

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



X Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ



Санкт-Петербург

УДК 37(063)
ББК 74
А43

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

Актуальные задачи педагогики : X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.) ; [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — СПб. : Свое издательство, 2019. — iv, 68 с.

ISBN 978-5-4386-1670-2

В сборнике представлены материалы V Международной научной конференции «Актуальные задачи педагогики».

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

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

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Дедков К.В.

Диагностика физических качеств детей 7–8 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера 1

Железова Н.А.

Урок физической культуры как пространство формирования благоприятных отношений подростков 3

Ражабов Г.К.

Индивидуально-психологические особенности квалифицированных боксёров, способствующие успешной спортивной деятельности 6

Ражабов Г.К.

Влияние сбивающих факторов на психологическую устойчивость квалифицированных боксёров в экстремальных условиях соревнований 7

Царев И.Н.

Формирование ценностей патриота и гражданина в повседневной жизни воспитанника кадетского военного корпуса 9

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Власова Н.В., Гусейнова М.Ф., Васильева Л.М., Ильина Е.С.

Организация работы по развитию речи учащихся с ограниченными возможностями 13

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Азимова М.М., Тимакова Т.А.

Экспериментальная деятельность детей раннего возраста. Создаем кружок дополнительного образования в детском саду 15

Артемьева О.И.

Система ТРИЗ как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста 17

Артемьева О.И.

Конспект непрерывной образовательной деятельности по рисованию для детей старшего дошкольного возраста «Весна-красавица» 20

Голд Е.А.

Дидактическая игра в педагогическом процессе детского сада «Изучение правил дорожного движения» 21

Егошина С.Н., Китаева Г.П.

От сердца к сердцу! Дети спешат делать добро! 26

Максимова М.Ю.

Использование Рор-ур-технологии в творческом развитии детей старшего дошкольного возраста в старшей группе 30

Маркова Р.Г., Хаертдинова Р.М.

К вопросу формирования предпосылок исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста 31

Югова М.Р., Вилкова И.А., Финаева А.Б.

Применение арт-терапии в работе с трудными детьми 33

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Алифер Е.П. Как научить первоклассников безошибочному списыванию текста	35
Белан Н.В. Портфолио как инструмент тьютора в работе с одаренными школьниками	37
Давыдов А.В. Анализ уровня осведомленности школьников 9–11-х классов по вопросу информационной безопасности (на примере МБОУ СОШ № 86 г. Краснодара)	40
Калиткина Е.В. Особенности работы с одаренными детьми в рамках общеобразовательной школы	42
Калиткина Е.В. Конспект урока по окружающему миру в 3 классе на тему «Красная Книга России»	44
Кёся Н.И. Формирование познавательных УУД у младших школьников посредством математического моделирования	46
Кокоулина С.В. Стратегии смыслового чтения в начальной школе для достижения метапредметных результатов обучения	48
Королюк Н.А. Формирование познавательных УУД младших школьников на основе межпредметных связей	51
Суркова В.С., Чайкина Е.В. Внеурочное занятие «Путешествие по Кемеровской области»	53

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Марданова И.Р. Теоретические основы формирования языкового анализа как условия предупреждения дисграфии ...	56
Метляева Ю.В. Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания	59

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мишакина В.Г., Осалихина Ю.А. Роль конкурса «Студент года» в формировании профессионального самоопределения студенческой молодежи	63
Тимонина И.В. Сказкотворчество студентов как прием трансформации тем учебных курсов «Педагогика» и «Педагогическое мастерство» в дидактические сказки и педагогические зарисовки	64

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Диагностика физических качеств детей 7–8 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера

Дедков Константин Витальевич, студент магистратуры
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

Актуальность. Географические и климатические особенности проживания на разных широтах Земли оказывают влияние на физиологические функции человека [1,2].

Известно, что на Севере достаточно много факторов, негативно влияющих на человека. Наиболее известны дефицит тепла и освещенности, а также резкая смена фотопериодичности и напряженный иономагнитный режим из-за близости магнитного полюса земли [3]. В основном понятны механизмы неблагоприятного воздействия указанных параметров на организм человека и определены многочисленные последствия этого воздействия [4].

На сегодняшний день отмечается ухудшение как соматического, так и нервно-психического здоровья детской популяции, регистрируются достаточно низкие физиологические показатели и адаптационные возможности подрастающего поколения [5]. Младший школьный возраст является особенно важным и ответственным периодом, характеризующимся незавершенностью морфогенеза, гетерохронностью развития и недостаточной зрелостью основных функциональных систем организма и, соответственно, большей чувствительностью к воздействиям неблагоприятных факторов окружающей среды [6,7,8].

Актуальность темы обусловлена тем, что профилактика заболеваний в природно-климатических условиях Севера имеет свои особенности, отличные от профилактических мероприятий в регионах с другими климатическими характеристиками. Решение этой задачи требует выявления сути механизмов, определяющих состояние здоровья жителей Севера разных возрастов и разного стажа проживания на севере, возникновение и развитие хронических неинфекционных заболеваний в специфических условиях.

Цель исследования — оценить динамику показателей физического развития, функционального состояния младших школьников в процессе занятий оздоровительным спортом.

Объект: развитие детей младшего школьного возраста 7–10 лет, занимающихся оздоровительным спортом.

Предмет: направления и содержание медико-биологического сопровождения детей младшего школьного возраста 7–10 лет, занимающихся оздоровительным спортом

Гипотеза исследования: Предполагается, что в процессе занятий оздоровительным спортом (на примере допол-

нительных занятий лыжной ходьбой) у детей младшего школьного возраста происходят положительные динамические изменения физических качеств и функциональных возможностей.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Ненецкого автономного округа «Средняя школа № 1». Участниками исследования стали 20 детей в возрасте 7–8 лет, учащиеся 1 класса школы. В целях педагогического эксперимента были сформированы две группы учащихся — экспериментальная и контрольная. Обе группы посещают уроки физической культуры в объеме 3 ч. неделю.

Исследование включало два этапа — теоретический и эмпирический. На теоретическом этапе выполнен подбор научно-методической литературы, подобраны методы исследования.

Эмпирический этап, в свою очередь, осуществлялся в три этапа: констатирующий, преобразующий, контрольный.

1 этап — констатирующий проводился в мае 2017 года. На этом этапе были измерены функциональные показатели и проведены тесты оценки развития физических качеств младших школьников, выполнен анализ полученных данных.

2 этап — формирующий проводился в период ноябрь 2017 года — март 2018 года. На этом этапе реализовывался педагогический эксперимент по включению оздоровительных технологий в занятия физической культурой и спортом у детей 7–10 лет.

В целях педагогического эксперимента были сформированы две группы учащихся — экспериментальная и контрольная.

- экспериментальная группа (ЭГ) — в нее вошли 10 учащихся, которые 1 раз в неделю посещали дополнительные оздоровительные занятия ходьбы на лыжах, помимо уроков физической культуры и спорта;
- контрольная группа (КГ) — учащиеся, которые не посещали оздоровительные занятия, посещали только уроки физической культуры и спорта.

В отличие от учащихся контрольной группы, учащиеся экспериментальной группы посещали оздоровительные занятия оздоровительной ходьбы на лыжах 1 раз в неделю. Занятия проводились по 60 минут по традиционной мето-

дике. В уроки. Так же в занятия были включены такие оздоровительные технологии, как:

- дыхательная гимнастика;
- релаксационная гимнастика.

3 этап — контрольный проводился в апреле — мае 2018 года. На этом этапе были измерены функциональные показатели и проведены тесты оценки развития физических качеств младших школьников, проводилось сравнение по-

казателей констатирующего и контрольного этапов, показателей между группами.

Результаты сформированности физических качеств у детей 7–8 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера, полученные на этапе констатирующего эксперимента, показали их недостаточную сформированность и несоответствие некоторых из них требуемым нормативам (таблица 1).

Таблица 1. Показатели сформированности физических качеств у детей 7–8 лет на констатирующем этапе, $M \pm m$

Тест, ед. изм.	Физические качества	Фактические значения	Нормативные значения	p
Бег 30 м, сек	скорость	$6,93 \pm 0,28$	7,0	1,2
Прыжок в длину с места, см	скоростно-силовые качества	$98,3 \pm 1,02$	100,0	1,7
Метание набивного мяча, см	сила	$188,35 \pm 1,43$	195,0	4,7
Наклон вперёд сидя, см	гибкость	$1,75 \pm 0,23$	2,0	0,9

Средние значения скорости, скоростно-силовых качеств и гибкости у детей 7–8 лет не имеют статистически значимых различий с нормативными ($p=1,2$; $p=1,7$; $p=0,9$).

Средние показатели силы, определенные с помощью теста «Метание набивного мяча» у детей 7–8 лет отличаются от нормативных на высоком уровне статистической значимости ($p=4,7$; $p \leq 0,01$). Недостаточные показатели силы в сравнении с нормативными у детей 7–8 лет могут быть

обусловлены тем, что младший школьный возраст не является сензитивным периодом для развития данного качества, а также недостаточным вниманием учителей физической культуры к мероприятиям по развитию силы на уроках физической культуры.

Показатели функционального развития детей 7–8 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели функционального состояния у детей 7–8 лет на констатирующем этапе, $M \pm m$

Функциональные показатели, ед. изм.	Фактические значения	Нормативные значения	p
ЖЕЛ, мл	$1586,5 \pm 4,74$	1600	2,8
ЧСС, уд/мин	$84,45 \pm 0,62$	85,0	0,9
АД сист, мм рт. ст.	$107,7 \pm 2,11$	114,0	3,0
АД диаст, мм рт. ст.	$64,8 \pm 1,42$	71,0	4,4

Функциональные показатели сердечно-сосудистой системы у детей младшего школьного возраста, проживающих в условиях Крайнего Севера, соответствуют нормативным. Хотя средние показатели систолического и диастолического артериального давления статистически значимо отличаются от верхней границы нормативного значения, они соответствуют нормативным и не свидетельствуют об отклонениях.

Показатели ЖЕЛ у детей 7–8 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера, статистически значимо ниже

нормативных на высоком уровне статистической значимости ($p=2,8$; $p \leq 0,01$). Низкие показатели ЖЕЛ у детей 7–8 лет свидетельствуют о ее недостаточной адаптации к условиям Севера, недостаточностью проводимых уроков физической культуры для повышения ее адаптационных возможностей, что может усугубляться респираторными заболеваниями.

Сравнение показателей физического и функционального развития детей 7–8 лет экспериментальной и контрольной групп показало отсутствие значимых различий (таблица 3).

Таблица 3. Сравнение показателей физического и функционального развития детей 7–8 лет экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе, $M \pm m$

Изучаемые показатели, ед. изм.	ЭГ n=10	КГ n=10	p
Скорость, сек	$6,87 \pm 0,34$	$6,98 \pm 0,18$	0,9
Скоростно-силовые качества, см	$98,3 \pm 5,02$	$98,3 \pm 4,22$	0
Силовые качества, см	$187,1 \pm 7,41$	$189,6 \pm 5,48$	0,9
Гибкость, см	$1,7 \pm 1,27$	$1,8 \pm 1,32$	0,2
ЖЕЛ, мл	$1586,0 \pm 27,28$	$1587,0 \pm 17,67$	0,1

Изучаемые показатели, ед. изм.	ЭГ n=10	КГ n=10	p
ЧСС, уд/мин	84,5±3,47	84,4±2,67	0,1
АД сист, мм рт. ст.	104,2±9,12	111,2±11,19	1,5
АД диаст, мм рт. ст.	61,8±6,21	67,8±7,19	2

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили сделать выводы об особенностях физического и функционального развития детей 7–8 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера:

— показатели силы отличаются от нормативных на высоком уровне статистической значимости ($p=4,7$; $p\leq 0,01$), что может быть обусловлено тем, что младший школьный возраст не является сензитивным периодом для развития данного качества, а также недостаточным вниманием педагогов к физической культуре к мероприятиям по развитию силы на уроках физической культуры;

— показатели ЖЕЛ статистически значимо ниже нормативных на высоком уровне статистической значимо-

сти ($p=2,8$; $p\leq 0,01$), что свидетельствует о недостаточной адаптации респираторной системы к условиям Севера, недостаточностью проводимых уроков физической культуры для повышения ее адаптационных возможностей, что может усугубляться респираторными заболеваниями;

— в экспериментальной и контрольной группах отсутствовали статистически значимые различия в показателях физического и функционального развития.

Полученные результаты определили необходимость разработки оздоровительных технологий, направленных на повышение функциональных возможностей респираторной системы, развития силы у детей 7–8 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера.

Литература:

1. Банникова Р.В., Дегтева Г.Н., Санникова А.Л. Здоровье отдельных контингентов в условиях климато-экологической напряженности Севера. — Архангельск: АГМА, 1998. — 165 с.
2. Дьячкова М.Г., Беляков Н.Г. Основные тенденции формирования здоровья детей и подростков, проживающих в условиях крайнего Севера Российской Федерации // Экология человека. — 2005. — № 4. — С. 19–23.
3. Хаснулин В.И., Хаснулина А.В. Устойчивость к психоэмоциональному стрессу на Севере в зависимости от импринтированного типа адаптивного реагирования // Экология человека. — 2013. — № 1.
4. Бойко Е.Р., Бичкаева Ф.А. Закономерности метаболизма у человека в условиях крайнего Севера. Физиологические закономерности гормональных, метаболических, иммунологических изменений в организме человека на Европейском Севере — Сыктывкар: Коми научный центр, 1997. — С. 34–44.
5. Гилева, О.Б. Валеология Изменчивость времени реакции и возможность его использования для оценки психофизиологического состояния школьников / Валеология. — 2009. — № 4. — С. 36–41.
6. Банникова Р.В., Дегтева Г.Н., Санникова А.Л. Здоровье отдельных контингентов в условиях климато-экологической напряженности Севера. — Архангельск: АГМА, 1998. — 165 с.
7. Дьячкова М.Г., Беляков Н.Г. Основные тенденции формирования здоровья детей и подростков, проживающих в условиях крайнего Севера Российской Федерации // Экология человека. — 2005. — № 4. — С. 19–23.
8. Зубов Л.А., Дегтева Г.Н., Сибилева Е.Н. Медико-социальные проблемы детей коренного населения Ненецкого автономного округа // Проблемы адаптации человека к экологическим и социальным условиям севера: Сыктывкар. — 2004. — С. 43–45.

Урок физической культуры как пространство формирования благоприятных отношений подростков

Железова Наталья Андреевна, аспирант
Череповецкий государственный университет

В данной статье описываются особенности урока физической культуры. Раскрываются специфические воспитательные возможности физической культуры как учебного предмета.

Ключевые слова: физическая культура, межличностные отношения.

