтина, муз. М. Минкова (слова песни на экране) и чаепитием.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научно-методический журнал

№ 2 (43) / 2023

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова

Оформление обложки Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов

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.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 5.05.2023. Дата выхода в свет: 10.05.2023.

Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121

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.