В настоящее время биологическое, телесное здоровье как основополагающий элемент жизнеспособности молодежи имеет очень важное значение в становлении моло-

дого поколения, но этому аспекту в российском обществе пока ещё должного внимания не уделяется. Поэтому справедливо высказывание И. М. Быховской о том, что «фор-

мирование и развитие телесной (физической) культуры может стать значимым элементом образа жизни людей, занять полноправное место в их повседневности, стать действительной частью общей культуры только там и тогда, где и когда человеческое тело осознано и признается обществом, группой, индивидом как одна из базовых ценностей бытия, как объект социально и индивидуально значимого интереса, как элемент культуросообразной политики» [6, с.68].

Физическая культура и спорт представляют собой самостоятельный вид человеческой деятельности, значение которого в развитии общества весьма многообразно. В Законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (2007 г.) физическая культура рассматривается как обязательный раздел гуманитарной части образования, способствующий гармонизации духовных и физических сил, формированию таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство [1]. Как следствие, предполагается насущная актуальность решения целевой проблемы физического воспитания — проблемы формирования физической культуры личности школьника [6].

Среди многих средств воспитания физической культуре можно отвести особое место в связи с действенным характером учебно-воспитательных процессов, широкими возможностями для взаимодействия её субъектов. Коллективный характер физкультурной деятельности, разнообразие её мотивации, опора на чувства, существенные возможности формирования самооценки занимающихся, что стимулирует самопознание, физическое и духовное самосовершенствование, максимальную реализацию творческих возможностей, удовлетворяет возрастные потребности личности, — всё это даёт основание рассматривать физическую культуру как важное средство воспитания подрастающего поколения [6, с.70].

Некоторые аспекты отдельных специфических воспитательных возможностей физической культуры представлены в работах по психологии и социологии физического воспитания и спорта, теории и методике физической культуры (В. К. Бальсевич, Е. П. Ильин, П. Ф. Лесгафт, А. В. Лотоненко, Л. И. Лубышева, Л. П. Матвеев, А. Ц. Пуни, М. И. Станкин, Ю. Л. Ханин и др.).

Анализ данных работ и диссертационных исследований позволяет систематизировать и в определённой степени раскрыть специфические воспитательные возможности физической культуры как учебного предмета. К ним, мы считаем, можно отнести следующие:

— возможность влияния на духовное, психическое через физическое развитие человека, что обусловлено внутренним единством человеческого организма. Через развитие и совершенствование морфофункциональных свойств организма посредством нормированных физических нагрузок в условиях специально организованного учебного занятия осуществляется влияние на волевые и моральные качества, развиваются и совершенствуются

психофизические качества (внимание, память, мышление и т. п.) занимающегося, формируются социально значимые качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, ответственность, инициативность, коммуникабельность и т. д.) [3], через освоение социокультурных ценностей физической культуры происходит принятие общечеловеческих ценностей (взаимопонимание и взаимопомощь, доброта и уважение, справедливость и честность, и т. д.) [5]. Как пишет М. Вичев, «физическая культура есть только там, где, прежде всего, есть гармоническое единство телесного и духовного в человеке. Воспроизвести физическую культуру и соответственно успешно развить её нельзя, если производить... только физическую культуру. Культура есть феномен целостный», то есть физическая культура есть фактически сущностное единство нравственной, эстетической, интеллектуальной и деятельностно-практической культуры;

— особые возможности влиять на формирование самооценки учащихся. Исследования Е. П. Ильина показали, что специфика двигательной деятельности позволяет использовать большое многообразие педагогических приёмов, одинаково эффективно влияющих как на заниженную, так и на завышенную самооценку учащихся [2]. Например, варьирование сложности учебных заданий; включение в соревнования с более сильным или более слабым соперником с тем, чтобы заранее обеспечить либо победу, либо неудачу; оценка не результата выполняемого упражнения, а способностей достижения результата, и т. д.

Все отношения Е. П. Ильин дифференцирует на формализованные и неформализованные отношения. Формализованные отношения включают в себя деловые отношения, проявляемые в процессе учебы (например, при выполнении парных и групповых упражнений на уроке физической культуры), и отношения управления, которые складываются между школьниками, выполняющими функцию руководства, и остальными учениками (например, между физоргом класса и его одноклассниками) [3, с.359].

Неформализованные отношения отражают симпатию или антипатию, дружбу или вражду, то есть эмоциональную сторону жизни класса. Обычно в классе можно наблюдать несколько видов межличностных взаимоотношений школьников: дружбу, симпатию, нейтральные отношения, антипатию и т. д. Эти отношения возникают на основе оценки друг друга по личностным и деловым качествам, на основе принадлежности школьника к определенной микрогруппе и оценки этой группы, даже на основе достижения родителей ученика в той или иной области человеческой деятельности.

Тем не менее, между самооценками деловых и личностно-эмоциональных качеств школьников часто наблюдается несоответствие. Например, школьники могут высоко оценивать своего одноклассника как спортсмена, но низко — как товарища, так как он проявляет зазнайство, с пренебрежением относится к физически слабым товарищам. И наоборот, школьник, не имеющий особых дости-

жений в спорте, может высоко оцениваться всем классом по личностным качествам. Для школьных групп, в которых деловые отношения на уроке физической культуры выражены в большей мере, чем на других уроках, все же ведущими являются эмоциональные отношения. Однако коллективистская направленность учащихся приводит к тому, что оценки по деловым и эмоциональным качествам совпадают [3, с.360].

По мнению Е. П. Ильина, формируя коллектив учащихся, учитель физической культуры должен последовательно решить четыре задачи:

- 1) организация и сплочение в каждом классе и в школе физкультурного актива, укрепление его авторитета;
- 2) придание коллективу школьников идейной направленности, развитие в нем критики и самокритики, формирование высокой требовательности к себе и товарищам;
- 3) превращение классных коллективов в естественную и необходимую часть общешкольного коллектива;
- 4) формирование у коллектива школьников такта, умения применять правильные формы воздействия на своих товарищей, включая и индивидуальный подход к ним [3, с.364].

Как отмечает Ильин, необходимо, чтобы совместно выполняемая школьниками деятельность вызывала у них коллективные переживания, стремление работать сообща и общаться как в учебное, так и внеучебное время. Ведь не всякая совместная деятельность формирует и сплачивает коллектив. Чтобы достичь желаемого результата, учитель должен учесть ряд моментов, такие, например, как возрастные особенности детей и уровень развития коллектива [3, с. 367].

В подростковом возрасте коллективная организация учебной и общественной деятельности должна давать возможность каждому проявить активность, принять участие в коллективном поиске способов решения поставленных задач и достижении поставленных целей [3, с.367].

Важной методической особенностью, по мнению А. В. Шапаря, является способность физических упражнений воздействовать без значительного нервно-эмоционального напряжения на все стороны мыслительной деятельности: содержательную, функционально-операционную и целемотивационную. Выполнение упражнений приводит к правильной самооценке успехов, осознанному стремлению к совершенствованию осваиваемых двигательных навыков и умений. Кроме того, мышечная деятельность создает проблемные ситуации разной степени сложности, множественность альтернативного выбора в жестких рамках времени. В этих условиях совершенствуются и развиваются творческие способности, т. е. умение принимать рациональные решения в короткое время [4, с.30].

Безграничные возможности физической культуры зачастую недооцениваются, и этот школьный предмет еще больше, чем раньше, рассматривается как узкоутилитарная дисциплина, обеспечивающая лишь повышение физических кондиций школьников [4, с. 30].

По сравнению с другими предметами «Физическая культура» имеет целый ряд преимуществ. Выполнение физических упражнений, например, исключает возможность «списать» задание. Подсмотреть, как это делает кто-то другой, школьник может, но выполнять он будет сам, действуя согласно своим индивидуальным особенностям. Этот процесс естественным образом сопровождается активизацией его умственной сферы [4, с. 32].

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод, как важна роль физической культуры в формировании личности обучающихся, их интересов и творческих способностей, в совершенствовании двигательных и психофизиологических качеств, в укреплении здоровья и профилактики заболеваний школьников. Поэтому в структуре общего среднего образования предмет должен носить прикладной характер, занимать одно из ведущих мест в системе межпредметных связей и способствовать решению важных общепедагогических задач.

Литература:

1. Закон о физической культуре и спорте Российской Федерации. — М., 2007. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.: «Логос», 1999. — 384 с.
3. Ильин Е. П. Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры: 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 468 с.
4. Шапарь А. В. Роль и место физической культуры в образовательном пространстве / В. В. Перетяtko, А. В. Шапарь // Физическая культура в школе. — 2005. — № 4. — С. 29–33.
5. Щёголев В. А., Когтерев Р. Н. Воспитание студенческих коллективов в процессе физкультурно-спортивной деятельности: Учебно-методическое пособие. — СПб., СПбГУ, 1998. — 53 с.
6. Шивринская С. Е. Урок физической культуры как пространство самовоспитания подростка. — Череповец. 2008. — С. 159.

Индивидуально-психологические особенности квалифицированных боксёров, способствующие успешной спортивной деятельности

Ражабов Гулом Курбанбаевич, старший преподаватель
Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Ташкент)

В работе исследовано влияние сбивающих факторов (помех) на психологическую устойчивость спортсмена в экстремальных условиях соревнований. Выявлены показатели, характеризующие объемы и результативность боевых действий квалифицированных боксёров, в условиях отсутствия и возникновения сбивающих факторов. Определены основные модельные характеристики личности и тактического стиля деятельности, которые могут быть использованы в процессе целенаправленной подготовки к соревнованиям как психодиагностические критерии готовности к достижению высокого спортивного результата.

Ключевые слова: соревновательная деятельность, сбивающие факторы (помехи), экстремальные ситуации, тактические компоненты, личностные качества, модельные характеристики.

Актуальность. В мировой спортивной науке насчитывается большое количество исследований посвященных изучению помехоустойчивости профессиональных спортсменов, результаты которых обсуждаются на научных конференциях, в специализированных изданиях, диссертационных работах таких стран как Германии, Великобритании, США, России. В настоящее время научная активность по этому направлению прослеживается и в Узбекистане. Одним из необходимых условий достижения успехов в современном спорте и удержания завоеванных позиций является разработка и внедрение новых инновационных технологий оптимизации подготовки спортсменов к соревновательной деятельности в экстремальных ситуациях.

В трудах отечественных и зарубежных специалистов в сфере теории спорта и спортивной психологии фактору надежности в спортивной деятельности и подготовке спортсменов к соревнованиям придаётся большое значение [1,2,3,4,5,6,7].

Цель настоящей работы заключается в определении критериев индивидуально-психологические особенности личности квалифицированных боксёров, способствующие для успешной спортивной деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить особенности индивидуально-психологические личности боксёров.
2. Изучить индивидуально-психологические особенности личности квалифицированных боксёров, способствующие успешности спортивной деятельности.

Организация исследования. В проведении данного исследования использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, видео анализ, опрос, анкетирование, теоретический анализ, психодиагностические методы и методы математической статистики.

В исследовании участвовало 38 тренеров первой и высшей категории и свыше 100 квалифицированных боксёров (кандидаты в мастера спорта, мастера спорта), в том числе и студенты — спортсмены, члены сборной команды Узбекского Государственного университета физической культуры и спорта.

Результаты и их обсуждение. Анализ данных анкетного опроса спортсменов и тренеров по боксу выявил, что помехи связанные с регулированием массы тела, со степенью психологической напряженности в значимых соревнованиях и адекватной

реакцией спортсменов на оценку окружающих, являются немаловажным фактором снижения надёжности соревновательной деятельности боксёров.

Анализ видеоматериалов соревновательных боев квалифицированных боксёров выявил, что около 67% соревновательных эпизодов проходят именно в условиях возникновения помех, затрудняющих выступления в соревнованиях. При этом у большинства боксёров происходит снижение результативности боевых действий, что отрицательно влияет на общую результативность соревновательной деятельности (таб.1).

Таблица 1. Сравнительный анализ средних показателей тактико-технических действий высококвалифицированных боксёров в соревновательных боях в условиях отсутствия и возникновения стрессовых факторов (помех) (%)

Ситуации эпизодов боя	Атаки		Защиты		Контратаки	
	Объем	Результативность	Объем	Результативность	Объем	Результативность
В условиях отсутствия помех	57,9 ± 1,2	66,7 ± 1,8	27,4 ± 1,4	67,7 ± 2,4	14,7 ± 0,9	30,2 ± 2,2
В условиях возникновения помех	49,7 ± 2,9	35,5 ± 3,9	27,8 ± 1,8	45,4 ± 4,1	22,5 ± 2,3	32,1 ± 4,4

Результаты исследований показывают, что между показателями, характеризующими объемы и результативность боевых действий квалифицированных боксеров, в условиях отсутствия и возникновения сбивающих факторов, существуют достоверные различия ($P < 0,05$).

В условиях отсутствия сбивающих факторов объемы атакующих действий явно превалирует над защитными (более чем в два раза) и контратакующими действиями (более чем в три раза), при этом зарегистрировано увеличение использования контратак и снижение количества атак в условиях возникновения сбивающих факторов. Это можно объяснить тем, что в экстремальных условиях ухудшается контроль за действиями, проявляется склонность к риску. Боксеры внезапными действиями стараются подавить противника встречными контратаками, выраженными в количестве всех комбинаций, и присущими им коронными ударами, заканчивающимися нередко в их пользу тем самым, увеличив количество набранных очков.

Рассмотрев и проанализировав качественные показатели технических действий квалифицированных, следует

отметить, что результативность атакующих действий боксеров в экстремальных ситуациях значительно снижается ($P < 0,01$). Однако, у отдельных спортсменов, обладающих положительными с точки зрения надёжности свойствами личности, в таких ситуациях эффективность действий даже повышается.

Выводы. В ситуациях с помехами высокая общая результативность достигается сочетанием оборонительной, позиционной и скоротечной тактики. Показатель результативности боевых действий в ситуациях с помехами непосредственно не связан с общей результативностью деятельности, что указывает на то, что результативность боевых действий в ситуациях без помех и в ситуациях с помехами обеспечивается различными психорегуляторными механизмами.

Определены основные модельные характеристики личности и тактического стиля деятельности, которые могут быть использованы в процессе целенаправленной подготовки к соревнованиям как психодиагностические критерии готовности к достижению высокого спортивного результата

Литература:

1. Бабушкин Г. Д. Психологическое обеспечение спортивной деятельности: монография — Омск: изд-во СибГУФК, 2006. — 380 с.
2. Ильин, Е. П. Психология спорта. — М.; СПб.: Питер, 2016. — 351 с.
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в Олимпийском спорте. Общая теория и её практические применения. — К: Олимпийская литература, 2004. — С.343–345.
4. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2004. — 576 с.
5. Рудик, П. А. Психология. — М. «Физкультура и спорт», 1976. — 240 с..
6. Уляева, Л. Г. Психология физической культуры; Психология физического воспитания и спорта: метод. рекомендации — М., 2015.
7. Халмухамедов Р. Д. Технология подготовки единоборцев в годичном цикле: Автореф. дис. д-ра. пед. наук. — Ташкент, 2009. — 48 с.

Влияние сбивающих факторов на психологическую устойчивость квалифицированных боксёров в экстремальных условиях соревнований

Ражабов Гулом Курбанбаевич, старший преподаватель
Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Ташкент)

Актуальность Эффективность целенаправленной деятельности спортсмена зависит не только от знаний, умений и навыков, которыми он обладает, но и от уровня надёжности психологической устойчивости спортивной деятельности.

Несмотря на то, что проблема повышения результативности и надёжности соревновательной деятельности боксёров до настоящего времени получила большое развитие, ее актуальность не только не снижается, а возрастает с новой силой. По мнению [1][2][3], это связано с тем, что существующая практика формирования психологиче-

ской устойчивости спортсмена в экстремальных условиях соревнований пока не может быть оценена, как достаточно эффективная и соответствующая современным требованиям. Факты, описанные выше подтверждают актуальность поиска новых путей решения проблемы повышения эффективности соревновательной деятельности квалифицированных боксёров с учетом эмоционально-волевых особенностей личности и темперамента, считают [4][5][6].

Цель настоящей работы заключается в изучении особенностей соревновательной деятельности боксёров при различии условий единоборства.

Задачи исследования — определить количественные и качественные параметры технико-тактических действий боксеров высокой квалификации в различных по степени экстремальности соревновательных ситуациях.

Методы исследования. Анализ научно-методической литературы, видео анализ, теоретический анализ, статистические методы определения достоверности различий средних величин.

В исследовании приняли участие квалифицированные боксёры - члены сборной команды по боксу г. Ташкента, сборной команды по боксу Узбекского Государственного университета физической культуры и спорта (г. Чирчик).

Результаты исследований. Стремление к минимальному риску при ведении боев в соревнованиях у квалифицированных боксёров объясняет анализ установленных тактических характеристик подготовки и применение действий (табл. 1).

Таблица 1. Объёмы боевых действий с различными тактическими характеристиками их подготовки и применения у квалифицированных боксёров при различии условий ведения поединков (%)

№	Тактические характеристики подготовки и применения действий		Показатели применения действий					
			в ситуациях без помех			в ситуациях с помехами		
			\bar{x}	$\pm m$	δ	\bar{x}	$\pm m$	δ
1.	Инициатива начала схватки	Наступательно	57,7	1,8	7,9	56,3	2,5	10,9
		Оборонительно	42,3	2,0	6,7	43,7	2,1	8,7
2.	Использование пространства ринга	Маневренно	60,1	2,1	7,8	55,4	3,2	11,6
		Позиционно	39,9	1,8	7,6	44,6	3,2	12,9
3.	Использование времени на подготовку действий	Скоротечно	37,2	1,6	6,2	35,7	2,9	11,3
		Выжидательно	62,8	1,7	6,7	64,3	3,4	12,5

Так, схватки, опосредованные вектором наступательности, маневренности и скоротечности, имеют тенденцию к снижению объемов в ситуациях с помехами. Напротив, в аналогичных ситуациях увеличивается количество действий, имеющих оборонительную и позиционную основы. Подобным же образом следует интерпретировать объемы использования действий с учетом использования пространства ринга. Например, количество схваток, протекающих маневренно в ситуациях соревновательных боев без помех, занимают преимущественное положение ($p < 0,05$), в то время как в экстремальных условиях увеличиваются объемы схваток, протекающих позиционно. При этом, объемы скоротечных схваток также снижаются ($p < 0,05$) в экстремальных ситуациях соревнований.

Большие объемы схваток, протекающих наступательно в ситуациях без помех ($p < 0,05$) и увеличение, соответственно, оборонительных схваток в экстремальных ситуациях соревновательных боёв, объясняется стремлением обеспечить должную надежность реализации намерений совершить нападения, совместимые только с разумным риском,

уровень которого, если судить по результатам исследований, значительно ниже в условиях ведения боев без присутствия сбивающих факторов.

Таким образом, выявленные положения позволяют утверждать, что состав главных разновидностей действий, при различии условий ведения поединков, является практически идентичным, формирующимся под воздействием правил ведения поединков в боксе. Однако, важно подчеркнуть, что в ситуациях с помехами большинство боксёров способны менять сочетания тактических компонентов взаимодействий с противником, происходит замена одного или двух тактических составляющих на противоположное.

Вместе с тем, установлены достоверные различия между объемами и результативностью отдельных главных разновидностей боевых действий у квалифицированных боксёров в ситуациях без помех и в ситуациях с помехами, определяющие необходимость конкретных педагогических установок и специальных упражнений, направленных на повышение эффективности ведения поединков в официальных соревнованиях

Литература:

1. Бабушкин Г.Д. Психологическое обеспечение спортивной деятельности: монография — Омск: изд-во СибГУФК, 2006. — 380 с.;
2. Ильин, Е. П. Психология спорта. — М.; СПб.: Питер, 2016. — 351 с.;
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в Олимпийском спорте. Общая теория и её практические применения. — К: Олимпийская литература, 2004. — С.343–345.
4. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта.. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2004. — 576 с.;

5. Уляева, Л. Г. Психология физической культуры; Психология физического воспитания и спорта: метод. рекомендации — М., 2015.;
6. Халмухамедов Р. Д. Технология подготовки единоборцев в годичном цикле: автореф. дис. д-ра. пед. наук. — Ташкент, 2009. — 48 с.

Формирование ценностей патриота и гражданина в повседневной жизни воспитанника кадетского военного корпуса

Царев Иван Николаевич, начальник
Санкт-Петербургский кадетский военный корпус

В кадетских корпусах на протяжении многих лет развивались традиции формирования ценностей личности. Слово «традиция» происходит от латинского глагола tradere, буквально «передавать». Традиция — важнейший инструмент передачи и освоения культурного наследия. Традиция — это то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи) [4]. Это заветы наших предков, это то, что мы от них получаем и передаем потомкам. Директор кадетского корпуса генерал-лейтенант Б. В. Адамович говорил: «Суть традиций не в формах, а в смысле форм... Традициями называются лучшие нравственные правила и убеждения, воспринятые от предшественников, хранимые современниками и передаваемые преемникам. Имени наших традиций достойны лишь правила добрые и чистые» [2, 3]. Традиции воспитания кадет можно рассматривать как исторически устоявшийся, передаваемый от поколения к поколению, порядок жизнедеятельности подростков в режиме события, определяющий их взаимоотношения, содержание взаимодействия в гражданско-патриотической деятельности.

Образовательный процесс в кадетском корпусе, с одной стороны, протекает по тем же законам, что и в других учебных заведениях общего среднего образования — школах, гимназиях, лицеях и т. д. С другой стороны, он имеет свои специфические черты, элементы, детали, которые придают ему ряд качественных отличий. Эти отличия, прежде всего, связаны с тем, что обучение и воспитание кадет происходит не только на занятиях, но и в ходе повседневной деятельности кадетского корпуса [5].

Повседневная деятельность кадетского военного корпуса регламентирована общевоинским уставом и другими документами, непрерывна — осуществляется постоянно, ее элементы пронизывают всю жизнь кадет, регулярна — события, действия, мероприятия повторяются регулярно — изо дня в день или периодически, характеризуется накопительным характером результатов воздействия на кадет: результаты собираются постепенно и проявляются через определенное время. Содержание повседневной деятельности кадетского корпуса разнообразно:

- выполнение распорядка дня, ношение военной формы одежды, выполнение воинских ритуалов, соблю-

дение правил воинской вежливости, правил личной и общественной гигиены и др.,

- исполнение специальных обязанностей младших командиров кадетских подразделений или лиц суточного наряда (например, организация передвижения строя, организация утреннего осмотра, подготовка к строевому смотру, организация увольнения кадет в город, поддержания чистоты и порядка в спальных помещениях и др.).

Повседневная деятельность корпуса — это то, с чем будущий кадет, сталкивается сразу по прибытии в корпус для сдачи вступительных экзаменов. Он погружается в новую, непривычную для него среду, где существуют «взрослые» правила субординации во взаимоотношениях, строгий распорядок дня, построения, ношение военной формы одежды, организованный прием пищи и т. д. В дальнейшем, после поступления, в ходе обучения, повседневная деятельность становится для кадет непереносимым атрибутом их жизни и учебы. Она в той или иной мере воздействует на сознание кадет, их личностные качества, поведение и, в конечном счете, — на формирование ценностей кадетской жизни, ценностей патриота и гражданина. Для кадетского корпуса оптимальной формой организации повседневной деятельности является соблюдение распорядка дня. Нахождение в определенном временном порядке позволяет кадету научиться ценить и соизмерять время, организовывать собственную деятельность в объеме этого времени, формирует умение «регулировать» своё движение в течение дня. Неумение правильно использовать время приводит к сбою в движении всего коллектива, к нарушению последовательности действий. Соблюдение распорядка дня позволяет управлять большим коллективом, формирует навыки самоорганизации, воспитывает исполнительность и ответственность, определяет размеренность повседневной деятельности.

Одним из ключевых моментов распорядка дня является время, отведенное на самообслуживание. Трудно переоценить значение владения навыками самообслуживания для формирования компетенций: уборка помещения, приведение формы одежды в порядок, содержание в порядке личных вещей, стирка, организация рабочего места и т. п., формируют у кадета не только способность адаптироваться

к новым условиям, но и способность решать самостоятельно возникающие проблемы и нести ответственность за эти решения. Вместе с тем сформированные навыки самообслуживания способствуют здоровому образу жизни, позволяют кадету чувствовать себя комфортно в коллективе, воспитывают ответственность за общее дело, трудолюбие и актуализируют ценности здоровья для человека.

В свою очередь распорядок дня является существенным фактором, влияющим не только на организацию образовательного процесса, но и на формирование ряда ценностей

кадет. Если рассматривать этот вопрос в целом, то к ним, прежде всего, следует отнести общую и воинскую дисциплинированность, пунктуальность, умение ценить свое время и время окружающих людей, способность жить и действовать согласованно в большом коллективе, способность организовывать действия в соответствии с существующим порядком и правилами. Более подробный анализ позволяет выявить влияние элементов распорядка дня на целый ряд ценностей кадет, трансформирующихся в будущем в ценности патриота и гражданина.

Таблица 1. Элементы повседневной деятельности (ПД) и их влияние на ценности патриота и гражданина воспитанников кадетского военного корпуса

Элемент ПД	Формируемые ценности
Утренний подъем	организованность; способность к быстрому переходу от сна к бодрствованию, включению в активную фазу деятельности; сила воли; ответственность и командно-организаторские навыки кадет, исполняющих обязанности младших командиров
Утренняя физическая зарядка	культура здорового образа жизни; сила воли; стремление к физическому совершенству; оптимизм; навыки организации спортивно-массовой работы
Уборка помещений и территории	навыки соблюдения санитарно-гигиенических норм общежития; навыки организации и выполнения хозяйственных работ
Утренний туалет, заправка постелей	навыки поддержания личной гигиены; элементы бытовой культуры
Утренний осмотр	аккуратность, опрятность; внимательность к внешнему виду (своему и окружающих); строевые умения и навыки;
Организованный прием пищи (завтрак, полдник, обед, ужин)	привычка к рациональной организации питания; навыки культурного поведения за столом; навыки личной и общественной гигиены
Построение. Развод и передвижение на занятия	привычка к организованному началу рабочего дня; навыки передвижения строем; умения управлять строем
Время для личных потребностей	способность к самоорганизации; навыки самообслуживания; коммуникативные качества
Внеклассная работа: работа кружков и секций, учебные экскурсии, спортивные мероприятия	стремление к самосовершенствованию; расширение общего кругозора; творческие способности; общефизическая и спортивная подготовка; коммуникативные качества
Самоподготовка	способность к самоорганизации; умение концентрироваться и эффективно использовать время; умение абстрагироваться от помех (выполнять индивидуальную работу в коллективном окружении); способность к взаимопомощи
Вечерняя прогулка	культура здорового образа жизни; навыки исполнения строевых песен и управления строем
Вечерняя поверка	понимание смысла воинских ритуалов; привычка организованного завершения рабочего дня; умение проводить переключку личного состава
Вечерний туалет	навыки личной и общественной гигиены
Отбой	умение ценить свое и чужое время отдыха; способность к быстрому переходу в режим сна

Выполнение распорядка дня неотделимо от таких компонентов повседневной деятельности, как ношение военной формы одежды, соблюдение правил воинской вежливости и дисциплины, построение и нахождение в строю.

Для кадета, зачисленного в кадетский корпус, переодевание в военную (кадетского образца) форму, представляет собой первое главное событие в его кадетской жизни. С этого момента военная форма становится для него не просто внешним атрибутом. Зачастую кадетская форма

является главным мотивационным компонентом к поступлению в кадетский корпус. Форма — важнейший атрибут особой общности людей, отличительный знак принадлежности к сообществу. Ношение кадетской формы с различными знаками отличия (погоны, курсовка, обозначающая год обучения, шевроны принадлежности к Вооруженным силам РФ и кадетскому корпусу, знак отличника учебы, значок спортсмена-разрядника и др.) рождает чувство гордости и превосходства над сверстниками, является для кадет

показателем верности воинским традициям, принадлежности к истинным ценностям патриота и гражданина [1].

Правильное ношение формы, уход за ней накладывает на кадета ряд обязанностей. Нарушение формы одежды, неопрятный внешний вид, небрежность в ее ношении не допустимы. За неоднократное или систематическое нарушение формы одежды кадет может быть подвергнут взысканию. Ношение формы неизбежно вызывает ряд важных внутренних изменений в сознании и поведении, способствует развитию личности, формирует определенные компетенции. Прежде всего, согласно известному выражению, «военная форма дисциплинирует». Она выделяет кадета как субъекта особой среды, подтягивает его внешне и внутренне, побуждает вести себя с достоинством. Безусловно, она является важным фактором воспитания дисциплинированности как общей, так и воинской.

Для определения значимости кадетской формы для воспитанников Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса было проведено анкетирование кадет. В исследо-

вании приняли участие 118 человек — обучающиеся 10 классов.

100 % кадет гордятся принадлежностью к кадетской среде. Форма в сознании кадет является атрибутом, который воспитывает такие личностные качества как достоинство, аккуратность, опрятность. При этом кадетская форма подавляющему большинству кадет позволяет чувствовать себя более взрослыми по сравнению со сверстниками, обучающимися в школах. Кадеты отмечают, что умение носить форму является одним из условий подготовки к обучению в ВУЗах МО РФ (62 %). Большинство старшекурсников не испытывают трудности в ношении формы в связи с особыми правилами ее ношения и содержания (61 %). Большинство кадет в форме чувствуют себя комфортно (91 %). Для большей части кадет ношение формы не является усложнением в повседневной деятельности (66 %). Однако 50 % кадет предпочитает в увольнение ходить в гражданской одежде. Нахождение в увольнении — выход в другую социальную среду, и кадеты стремятся ей соответствовать.



Рис. 1. Значение кадетской формы для воспитанников

Воспитанники кадетского военного корпуса в силу своего возраста воинскую присягу не принимают и соответственно военнослужащими не являются. Вместе с тем система взаимоотношений в кадетском военном корпусе базируется на положениях общевоинских уставов и правилах поведения воспитанников. Она адаптирована к особенностям уклада жизни корпуса, но по основным принципам приближена к воинской.

Прежде всего, это касается характера взаимоотношений между начальниками и подчиненными, старшими и млад-

шими. Кадеты обязаны «уважать руководителей, воспитателей, педагогов и старших, точно и в срок выполнять их поручения и распоряжения в пределах их полномочий, касающиеся образовательной и повседневной деятельности». Определен порядок обращения кадетов к старшим и друг к другу, правила вежливости и выполнения воинской приветствия. Сформирован перечень запретов на неподобающее поведение как в пределах кадетского корпуса, так и вне его. Действует положение о правилах применения к кадетам мер поощрений и взысканий. Соблюдение

воинской дисциплины и правил воинской вежливости само по себе является повседневной деятельностью и непременно присутствует во всех компонентах этой деятельности.

Таким образом, совместное проживание, выполнение общих задач, нахождение в строю, на уроках в учебное время, на самоподготовке, процесс самообслуживания формируют навыки работы в коллективе и команде, учат

эффективно общаться с товарищами, командирами, преподавателями, проявлять навыки межличностного общения, умения работать на общий результат, где каждый вносит полезный вклад в работу. Кадеты постоянно находятся в системе формирования коммуникаций, и правила воинской вежливости и воинской дисциплины зачастую помогают им избежать ошибок.

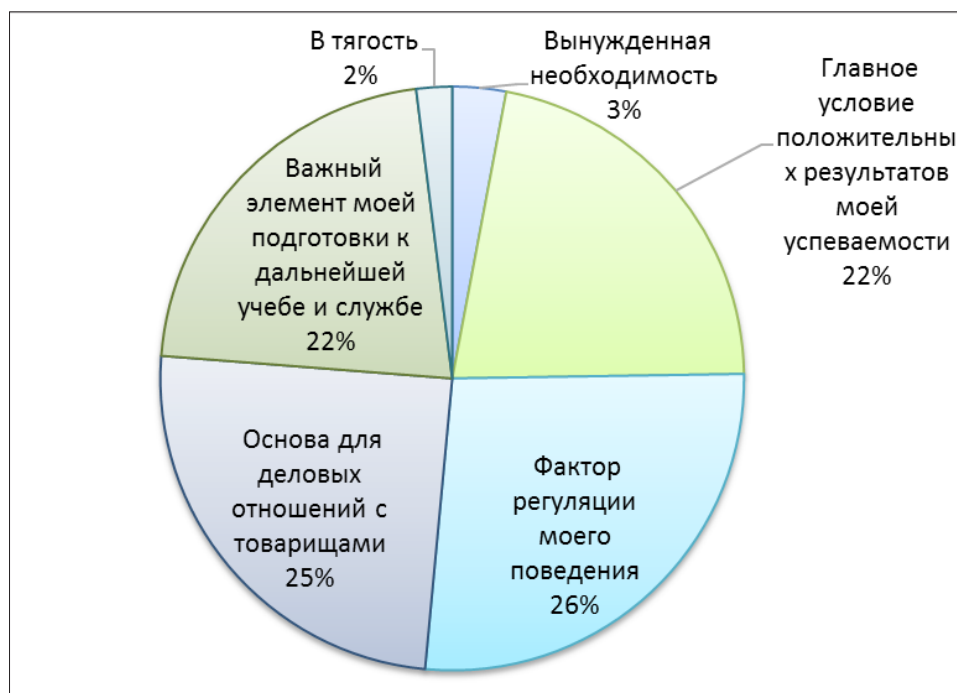


Рис. 2. Значение воинской дисциплины

Кадеты в большинстве своем принимают и понимают воинскую дисциплину как необходимое условие организованности, порядка и в конечном итоге успешной учебы. При этом, приоритетным выбором для кадет в отношении воинской дисциплины служит фактор регуляции собственного поведения (26% ответов) и выстраивания деловых отношений с товарищами (субординация, разделение обязанностей, исполнительность) (25% ответов).

Значимым результатом является тот факт, что вопросы, связывающие дисциплину с условием положительных результатов успеваемости, как успешной деятельности в настоящее время и основой, и важным элементом в подготовке к дальнейшей учебе и службе нашли свой выбор у боль-

шинства кадет (по 22%). Таким образом, воинская дисциплина большинством кадет принимается и воспринимается ими как основа успеха в настоящем и будущем. И лишь 2% отвечавших заявили, что воинская дисциплина их тяготит.

Кадеты старших классов в большинстве своем вполне зрело выражают свое понимание значимости основных элементов повседневной деятельности для их становления как будущих военных профессионалов. Это свидетельствует о том, что их базовые личностные ценности (мировоззренческие, нравственно-смысловые) и будущие профессиональные ценности (прежде всего — общевоеенные), а также ценности патриота и гражданина, в данном возрасте уже в определенной мере сформировались.

Литература:

1. Азовский А. А. Из истории формы российских кадет // Российская кадетская переключка. 2008. № 4. С. 114—125.
2. Алпатов Н. И. Очерки по истории кадетских корпусов и военных гимназий в России: (тез. дис... д-ра пед. наук). — Рязань: Ряз. тип., [1948]. — 16 с.
3. Беляев А. В. Кадетские корпуса России: история и современность: монография. — Ставрополь: Сервисшкола, 2008. — 288 с.
4. Иллюстрированный энциклопедический словарь Ф. Брокгауза и И. Ефрона. — М.: Эксмо, 2007. — 960 с.
5. Крылов В. М. Кадетские корпуса и российские кадеты. — СПб., 1998.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Организация работы по развитию речи учащихся с ограниченными возможностями

Власова Наталья Владимировна, кандидат экономических наук, преподаватель;

Гусейнова Марина Фахраддиновна, преподаватель

Старорусский политехнический колледж (филиал) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (г. Старая Русса)

Васильева Людмила Михайловна, учитель начальных классов;

Ильина Екатерина Сергеевна, учитель начальных классов

МАОУ «Средняя школа № 1 с углубленным изучением математики, физики и литературы» г. Старая Русса

В современный период развития общеобразовательной школы языковое образование младшего школьника и его речевое развитие все более основательно и обоснованно сливаются в единый учебно-познавательный процесс.

Без хорошо развитой речи нет настоящего общения, нет подлинных успехов в учении, значит, нет полноценной личности. По словам Л. С. Выготского, речь является орудием мысли, ведущей функцией общения [1].

Психологи выделяют две неразрывно связанные функции речи — общения (коммуникативная функция) и мышления (речемышлительная функция).

А. А. Леонтьев писал: «Чтобы полноценно общаться, ребёнок должен в принципе располагать целым рядом умений [2]. Он должен:

- во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь;
- в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания;
- в-четвёртых, уметь обеспечить обратную связь».

Правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка. Нарушения общения в совокупности порождают проблемы, связанные с успешностью социальной адаптации, интеграции. Поэтому языковое образование и речевое развитие учащихся сегодня рассматривается как широкая социальная задача.

Серьезные проблемы с развитием речи имеют дети с ограниченными возможностями. Патологическая речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения. Такие дети плохо понимают чужую речь и плохо выражают свои собственные мысли. Их речь в основном сводится к неполным предложениям, бедна по своему составу, изобилует грамматическими нарушениями, они владеют недостаточным запасом слов и ограниченным набором синтаксических конструкций, испытывают значительные трудности в программировании высказывания.

Дети с ограниченными возможностями — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети». Все они нуждаются в специальном (коррекционном) обучении и воспитании [3].

Особенности развития детей с ограниченными возможностями влияют на характер усвоения учебного материала.

Вопросы организации работы по развитию речи учащихся с ограниченными возможностями рассматриваются учителями начальных классов МАОУСОШ № 1 и преподавателями колледжа при подготовке студентов по специальности Преподавание в начальных классах.

Полноценная речевая деятельность предполагает владение коммуникативными умениями и навыками для произвольного общения в условиях учебной работы. С этой целью, считают педагоги, важно развивать у детей речевую активность (инициативную форму речи), т. е. отслеживать, чтобы дети не просто отвечали на заданные вопросы кратко или развернуто, что осуществляется практически на любом занятии, а активно вели диалог по учебной теме. С этой целью в ходе занятий и во внеурочной деятельности детей необходимо нацеливать на следующие моменты:

- самостоятельно формулировать и задавать вопросы, чтобы продолжать общение — диалог;
- сравнивать, обобщать, делать выводы;
- доказывать и рассуждать.

Центральное место в процессе развития речи учащихся занимает работа над предложением как речевой единицей. Без развития практических умений пользоваться предложениями в связной речи нельзя научить детей с ограниченными возможностями передавать содержание читаемого произведения, рассказывать о виденном, пережитом, писать изложение, сочинение [4].

Для развития практических умений у детей с ограниченными возможностями учителя и студенты в период практики используют такие виды работ как:

- конструирование словосочетаний различного вида;
- составление полных ответов на вопросы;
- составление предложений на определённую тему;
- составление предложений с определёнными словами;
- составление предложений по картинке;
- распространение предложений по вопросам;
- распространение предложений с данными словами;
- распространение предложений словосочетаниями;
- восстановление деформированных предложений;
- выделение предложения из списка текста;
- составление, запись и произнесение повествовательных, вопросительных предложений.

Большое значение для развития связной речи имеет постоянно предъявляемые требования четко и точно формулировать собственные высказывания. Целесообразно, как можно чаще предлагать детям повторять вслед за педагогом или учеником формулировки заданий, обобщающих заключений, выводов, правил и т. д. Следует не только предоставлять возможность учащимся постоянно упражняться в свободных высказываниях, но и побуждать их к этому [5].

Эффективным средством развития умения строить связные высказывания является взаимное рецензирование детьми устных высказываний. Огромная роль в формировании умения строить связные высказывания принадлежит работе с текстом. Поэтому в период практики студенты этим видам работ уделяют особое внимание.

В целом, обучающимся коррекционных классов предлагается большое количество специальных заданий, которые непосредственно направлены на развитие и закрепление навыка конструирования повествовательного сообщения.

К таким заданиям можно отнести следующие

- составить небольшой рассказ по данному плану;
- докончить рассказ по данному началу;
- составить рассказ по данному концу;
- составить к рассказу заключение и вступление;
- составить рассказ с данными словами;
- составить рассказ на заданную тему с заданными словами;
- составить небольшой рассказ по картинке;
- написать рассказ о маме или любом родственнике;
- дать описание весеннего (летнего) леса;
- дать описание сегодняшнего (вчерашнего) утра;
- составить письмо товарищу о своем классе и другие.

При этом большое внимание уделяется развитию у детей различных приемов мыслительной обработки материала: членение материала по смыслу на отдельные куски; выделение смысловых опорных пунктов; составление плана пересказа, изложения, то есть необходимо специально учить детей с ограниченными возможностями пользоваться планом своей практической деятельности, в частности развивать умение как надо отвечать по плану

Таким образом, благодаря комплексному подходу, совместной работе учителя начальных классов и студентов под руководством преподавателей колледжа, можно увидеть положительную динамику в развитии речевых возможностей младших школьников с ограниченными возможностями

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 671 с.
2. Леонтьев. А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 2008. — 214 с.
3. Сухорева Г. Е. Психология аномального развития ребенка. Значение возрастных особенностей детей и подростков в клинике психических заболеваний. 2008. — 164 с.
4. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учеб. для сред. проф. учеб. заведений / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. — М.: Академия, 2010. — 488 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан. — 3-е издание. М.: Издательский центр «Академия», 2010. С. 111.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Экспериментальная деятельность детей раннего возраста. Создаем кружок дополнительного образования в детском саду

Азимова Марина Михайловна, воспитатель;

Тимакова Татьяна Александровна, воспитатель

МДОУ Детский сад комбинированного вида № 3 «Радуга» г. Подольска (Московская обл.)

В статье представлен опыт организации дополнительного образования в раннем возрасте в условиях детского сада. Авторы говорят о трудностях работы и пытаются найти решения этих трудностей. Отмечают необходимость максимального сотрудничества с семьями малышей и предлагают эффективные формы взаимодействия. Статья будет полезна педагогам дошкольных организаций, работающим с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: ранний дошкольный возраст, дополнительное образование, экспериментальная деятельность детей, детский сад.

Многие педагоги с опасением смотрят на детей раннего возраста, и задачу ясельной группы видят лишь в успешной адаптации к детскому саду, оставляя все самое интересное на более старший возраст. И как правило в раннем возрасте речь о кружках дополнительного образования речи не идет. Мы — педагоги исключительно раннего возраста и можем поделиться своим опытом организации кружка дополнительного образования в раннем возрасте.

Каждый год к нам приходят новые дети и новые родители. Молодые, продвинутые, прогрессивно мыслящие мамы и папы уверены, что детям нужно дополнительное образование, они с нетерпением ждут начала кружковой работы — и потом с разочарованием узнают, что для их детей в детском саду нет никаких кружков. Именно родители моих маленьких воспитанников подвигли нас задуматься над внедрением дополнительного образования в так называемую «ясельную группу».

Наши малыши постоянно экспериментируют, пробуют, проверяют на прочность. Значит необходимо создать для этого дополнительные условия. Что может дать такая деятельность для развития детей? Ученые-педагоги: А. В. Запорожец, Н. М. Аскарина, Д. Б. Эльконин, подчеркивая уникальность и ценность раннего возраста, говорили, что манипулируя с предметами, усваивая простейший опыт, проводя элементарные эксперименты, дети раннего возраста получают представления о форме и размерах предметов, об их физических свойствах, запоминают названия цвета, развивают воображение и память. Усваивая употребление простейших орудий, ребенок начинает усваивать общий принцип, состоящий в том, что воздействовать на вещи можно не только руками, ногами, зубами, но и вещами, специально для этого созданными.

Мы стали работать над внедрением экспериментально-исследовательской деятельности в образовательный процесс детей раннего возраста. Наблюдая за эмоциональ-

ным вовлечением малышей, видя результат своей работы, мы так увлеклись, что у нас родилась программа дополнительного образования «Мир открытий». Программа рассчитана на одно занятие в неделю, всего 36 занятий в год.

Цель программы — это ознакомление детей с окружающим миром через активное с ним взаимодействие в элементарных опытах и исследованиях. Наши дети не делают научных открытий, не формулируют гипотезы, не обобщают знания в виде выводов — они элементарно узнают природу и свойства окружающих вещей.

Программа состоит из блоков:

- Что вокруг меня
- Вода-водица
- Сыпется песочек
- Месим-месим тесто
- Бумажные фантазии
- Вот это да! (магнит)

Мы подготовили презентацию программы и представили ее на первом же родительском собрании. Мы не просто рассказали о содержании работы о целях и задачах кружка, мы предложили родителям, попробовать сделать то, чем мы будем заниматься с детьми. Родители сами, словно малыши, погрузились в мир элементарных опытов: с удовольствием окрашивали воду, следили, как намокает бумага, месили глину и рисовали на песке. По итогам родительского собрания в списке желающих заниматься на кружке были записаны все дети без исключения.

Но все же мы считаем, что ИНТЕРЕСНОСТЬ кружка это не единственная причина стопроцентной записи. Немаловажное значение имеет тот факт, что дополнительная услуга предоставляется родителям совершенно бесплатно.

Занятия с детьми организуются один раз в неделю во второй половине дня. Форма -занятий подгрупповая. По 6–8 детей в подгруппе. Продолжительность занятий чуть больше 15 минут. Причем 10 минут — деятельность,

организованная для изучения нового, получения элементарного опыта. А все остальное время игровая-исследовательская деятельность, она регулируется интересом детей. То есть если детям нравятся манипуляции с предложенными объектами и деятельность происходит в рамках нужного нам исследования, педагог не прерывает деятельность детей. Если интерес потерян быстро — педагог не настаивает.

Обеспечение популярности дополнительного образования в раннем возрасте, к сожалению, мало зависит от детей. В отличие от детей более старшего дошкольного возраста — когда, видимая родителями, заинтересованность ребенка является главным и определяющим фактором потребления услуги дополнительного образования. Дети раннего возраста физиологически не способны передать информацию о кружке родителям. И если педагог перестанет работать над популяризацией кружка, интерес родителей, как социальных заказчиков услуги, может сойти на нет.

Для поддержания интереса мы используем форму «Клубные встречи». Один раз в два месяца мы приглашаем родителей на совместное занятие в рамках клуба «Неизведанное рядом». К нам приходят и родители, если мама не работает, бабушки, иногда старшие братья или сестры. И дети в месте со своими взрослыми партнерами по опытной деятельности, с удовольствием экспериментируют. Конечно, мы стараемся для клубных встреч приберечь что-нибудь необычное, но все же легко выполнимое и понятное нашим малышам.

Уже много слов сказано о том, как важно раннее развитие детей. Как много плюсов в дополнительном образовании. Какое замечательное влияние оказывают кружки на развитие творческих, интеллектуальных качеств малышей. А вот о трудностях организации кружка говорить не принято. Тем не менее, они, конечно, есть.

Мы условно разделили их на материально-технические трудности, педагогические трудности и трудности непреодолимой силы.

Любая экспериментально-исследовательская деятельность требует материальных вложений. А в раннем возрасте это усугубляется тем, что дети физиологически не способны работать в парах и группах — поэтому все манипуляционные материалы должны быть у каждого ребенка. В отличие от детей более старшего возраста, когда экспериментальный набор может выдаваться на пару воспитанников, либо даже на минигруппу. В раннем возрасте дети только тогда увлечены происходящим, когда они активные участники процесса.

Для организации кружка нам пришлось приобрести контейнеры, черпалочки, небьющиеся стаканчики и тарелочки пипетки, спринцовки, подносы. А также мы работаем над пополнением материалов, на основе которых проводятся элементарные опыты: кварцевый и кинетический песок, глина, различные виды круп, ткань, бумага раз, вата, пищевые красители.

Мы надеемся, что материальная база кружка будет пополняться. Считаю важным отметить, что развитие материально-технической базы напрямую зависит от педагога, который ведет кружок. От того насколько он заинтересован в работе, и на сколько способен донести необходимость того или иного оборудования для организации образовательной деятельности руководству.

Вторая трудность материально-технического характера — это помещения, в которых может быть организован кружок. Очень хорошо, когда для опытно-экспериментальной деятельности выделено отдельное оснащенное всем необходимым помещение. В нашем типовом детском саду такого помещения нет. Поэтому занятия организуются в групповом помещении. Это не просто, удерживать подгруппу малышей в игровой зоне, когда рядом в образовательной зоне происходит что-то очень интересное. Для себя мы нашли выход в использовании спальни. Воспитатель приглашает детей в спальню, где предлагает детям игры на полу (конструкторы, крупные пазлы, сортеры) либо организует чтение. Другая группа детей в это время занимается дополнительным образованием. Затем группы меняются.

К педагогическим трудностям относятся особенности работы с детьми раннего возраста. Педагог дополнительного образования должен максимально эффективно использовать время, а для этого должны быть максимально точные и четкие инструкции. В поле зрения педагога должны быть все дети подгруппы, а средства и методы у педагога все те же: партнерское взаимодействие и эмоциональное вовлечение в процесс. Педагог должен искренне удивляться, радоваться от получения результата, изумляться, восхищаться и недоумевать так, чтобы полностью завладеть вниманием малышей.

К трудностям непреодолимой силы мы относим события, которые бывают, наверное, в каждом детском саду в течение учебного года — это карантин. В этот период, ни о какой экспериментальной деятельности мы речи не ведем. Потому что материалы, которые мы используем очень трудно обрабатывать. Бывает так, что карантин затягивается и занятия пропадают. В таком случае, после окончания карантина, чтобы реализовать программу, мы проводим занятия дважды в неделю.

Как и любой образовательный проект, реализация дополнительного образования имеет свои риски. Педагогу важно понимать их и попытаться найти решения для их минимизации. Малыши исследуют мир в том числе и вкусовыми рецепторами — что для нас недопустимо. Во время экспериментально-исследовательской деятельности дети могут испачкать или намочить одежду. Частые болезни малышей мешают усвоению программного содержания, и соответственно снижают эффективность. Мы стараемся продумать риски каждого отдельного взятого занятия. Например, когда педагог четко понимает, что сегодня он работает с мелкими деталями, которые могут быть использованы не по назначению — он усиливает контроль именно в этом направлении, если использует сильно пахнущий

материал — то педагог переодевает детей в специальные футболочки.

Хотим сказать, что и здесь тоже важное значение имеет увлеченность педагога образовательным процессом. Когда воспитатель любит детей, любит то, что он делает, — риски снижаются сами собой.

Любая работа имеет сложности, в любом деле есть риски. И особенно в организации услуг дополнительного образования в группах для детей раннего возраста.

Тем не менее, смысл организовывать дополнительные образовательные услуги в раннем возрасте есть. Для детей это интересная игра, для педагога инструмент воспитания, развития интеллектуальных способностей, для родителей решение вопроса о дополнительном образовании их детей.

Но организовывать их стоит — обязательно пропуская через себя. Только увлеченный педагог может увлечь за собой детей.

Система ТРИЗ как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста

Артемьева Оксана Ивановна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 97 компенсирующего вида г. Санкт-Петербурга

Современный мир разнообразен, сложен и динамичен. Современные люди постоянно познают новые грани действительности. Становление картины мира — сложный процесс, который начинается с рождения человека и продолжается в течение всей жизни человека.

Дошкольный период — время активного становления личности, для которого характерно формирование целостности сознания человека, его эмоциональной и интеллектуальной сфер, образование основ самостоятельности и индивидуальности. Уровень развития личности дошкольника во многом зависит от уровня развития его речи.

Сегодня, в связи с совершением процессов воспитания и обучения дошкольников, а также, в связи с внедрением федеральных государственных стандартов, традиционные подходы к развитию речи детей дошкольного возраста терпят изменения.

Изучение психологических и педагогических исследований таких авторов как Л. С. Выготский, А. А. Люблинская, показало, что развитие речи ребенка необходимо осуществлять по двум векторам: эмоционально-выразительному и логическому.

Трансформация системы дошкольного образования выдвигает на первый план задачи развития индивидуальных способностей и личностных качеств детей. Основой личности ребенка является активная позиция по отношению к социальной жизни (М. В. Крулехт, Т. И. Бабаева). Речь, как особая форма отражательной мыслительной деятельности, сопровождает все другие деятельности ребенка, развивается в них и сама способствует их развитию.

Как говорилось ранее, сейчас происходят изменения в системе дошкольного и начального школьного обучения. Современное школьное обучение требует, чтобы ребенок умел безошибочно и связно выразить свои мысли, полноценно и планомерно передавать суть читаемого или воспринимаемого на слух литературного произведения, четко отвечать на поставленные вопросы, т. е. владеть речью на достаточно высоком уровне. Из этого можно сделать вы-

вод, что развитие речи в период дошкольного детства, является одной из важнейших задач интеллектуального развития и подготовки детей к школьному обучению.

В настоящее время наблюдается дисгармония в системе развития речи детей. Она заключается в том, что уровень общего речевого развития дошкольников снижается, а требования начального образования к речевой подготовке возрастают.

Понятие «связная речь» обозначает развернутое высказывание, имеющее смысловую нагрузку. Это цепочка логически сочетающихся предложений, обеспечивающая коммуникацию и взаимопонимание. Психологи пишут, что связность речи — это ее адекватность относительно речевого оформления мысли человека, это ее внятность для окружающих.

Связная речь отражает все важнейшие компоненты своего смыслового содержания. Несвязность речи может возникнуть, если суть речи не осознана, либо эта суть не отражена надлежащим образом в речи человека (письменной или устной).

В традиционной методике понятие связной речи представляется как процесс, деятельность говорящего (пишущего) человека; как продукт, результат этой деятельности (текст, высказывание); и как область работы по развитию речи.

Основное значение связной речи для человека — это ее коммуникативная функция. Коммуникация может осуществляться в форме диалога и монолога. И, в зависимости от этой формы, определяются основные аспекты методики.

Диалог и монолог имеют разную коммуникативную направленность. Они противопоставляются друг другу.

Наиболее ярким проявлением коммуникативной функции речи является, конечно же, диалог. Многие ученые обозначают диалог, как естественную форму общения, которая предполагает чередование высказываний собеседников, прослушивание этих высказываний собеседниками, и эти высказывания понятны говорящим, они

понимают о чем идет речь, и им не требуется развертывание мысли.

Связное, логическое высказывание, которое отличается своей последовательностью, называют монологом. Монолог не предполагает незамедлительного реагирования слушателей. Монолог, как высказывание, имеет более сложную структуру, более развернутую.

Монолог и диалог, как формы речи, имеют также и разные мотивы. Диалог, как речевая форма, активизируется внешними мотивами, которыми могут являться ситуация, в которой происходит диалог, высказывания участников коммуникации, тогда как монолог обычно стимулируется внутренними мотивами (стремление говорящего высказать именно эту мысль, быть понятым, услышанным и т. д.).

Наиболее сложным, произвольным, т. е. наиболее сознательно регулируемым видом речи, конечно же, является монолог.

Развитие речи дошкольников происходит в тесной связи с развитием мышления детей, от наглядно-действенного к наглядно-образному, и от них, к словесно-логическому. А также, связано с усложнением детской деятельности, и общения с окружающими, как одной из форм этой деятельности.

К старшему дошкольному возрасту дети овладевают способностью связно, последовательно излагать свои мысли. Наряду с прямой речью, появляется косвенная речь. Дошкольник умеет рассказывать, самостоятельно анализировать, давать оценку и обобщать.

В развитии связной речи важнейшую роль играет содержание общения взрослого с ребенком, и управление взрослым детской деятельностью.

Обучение полноценным рассуждениям, которые включают в себя тезис, доказательства и выводы, формирование умения выявлять существенное, что необходимо для умения доказывать свою точку зрения, свои тезисы, а также формирование умения использовать различные языковые средства, вот основные направления работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Содержание общения «педагог-ребенок» и «ребенок-ребенок», которое должно быть проблемным, должно побуждать ребенка объяснять, доказывать, рассуждать, является главнейшим условием формирования умения связно высказывать свои мысли.

Использование элементов проблемного обучения, что соответствует тенденции преобразования системы дошкольного образования, является необходимой составляющей методики развития связной речи.

Получение новых знаний детьми, путем решения проблемных ситуаций, задач, которые предполагают эти проблемные ситуации, являются основой проблемного обучения.

Г. С. Альтшуллер, отечественный исследователь, разработал систему ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач, которую возможно использовать в рамках проблемного обучения.

Различные методы и приемы системы ТРИЗ можно использовать в работе по развитию связной речи дошкольников. Рассмотрим несколько методов, которые предлагает нам теория решения изобретательских задач.

Метод аналогии, который в системе ТРИЗ, имеет три разновидности: личностная аналогия или эмпатия, метод прямой аналогии, и метод фантастической аналогии.

Личностная аналогия предполагает представление ребенком себя в виде какого то предмета, явления, героя. Поиск похожих процессов, явлений в разных областях предполагает метод прямой аналогии (например, дорожка на карте как змея), и метод фантастической аналогии включает в себя решение проблем как в сказке, независимо от законов природы.

Известный многим метод — метод мозгового штурма. Он предполагает постановку задачи и поиск путей ее решения. Проблемные ситуации могут быть разными, из любой сферы нашей действительности (например, проблемная ситуация — как остаться сухим, в дождливую погоду).

Метод мозгового штурма способствует развитию у детей способности к анализу, синтезу, логического мышления, способности рассуждать, доказывать свою точку зрения, связно высказываться, объяснять свой вариант выхода из ситуации.

Известны также приемы ТРИЗ, которые способствуют обучению творческому рассказыванию, как одной из форм связной речи. Эти приемы предполагают работу со сказкой.

Прием «сказка наизнанку», предполагает ситуацию, в которой детям предлагают вспомнить знакомую сказку, и что-то поменять в ней.

Прием «коллаж из сказок», предполагает придумывание новой сказки на основе известных детям произведений совместно с педагогом.

Способствует развитию фантазии прием «знакомые герои в новых обстоятельствах».

Развивает умение сочинять, находить выход из проблемных ситуаций прием «спасательные ситуации в сказках» (например, помогите колобку обхитрить лису).

Система игр, которую предлагает ТРИЗ-педагогика, способствует развитию связной речи детей дошкольного возраста. Это такие игры, как «Объяснялки» (учит составлять объяснение, рассказ, рассуждение), «Хорошо-плохо» (игра предполагает выявление положительных и отрицательных сторон явлений природы, ситуаций, героев, персонажей, игра «Да-нет» (ведущий задает тему, «тайну», секрет, участники должны разгадать ее путем вопросов ведущему, на которые он может отвечать либо «да», либо «нет», «увеличение-уменьшение» (в какой то проблемной ситуации детям предлагают сказать, чтобы они хотели увеличить или уменьшить, зачем и почему, например, уменьшить море, чтобы оказаться на другом берегу).

Игра «Аукцион»: детям демонстрируются реальные или нарисованные предметы, детям необходимо их назвать, описать, указать их основное предназначение, возможно-

сти использования. Ребенок, который последним обозначит способ использования предмета, получает этот предмет (карточку с изображением предмета).

Игра «Неумейка» — по правилам этой игры педагог называет предмет и несвойственную ему функцию, дети называют тот предмет, который эту функцию выполняет, а затем называют новую, несвойственную уже второму предмету функцию.

«Подбери слова» — ведущий называет слово, дети подбирают слова, связанные с ним (например, лес — деревья, волк, охотник).

«Исправь ошибку» — педагог произносит предложение, в котором сопоставляются два объекта, детям необходимо исправить ошибку, предложив два правильных варианта суждения.

Еще один прием, способствующий развитию связной речи дошкольников — составление загадок — отрицания, используя признаки предмета. Загадки составляются с использованием «волшебных слов» «но» и «не» (круглое, но не мяч и т. д.)

Все методы и приемы, предлагаемые системой ТРИЗ, все игры, которые предлагает теория решения изобретательских задач, способствуют развитию воображения детей, творческого мышления, формированию способности нестандартно мыслить и рассуждать.

Все дети по своей природе обладают стремлением к познанию окружающего мира, что является основой развития их диалектического мышления, а значит и связной речи, как формы проявления этого мышления. Дети учат-

ся изобретательно выражать свои мысли, избегая привычных шаблонов.

Игры системы ТРИЗ учат детей фантазировать, сочинять сказки, формируют важнейшее качество современного творческого человека — любознательность. Ребенок учится не просто быть слушателем сказок, а становится активным составителем новых сюжетов, является творцом.

Опыт использования нами данных приемов, а также опять использования игр системы ТРИЗ, показывает, что дети с удовольствием включаются в процесс, на первых этапах, конечно, испытывают сложности и затруднения, преодолеть которые помогают вспомогательные методы, например, такие как, метод моделирования, составления схем, начинают проявлять активность. У них появляется интерес к своим собственным рассуждениям, а также к рассуждениям сверстников, дети достигали более высокого уровня развития логического мышления. Нами отмечалась общая положительная динамика в развитии связной речи, а также повышение концентрации внимания детей, заметно повысился уровень восприятия и понимания речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение приемов и методов системы ТРИЗ положительно влияют на активизацию познавательной деятельности детей, на развитие словесно-логического мышления, способствуют созданию мотивационных установок, мотивируют на проявление творчества, создает условия для обогащения словаря детей, повышает продуктивность овладения всеми языковыми средствами и, в частности, способствует развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Л. С. Выготский Мышление и речь, — Издательство «Лабиринт» — М., 1999.
2. С. Л. Рубинштейн Основы общей психологии — СПб: Питер, 2000.
3. Жан Пиаже Речь и мышление ребенка. — М: Римис, 2008.
4. М. М. Алексеева, Б. И. Яшина Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. М. Н. и З. Г. Шустерман Новейшие приключения колобка или наука думать для больших и маленьких. — М.: Педагогика-Пресс, 1993.
6. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. — Минск: «Беларусь», 1994.

Конспект непрерывной образовательной деятельности по рисованию для детей старшего дошкольного возраста «Весна-красавица»

Артемьева Оксана Ивановна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 97 компенсирующего вида г. Санкт-Петербурга

Цель: продолжать отрабатывать технику работы с акварелью, гуашью и цветными мелками.

Задачи:

1. Продолжать развивать интерес к весенним явлениям природы: голубому, чистому, высокому небу, теплым солнечным лучам, появлению капели, проталин и первым весенним цветам (подснежник, мать-и-мачеха, первоцвет).

2. Вызвать желание создать выразительный образ весны, ее первых цветов (по поэтическим произведениям и собственным впечатлениям), используя средства изобразительности — рисунок, цвет, композицию.

3. Продолжать формировать эстетические суждения и оценки.

Материалы: репродукция картины художника А. М. Грицая «Подснежники», акварель, гуашь, цветные мелки, бумага, кисти, палитры.

Подготовительная работа: наблюдение за весенними изменениями в природе: цветом неба, солнца, тающего снега, пробуждением деревьев и кустов от зимнего сна, рассматривание первых весенних цветов — подснежников.

Ход занятия.

1. Воспитатель: — Ребята, я предлагаю начать наше занятие с отгадывания загадок, и, отгадав их, вы поймете, о чем мы будем сегодня говорить, и что мы сегодня будем рисовать:

Метель затихла, ветры смолкли,
У елей чуть блестят иголки.
А Дед Мороз сидит в сани,
Ему пора прощаться с нами.
Ему на смену, величаво
Идёт красавица одна.
О ней вы знаете немало,
Зовут красавицу ... (**весна**)
Бегу я как по лесенке,
По камушкам звеня.
Издали по песенке
Узнаете меня. (**Ручей**)
Первым вылез из землицы
На проталинке.
Он мороза не боится,
Хоть и маленький. (**подснежник**)
Ой, беда! Ой, беда!
Тает снег, кругом вода.
Не обуешь валенки —
На снегу... (**Проталинки**)

Воспитатель: вы догадались, о чем мы будем сегодня говорить? (о весне) — Ребята, правильно, у нас наступила весна. Весна-красавица, раньше говорили весна-красна. Природа радуется теплу, освобождению от холода, началу новой жизни.

Послушайте, пожалуйста, стихотворение!

Весна! Весна! И все ей радо,
Как в забытии каком стоишь
И слышишь свежий запах сада,
И теплый запах талых крыш. (И. Бунин)

Ребята, что мы можем с вами рассказать о том, что происходит в природе?

Деревья еще голые, но уже ожили, дышат. Воздух свежий. Ярко светит и приятно ласкает теплом солнце. На полянках и проталинках появляется первая зеленая травка и первые цветочки — подснежники.

Воспитатель: — послушаем еще стихотворения:

На проталине стоят,
На ветру качаются,
Словно звездочки горят,
Лесу улыбаются. (Г. Ладонщикова)

В саду, где березки
Столпились гурьбой,
Подснежника глянул
Глазок голубой. (П. Соловьева)

Так рассказывали поэты об этом цветке поэты.

2. **Воспитатель:** — А теперь я предлагаю вам посмотреть, как рассказал нам об этом цветке художник Алексей Михайлович Грицай в картине «Подснежник». Среди деревьев — зеленовато-белых тонких осинок, кое-где выглядывающих елей — из-под прошлогодней травы показались нежные, хрупкие цветы — голубовато-фиолетовые подснежники. И в голом лесу с лужицами от талого света, запахло весной. Эти цветы на картине как яркие пятна на фоне бесцветной травы.

Посмотрите, как полотно картины расположил художник — вертикальный прямоугольник. Как вы думаете, почему? Обратите внимание на расположение деревьев. На что наше внимание больше всего хотел обратить художник? Почему он все же написал кусочек неба?

3. **Воспитатель:** — А сейчас послушайте музыку, она поможет нам услышать бегущий ручеек, почувствовать легкий весенний ветерок, увидеть подснежники. Давайте закроем глаза и увидим: голубое небо, легкие облака, лесную полянку, где на проталинках появились первые подснежники. Давайте представим себя этими весенними цветами — включую музыкальную пьесу из цикла «Времена года» — «Апрель. Подснежник» П. И. Чайковского.

Воспитатель: — Ребята, понравилась вам музыка? Какая она? Какое у нее настроение? Что вы себе представили?

4. Физкультминутка.

А теперь немного отдохнем!

«Подснежники просыпаются».

Дети садятся на корточки и закрывают глаза.

Вот подснежники проснулись,
Улыбнулись, потянулись.
Раз — росой они умылись.
Два — изящно покружились.
Три — нагнулись и присели.
И на солнце поглядели.

(Выполняют движения по тексту)

5. Самостоятельная работа детей. А сейчас я предлагаю вам нарисовать, как на весенних проталинах появи-

лись первые цветочки, как вылетела пчелка, лезли жучки на солнце греться. Придумайте свои сюжеты, но не забудьте, что мы рисуем только начало весны. Еще лежит снег, бывает холодно. В наших работах должно быть больше холодных цветов, чем теплых.

6. Воспитатель: — Молодцы! Какие красивый у вас получились работы, как здорово они передают настроение ранней весны, и показывают все красоту первых весенних цветов — подснежников.

Дидактическая игра в педагогическом процессе детского сада «Изучение правил дорожного движения»

Голд Елена Александровна, старший воспитатель
ГБДОУ детский сад № 97 компенсирующего вида г. Санкт-Петербурга

Основные функции дидактической игры. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: *игры-занятия* и *дидактические игры*.

В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. С помощью игр-занятий воспитатель не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры, удельный вес которых должен быть в жизни ребенка неизмеримо больше, чем обучение игре. Игры-занятия поэтому относятся к прямому обучению детей с использованием разнообразных игровых приемов.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Воспитатель одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности этого процесса.

Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены.

Как долго может интересоваться ребенка игра, если ее правила и содержание хорошо ему известны? Дети любят игры, хорошо знакомые, с удовольствием играют в них. В каждой такой игре заложен интерес к игровым действиям.

Задача воспитателя заключается в том, чтобы ребята самостоятельно играли, чтобы у них такие игры были всегда в запасе, чтобы они сами могли организовывать их, быть не только участниками и болельщиками, но и справедливыми судьями. Воспитатель заботится об усложнении игр, расширении их вариативности. Если у ребят угасает интерес к игре, необходимо вместе с ними придумать более сложные правила.

Самостоятельная игровая деятельность не исключает управления со стороны взрослого. Участие взрослого носит косвенный характер: например, воспитатель, как и все играющие, участвует в игре, радуется, если выиграет, т. е. является равноправным участником игры.

При определении победителя воспитатель дает возможность самим детям оценить действия играющих, назвать лучшего. Но в присутствии педагога этот этап в игре тоже проходит более организованно, четко, хотя сам он и не влияет на оценку, а лишь может, как и каждый участник игры, высказать свое «за» или «против». Так, в играх, помимо формирования самостоятельности, активности детей, устанавливается атмосфера доверия между детьми и воспитателем, между самими детьми, взаимопонимание, атмосфера, основанная на уважении личности ребенка, на внимании к его внутреннему миру, к переживаниям, которые он испытывает в процессе игры. Это и составляет сущность педагогики сотрудничества.

Самостоятельно дети могут играть в дидактические игры как на занятиях, так и вне их. На занятиях используются те дидактические игры, которые можно проводить фронтально со всеми детьми. Они закрепляют, систематизируют знания.

Но более широкий простор для воспитания самостоятельности в дидактической игре предоставляется детям в отведенные часы игр. Здесь дети самостоятельны не толь-

ко в выполнении правил и действий, но и в выборе игры, партнера, в создании новых игровых вариантов, в выборе водящего.

Дидактические игры, особенно в младших возрастных группах, рассматриваются в дошкольной педагогике как метод обучения детей сюжетно-ролевым играм: умению взять на себя определенную роль, выполнить правила игры, развернуть ее сюжет.

Использование дидактических игр в обучении детей правилам дорожного движения.

Содержание дидактических игр формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, к воспитанию понятий «я — пешеход», «я — пассажир», «я — будущий водитель», систематизируют и углубляют знания о правилах дорожного движения, способствуют формированию культуры поведения детей на улицах.

Многие дидактические игры и направлены на усвоение, уточнение, закрепление знаний.

С помощью дидактических игр воспитатель приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей.

Игры развивают у детей познавательные процессы, необходимые им для правильной и безопасной ориентации на улице, формируют практические умения и навыки безопасного поведения, представлений о том, что дорога несет потенциальную опасность и ребенок должен быть дисциплинированным и сосредоточенным.

Также дидактические игры развивают сенсорные способности детей. Процессы ощущения и восприятия лежат в основе познания ребенком окружающей среды.

Через игру происходит обучение дошкольников дорожной лексике и включение их в самостоятельную творческую работу, позволяющую в процессе выполнения заданий изучать и осознавать опасность и безопасность конкретных действий на улицах и дорогах. Формирование внутренней мотивации учащихся, ответственного и сознательного поведения на улицах и дорогах, чтобы они выполняли ПДД не под внешним давлением, а через знание и «прочувствование» необходимости их точного соблюдения.

Предлагаю Вам несколько дидактических игр, в которые с удовольствием играют воспитанники нашего детского сада.



Рис. 1, 2. Игра «Дорожки»

Правила игры: воспитанники должны соединить две парные картинки. Дорожку можно рисовать маркером, можно выкладывать мелкими предметами — палочками, пуговичками и т. д. Главное, чтобы линии не пересекались и не было пустых клеток.

Игра усложняется количеством клеток на игровом поле. Может использоваться как индивидуально, так и с подгруппой детей.

Лото «Транспорт»

Цель: научить детей различать и правильно называть различные виды транспорта, их назначение; развивать вни-

мание, память; воспитывать нравственные качества: согласованность и сотрудничество.

Правила игры: воспитанники получают по одному — два игровых поля. Ведущий (сначала ведущим будет воспитатель, по мере освоения игры, — ребенок) должен вытащить карточку с картинкой и, не показывая ее играющим, объяснить что на ней нарисовано, придумать загадку и т. д. Выигрывает тот ребенок, кто закроет все карточки на своем поле.

Если детям сложно составлять загадки, воспитатель может направлять его, задавая вопросы. В игре могут участвовать 2—6 человек.



Рис. 3. Игра Лото «Транспорт»

«Третий лишний»

Цель: учить объединять предметы во множество по определенному свойству.

Правила игры: воспитатель выкладывает перед ребенком 3–4 карточки с изображением транспорта. Один из них лишний. Ребёнку необходимо выбрать лишний предмет.

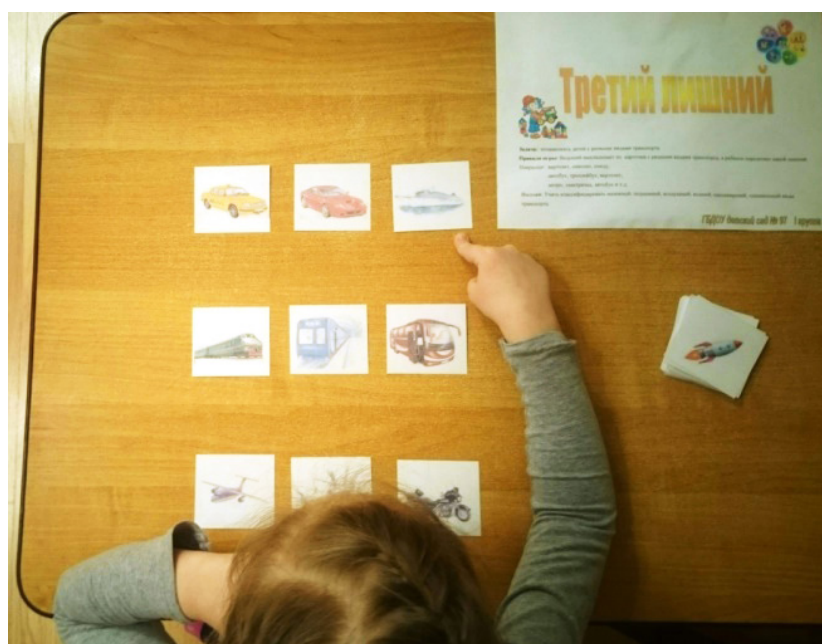


Рис. 4. Игра «Третий лишний»

«Подумай, чего не хватает»

Правила игры: воспитанник получает игровое поле и набор карточек с такими же картинками.

На поле отсутствуют одно или несколько изображений. Воспитанник должен понять закономерность изображения

видов транспорта или дорожных знаков и заполнить пустые клетки карточками с картинками.

Игра усложняется увеличением количества пустых клеток на игровом поле. Может использоваться как индивидуально, так и с подгруппой детей.

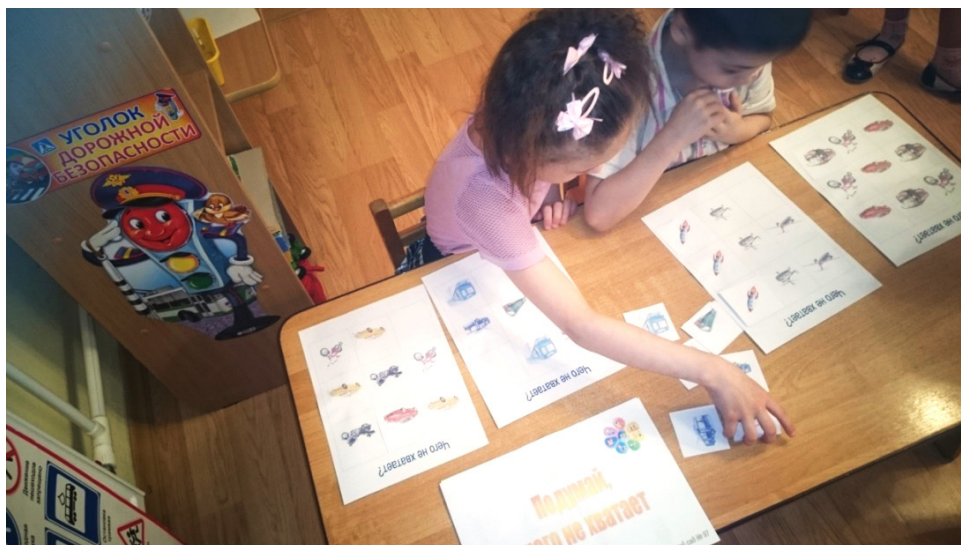


Рис. 5. Игра «Подумай, чего не хватает»

Игра «Парные картинки»

Цель: игра поможет развить память, закрепить знания о видах транспорта.

Правила игры: воспитаннику необходимо собрать как можно больше пар карточек, т. е. две карточки с одинаковой картинкой.

Карточки разложены на столе картинками вниз. Начинает игру самый младший игрок, ход переходит по часовой стрелке. Дети по очереди переворачивают по две карточки таким образом, чтобы все могли видеть изображенные

на них картинки. Если картинки на карточках одинаковые, то игрок забирает их. Он может продолжать игру до тех пор, пока он находит карточки с одинаковыми картинками. Если картинки на карточках не совпадают, то игрок кладёт карточки обратно картинками вниз, и ход переходит к следующему игроку, сидящему слева.

Выигрывает тот игрок, который к концу игры наберет наибольшее количество парных карточек.

Эта дидактическая игра может использоваться и индивидуально.



Рис. 6. Игра «Парные картинки»

«Сложи картинку»

Цель: закрепить знания детей о дорожных знаках и ПДД; развивать логическое мышление, внимательность; воспитывать культуру безопасного поведения детей на дороге и в общественных местах.

Ход игры: Ребенок получает конверт с пазлами картинки, на которых изображены дорожные знаки или транспорт.

По команде воспитателя дети открывают конверты и складывают свои знаки из частей (пазлы). Через 5–7 минут игра прекращается. Кто собрал большее количество картинок, выиграл.

Эту дидактическую игру можно проводить индивидуально, без учета времени. С ребенком проводится беседа

да о разных видах транспорта и объясняется значение того или иного дорожного знака.

Чтобы игры были детям интересны, можно изменять условия игр, добавлять новые атрибуты, использовать во всех видах деятельности в детском саду (в непрерывной

образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей, в индивидуальной работе).

Работа по профилактике детского дорожного травматизма должна проводиться систематически и охватывать все стороны жизни детского сада и все виды работы.



Рис. 7. Игра «Сложи картинку»



Рис. 8. Картотека методических пособий по изучению ПДД

Литература:

1. Основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. Планирование работы. Беседы. Игры.: Санкт-Петербург, ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015 г.
2. Программа «Светофор» Обучение детей дошкольного возраста правилам дорожного движения. Т. И. Данилова: Санкт-Петербург, «Детство-Пресс», 2016 г.

От сердца к сердцу! Дети спешат делать добро!

Егошина Светлана Николаевна, воспитатель высшей квалификационной категории;

Китаева Галина Павловна, социальный педагог
МДОУ «Улыбка» п. Харп Приуральского района ЯНАО

Хорошей и доброй традицией коллектива педагогов и детей МДОУ «Улыбка» стало сотрудничество с подопечными и работниками ГБУ ЯНАО Харпский дом-интернат для престарелых и инвалидов «Мядико», которое проходит в рамках реализации проекта «Мы рядом».

Дети всегда с нетерпением ждут встречи с бабушками и дедушками, им хочется скорее вручить приготовленные подарки: красивые открытки и мягкие булочки, которые они пекут своими руками, спеть для них песни, станцевать, показать весёлую сказку, сыграть на музыкальных инструментах, прочитать стихи, вместе поиграть в игры.

Зрители встречают выступления своих гостей — артистов бурными аплодисментами, радуются песням, весёлым номерам, внимательно слушают задорную игру на музыкальных инструментах, угощаются булочками и благодарят детей за тёплые слова. А их лица озаряет улыбка, и сердца наполняются теплом детского внимания.

Дети стараются дарить дедушкам и бабушкам хорошее настроение, радуются, когда все улыбаются.

Говорят, что чудеса случаются только в сказках. А может быть, они встречаются и в реальной жизни? Быть может, чудо происходит тогда, когда даришь радость и тепло тем, кто в этом так нуждается!?

Большое складывается из мелочей: уступить место в автобусе, помочь перейти через дорогу, выразить простое человеческое внимание — и разглаживаются морщинки у глаз, светлее становится взгляд, теплее на сердце пожилого человека. Забота о пожилых людях — то, о чём нельзя забывать ни на минуту. Поддержать, уделить внимание — вот одна из важнейших задач сегодняшнего дня.

Название проекта: «Мы рядом»

Тип проекта: социальный, творческий

Продолжительность: долгосрочный

Участники проекта: дети средней и подготовительной групп, воспитатели, социальный педагог, музыкальный руководитель, родители дошкольников.

Актуальность. Дошкольный возраст — период активного познания мира и человеческих отношений, формирования основ личности будущего гражданина. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя всё человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы, умозаключения, подражания взрослым. И двигаясь путем проб и ошибок, он овладевает элементарными нормами жизни в человеческом обществе. То, что мы заложим в душу ре-

бенка сейчас, проявится позднее, станет его и нашей жизнью.

Проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста приобретает актуальность, связи со сложившейся ситуацией в современном обществе. Возникший ценностный вакуум, бездуховность, обусловленные отчуждением человека от культуры, как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к трансформации понимания добра и зла у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. В связи с этим очевидна необходимость организации нравственного просвещения воспитанников детского сада, формирование у них норм нравственности и морали.

Отсутствие тесного контакта детей со старшим поколением семьи приводит к утрате семейных традиций, разрываются представления о преемственности поколений. Поэтому сегодня актуальным становится поиск путей и средств ценностного отношения к представителям старшего поколения, повышения их активности в вопросах воспитания.

Цель. Формирование духовности, нравственно-патриотических чувств у детей дошкольного возраста по отношению к старшему поколению.

Задачи. Расширять представление детей о семье, укреплять связи между поколениями. Совершенствовать навыки культуры поведения. Развивать творческие способности. Воспитывать уважительное отношение к пожилым людям. Воспитывать стремление радовать пожилых людей своими хорошими поступками.

Способствовать развитию у подопечных дома ветеранов чувства востребованности их жизненного опыта подрастающим поколением, принадлежности к обществу, несмотря на то, что они отлучены от семьи и находятся в социальном учреждении.

Содержание проекта. Тематические занятия, беседы, продуктивная деятельность, проведение акции «Забота» направленные на формирование у дошкольников нравственно-патриотические чувства по отношению к старшему поколению.

План реализации проекта.

- Изучение и подготовка материалов по теме проекта.
- Реализация проекта.
- Подведение итогов.

Ожидаемый результат. Дети проявляют уважение к представителям старшего поколения, которое выражается в понимании жизненных ценностей, умении их трактовать, желании узнать об особенностях жизни в прошлые годы.

Структура проекта

Месяц	Мероприятия
Сентябрь	Тематические занятия по Конвенции о правах ребёнка. «Права и обязанности в семье». Составление «Генеалогического древа».
Октябрь	Беседа «День пожилых людей» Чтение и разучивание стихов и песен к празднику «День пожилых людей» Аппликация «Поздравительная открытка» Мастер-класс «Бабушкины пироги». Акция «Забота». Поздравление бабушек и дедушек Дома — интерната для престарелых и инвалидов «Мядико», с праздником «День пожилых людей».
Ноябрь	Беседа «День Матери», «Моя мамина мама». Рисование «Портрет маминой мамы» Чтение и разучивание стихов к празднику «День матери» Аппликация «Поздравительная открытка». Изготовление сладкого подарка «Вкусные булочки для бабушек и дедушек» Акция «Забота». Поздравление бабушек и дедушек Дома — интерната для престарелых и инвалидов «Мядико» с праздником «День матери».
Январь	Беседа «О традиции встречать Старый Новый год» Составление рассказа на тему «Как мы в семье встречали Новый год» Аппликация «Поздравительные открытки для бабушек и дедушек». Чтение и разучивание стихов и песен к празднику. Изготовление сладкого подарка «Печенье «Ёлочка» для бабушек и дедушек» Акция «Забота». Поздравления бабушек и дедушек Дома-интерната для престарелых и инвалидов «Мядико» с праздником «Старый Новый год».
Февраль	Беседа «Защитники Отечества: кто они?» Составление рассказа на тему «Как мой дедушка защищал Родину». Аппликация «Поздравительные открытки для бабушек и дедушек». Чтение и разучивание стихов и песен к празднику. Изготовление сладкого подарка «Вкусное печенье для бабушек и дедушек». Акция «Забота». Поздравления бабушек и дедушек Дома — интерната для престарелых и инвалидов «Мядико» с праздником «День Защитников Отечества».
Март	Беседа «Моя бабушка» Аппликация «Поздравительные открытки для бабушек и дедушек». Чтение и разучивание стихов и песен к празднику. Изготовление сладкого подарка «Вкусные булочки для бабушек и дедушек» Акция «Забота». Поздравления бабушек и дедушек Дома — интерната для престарелых и инвалидов «Мядико» с праздником «8 Марта».
Апрель	Беседа «От улыбки станет всем светлей» Аппликация «Поздравительные открытки для бабушек и дедушек». Чтение и разучивание стихов и песен к празднику. Изготовление сладкого подарка «Творожные булочки для бабушек и дедушек» Поздравление бабушек и дедушек Дома — интерната для престарелых и инвалидов «Мядико» с «Днём смеха» и «Праздником Весны»
Май	Беседа «День Победы» Аппликация «Поздравительные открытки для бабушек и дедушек». Чтение и разучивание стихов и песен к празднику. Изготовление сладкого подарка «Сладкая булочка для бабушек и дедушек» Поздравление бабушек и дедушек Дома-интерната для престарелых и инвалидов «Мядико» с праздником «День Победы».

Поздравление с праздником «День матери»

Цель. Формировать нравственные качества личности: человечности, милосердия, сострадания, благородства, умения прийти на помощь. Воспитывать уважительное отношение к пожилым людям; прививать желание заботиться о них, оказывать помощь, уметь своими поступками приносить им радость.

Предварительная работа. Беседа «День Матери», «Мамина мама», чтение и разучивание стихов к празднику «День матери», аппликация «Поздравительная открытка», изготовление сладкого подарка «Вкусные булочки для бабушек и дедушек»

Ход праздника

Ведущая. Добрый вечер! Мы очень рады приветствовать Вас сегодня в праздничном зале. Мы не случайно собрались, ведь именно сегодня отмечают прекрасный праздник — День матери.

Мама! Какое родное и близкое слово! Самое прекрасное слово на земле — мама. Это первое слово, которое произносит человек, и звучит оно на всех языках мира одинаково нежно.

День матери отмечают во многих странах мира, правда, в разное время. По некоторым источникам, традиция празднования Дня матери берёт начало ещё в женских мистериях Древнего Рима, посвященных почитанию Великой Матери — богини, матери всех богов.

В России День матери стали отмечать сравнительно недавно. Установленный Указом Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина № 120 «О Дне матери» от 30 января 1998 года, он празднуется в последнее воскресенье ноября, воздавая должное материнскому труду и их бескорыстной жертве ради блага своих детей.

Среди многочисленных праздников, отмечаемых в нашей стране, День матери занимает особое место. Это праздник, к которому никто не может остаться равнодушным. В этот день хочется сказать слова благодарности всем Матерям, которые дарят детям любовь, добро, нежность и ласку.

Обычно на каждый большой праздник приглашают артистов. У нас тоже есть для Вас сюрприз. А приготовили его для Вас самые дорогие, самые любимые, самые очаровательные дети. Наши артисты очень волнуются. Давайте встретим их своими аплодисментами.

Дети входят в зал, встают полукругом. Читают стихи.

Разрешите вас поздравить
Радость вам в душе оставить.
Пусть исчезнет грусти тень
В этот праздничный ваш день!
Слов дороже нет на свете.
По какой бы ты не шел тропе
Мамина любовь над нею светит,
Чтобы в трудный час помочь тебе
Дел и дорог будет в жизни немало
Спросим себя, ну а где их начало?

Вот он ответ наш, правильный самый —
Все чем живём начинается с мамы.

Ведущая. Много песен сложено о любимой маме, и мы предлагаем вам послушать одну из них.

Дети исполняют песню «Мамочка милая»

Ведущая. Женщина — это нежность, женщина — это радость. Ее улыбка поднимает настроение окружающим, от ее тепла становится вокруг светлее. Чтобы наши милые женщины улыбнулись, мы предлагаем послушать сказку «Журавль и Цапля».

«Жили-были Журавль да Цапля, построили себе по концам болота избушки. Журавлю показалось скучно жить одному, и задумал он жениться.

— Давай пойду, посватаюсь к Цапле!

Пошел журавль — тят-тят! Семь верст болото месил, приходит и говорит:

— Дома ли Цапля?

— Дома.

— Выходи за меня замуж.

— Нет, Журавль, не пойду за тебя замуж, у тебя ноги долги, платье коротко, прокормить жену нечем. Ступай прочь, долговязый!

Журавль, как не солоно хлебал, ушел домой. Цапля после раздумалась и сказала:

— Чем жить одной, лучше пойду замуж за Журавля.

Приходит к журавлю и говорит:

— Журавль, возьми меня замуж!

— Нет, цапля, мне тебя не надо! Не хочу жениться, не возьму тебя замуж. Убирайся!

Цапля заплакала от стыда и воротилась назад.

Журавль раздумался и сказал:

— Напрасно не взял за себя Цаплю: ведь одному-то скучно. Пойду теперь и возьму ее замуж.

Приходит и говорит:

— Цапля, я вздумал на тебе жениться; поди за меня.

— Нет, долговязый, не пойду за тебя замуж!

Пошел журавль домой. Тут цапля задумалась:

— Зачем отказала такому молодцу: одной-то жить невесело, лучше за Журавля пойду!

Приходит свататься, а Журавль не хочет. Вот так-то и ходят они по сию пору один к другому свататься, да никак не женятся».

Ведущая. На нашем празднике сегодня

Не разрешается скучать.

Хотим, чтоб ваше настроение

Имело лишь оценку «пять».

Дети исполняют «Танец с платочками»

Ведущая. С праздником Вас поздравляем!

Здоровья уюта Вам желаем!

Встречайте каждый день с улыбкой,

И радость пусть сопровождает Вас.

Звучит стихотворение «Бабушкины годы». Автор Дора Хайкина

Ходит наша бабушка, палочкой стуча,
 Говорю я бабушке: «Позову врача,
 От его лекарства станешь ты здорова,
 Будет чуть-чуть горько, что же тут такого.
 Ты потерпишь чуточку, а уедет врач,
 Мы с тобою, бабушка, поиграем в мяч.
 Будем бегать, бабушка, прыгать высоко,
 Видишь, как я прыгаю, это так легко».
 Улыбнулась бабушка: «Что мне доктора,
 Я не заболела, просто я стара,
 Просто очень старая, волосы седые,
 Где-то потеряла я годы молодые.
 Где-то за огромными, за лесами темными,
 За горой высокой, за рекой глубокой.
 Как туда добраться, людям неизвестно».
 Говорю я бабушке: «Вспомни это место!

Я туда поеду, поплыву, пойду,
 Годы молодые я твои найду!».

Ведущая. Подарим всем немного хорошего настроения. Все вместе поиграем в музыкальную игру «Угадай мелодию»

Проводится игра «Угадай мелодию». Все угадывают слова песен по звучащей мелодии.

Ведущая. Закончился праздник, окончена встреча,
 Настал расставания час.

Шутили, играли и всех согревали
 Улыбки и блеск ваших глаз.

Дети дарят поздравительные открытки и угощают сладкими булочками.

Ведущая. Спасибо всем за внимание! До новых встреч!
 Всем до свидания!



Литература:

1. Маралов В. Г. Как научить ребёнка быть внимательным и терпимым к людям. М.: АРКТИ, 2009. (Растём гражданами и патриотами).
2. Кушакова Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2009.
3. Петрова В. И., Стульник Т. Д. Нравственное воспитание в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

4. Алешина Н. И. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: ЦГЛ, 2005.
5. Мосалова Л. Л. Я и мир: Конспекты занятий по социально — нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. — СПб.: «ДЕТСТВО — ПРЕСС», 2011.
6. Комратова Н. Г., Грибова Л. Ф. Патриотическое воспитание детей 4–6 лет: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2007 (Растим патриотов России).
7. Маханёва М. Д. Нравственно-трудовое воспитание детей старшего дошкольного возраста: Пособие для реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». — М.: АРКТИ, 2004.
8. Иванова Н. В., Бардинова Е. Ю., Калинина А. М. Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008.
9. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Использование Pop-up-технологии в творческом развитии детей старшего дошкольного возраста в старшей группе

Максимова Маргарита Юрьевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 174» г. о. Самара

В статье описан опыт работы педагога детского сада по внедрению Pop-up-технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Акцент делается на творческую деятельность.

Ключевые слова: Pop-up-технология, творчество, конструкции.

Дошкольный возраст — идеальное время для развития творческих способностей. Дети в это время чрезвычайно любознательны, имеют огромное желание познавать окружающий мир. И для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, я выбрала одну из интереснейших методик — «Pop-up» технологию.

«Pop-up» — техника создания объемных, подвижных иллюстраций на основе бумажных конструкций. Конструкции позволяют приводить в движение и поднимать иллюстрацию, делая ее объемной. Важная особенность всех механизмов в технике «Pop-up» — в закрытом виде все они становятся плоскими.

Термин «Pop-up» возник в 60–70-е годы в США и произошел от английского «внезапно появляться», «выскакивать».

Pop-up — целое направление в искусстве, которое имеет большой, обучающий потенциал.

Цель: развитие у детей старшего возраста творческой активности, любознательности.

Задачи:

Образовательные:

- формировать представления о технологии «Pop-up»
- формировать мышление, логику, творчество ребёнка;

Развивающие:

- развивать творческую деятельность, поддерживать у детей инициативу, сообразительность, самостоятельность.

Воспитательные:

- совершенствовать стиль партнерских отношений между детьми и педагогом;

- развивать эстетические чувства, художественное восприятие, образные представления, воображение.

Методы и приемы:

- словесные: беседы, чтение литературы.
- наглядные: картины, фотографии, плакаты.
- практические: упражнения, игровой опыт.

Основным материалом для изготовления изделий в технике «Pop-up» является бумага. Она является доступным, пластичным, хорошо держащим форму материалом, что позволяет создавать различные конструкции.

Вид альбомов: объемные конструкции (плоскости, расположенные под углами), на основе ступенчатой конструкции. Это простой уровень сложности, всегда работа только коллективная.

Основные этапы создания:

- Замысел;
- Образ;
- Выполнение рисунков (необходимых изображений);
- Подготовка деталей к сборке (вырезание);
- Сборка альбома.

Для выполнения иллюстраций можно применить — гуашь, акварель, цветные карандаши.

Для соединения и склейки альбомов использовать качественный клей-карандаш. Из материалов — ножницы.

Основные приемы, которые использовались при создании альбомов:

- вырезание (контурное),
- сгибание,
- склеивание.

Готовые альбомы можно использовать как наглядное пособие.

Развитие словаря:

- названия: туловище, хвост, рога, мех, берлога.
- признаки: белый, пушистый, лохматый.
- действия: летать, бегать, охотиться, линять.

Игры и задания:

«Один-много», «Узнай по описанию», «Скажи ласково», «Кто где живет», «Сравни зверей», «Как они называются», «Найди свой домик».

Дидактические игры: «Найди свою маму?», «Что забыл дорисовать художник?»

Описание:

- Кто это?
- Какое строение (части тела)?
- Чем питается?
- Как голос подает?
- Какого цвета шерсть?
- Где живет?
- Что защищает от холода?

Литература:

1. <https://e-koncept.ru/2017/574054.htm>
2. Методические пособия: Громовой О. Е., Леманской О. Н., Шорыгиной Т. А.
3. Программа «От рождения до школы»

— Как называется детеныш?

Проводить различные беседы.

Альбомы, выполненные нами в технике «Pop-up»:

- «Зимующие птицы» — 2 альбома,
- «Перелетные птицы»,
- «Экзотические животные» — 2 альбома,
- «Дикие животные» — 2 альбома,
- «Птичий двор»,
- «На ферме»,
- «Гуси-лебеди»,
- «Доктор Айболит»,
- «На морском дне».

Наиболее естественное развитие творческих способностей происходит в изобразительной деятельности-рисовании, аппликации. Применяя «Pop-up» технику, включаясь вместе с детьми в увлекательный мир фантазий, изобретая и воплощая сюжеты, места, сказки, мы поддерживаем творческую искру наших детей.

К вопросу формирования предпосылок исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста

Маркова Регина Германовна, студент магистратуры;

Хаертдинова Рамзия Мансуровна, кандидат педагогических наук, доцент

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

В детские годы закладываются основы познавательного отношения к действительности, проявляется исследовательская активность в процессе детской опытно-экспериментальной деятельности. В статье рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие исследовательской деятельности в дошкольном возрасте, приводится опыт работы детского сада № 88 г. Набережные Челны.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, педагогические условия, экспериментирование, опыты.

Развитие исследовательских умений и навыков у детей дошкольного возраста — одна из актуальных проблем современности. Исследовательская активность выражается в накопленных знаниях дошкольников и получает свое отражение в детской опытно-экспериментальной деятельности.

Экспериментирование — это вид деятельности детей, в процессе которого наиболее ярко проявляется активность, направленная на получение новых знаний, что поддерживает детскую инициативность и является одним из условий перехода детей на более высокий уровень социально-познавательной активности. Познавательная активность развивается из потребности в новых впечатлениях, которая присуща каждому человеку от рождения. На основе этой потребности у дошкольников в процессе развития ориен-

тировочно-исследовательской деятельности формируется стремление узнать и открыть для себя новое. Познавательную активность ребенка Н. Е. Веракса определяет как пространство активности [1, с. 521].

В развитии исследовательской деятельности, направленной на познание окружающей действительности, можно условно выделить несколько периодов: до трех лет познание окружающего мира ребенком идет через манипулирование предметами; после трех лет оно дополняется игрой и экспериментами; после пяти лет ребенок может экспериментировать самостоятельно. Задача взрослых на каждом из этапов подготовить ребенка к экспериментальной деятельности.

В практике работы дошкольной образовательной организации для развития исследовательской активности де-

тей младшего дошкольного возраста были созданы педагогические условия: во-первых, обогащение развивающей предметно-пространственной среды с учетом принципов организации развивающей среды (содержательно-насыщенность, трансформируемость, полифункциональность или вариативность, доступность и безопасность). Во-вторых, способность развития исследовательских умений через экспериментирование. Экспериментирование осуществлялось с учетом возраста и направленности детских интересов.

В течение года провели опыты: «Воздух. Что в пакете?», «Игры с воздушным шариком и соломинкой», «Надувание мыльных пузырей», «Волшебная кисточка» и др. Для знакомства детей второй младшей группы со значением света, с источниками света (солнце, фонарик, свеча, лампа) интересным показался опыт «Свет. Цвет. Что в коробке?», который мы выбрали с пособия О. В. Дыбиной. Взрослый предлагал детям узнать, что находится в коробке и как обнаружить, что в ней. Дети смотрят и отмечают, что в коробке темнее, чем в комнате. Взрослый спрашивал, что нужно сделать, чтобы в коробке стало светлее (полностью открыть прорезь или снять крышку, чтобы свет попал в коробку и осветил предметы внутри нее). Вместе с детьми сравнивали, в каком случае лучше видно, и делали вывод о значении света [2, с. 4].

Следующее педагогическое условие — это осуществление взаимодействия с родителями по формированию у детей дошкольного возраста предпосылок к исследовательской деятельности. Работу начали с анкетирования родителей на тему «Детское экспериментирование в семье». Анализ анкет, показал, что тема представляет интерес и является актуальной на сегодняшний день. Часть родителей признались, что на детские вопросы отвечают «первое, что придет в голову». Многие родители отметили, что дети предпочитают самостоятельно исследовать окружающие предметы и выразили желание сотрудничать с дошкольным учреждением по данному вопросу. С родителями воспитанников провели консультации, родительское собрание на тему «Детское экспериментирование»; порекомендовали пособие, которым мы успешно используем в работе с детьми, Дыбиной О. В. Рахмановой Н. П., Щетининой В. В. «Не-

изведенное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников». Привлекали родителей к подбору оборудования и к проведению опытов совместно с детьми в детском саду и дома.

«Детское экспериментирование — стержень любого процесса детского творчества» утверждает Поддьяков А. Н. [3, с. 51].

Опыты — это самостоятельная деятельность, направленная на изучение объектов и предметов природного мира. Несомненно, опыты, а особенно в игровой форме — это способ получения знаний для дошкольников. Опыты наглядны, информативны, доступны для детей любого возраста. Проведение систематической, планомерной работы с дошкольниками в форме занимательных опытов и экспериментов, будет способствовать закреплению ранее полученных знаний на практике и расширению кругозора детей.

Взаимодействуя с предметами окружающего мира, изучая их, наблюдая за ними, дошкольники учатся понимать причинно-следственные связи, закономерности мира. При исследовании или взаимодействии с предметами окружающего мира у дошкольников расширяется кругозор, развиваются такие качества как любознательность, пытливость ума, усидчивость, самостоятельность. Заинтересованность представляет сам процесс взаимодействия с предметами окружающего мира. У детей возникает интерес, любопытство, а в ходе получения знаний радость и даже восторг, соответственно у дошкольников формируется положительное мироощущение.

Таким образом, основными педагогическими условиями в процессе формирования предпосылок исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста являются: партнерское взаимодействие воспитателя с детьми, как со участника деятельности, позволяющее ребёнку проявлять собственную исследовательскую активность; обогащение развивающей предметно-пространственной среды в ДОО; развитие исследовательских умений детей через экспериментирование; осуществление взаимодействия с родителями по формированию исследовательских умений у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Веракса Н. Е., Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М.: Мозаика-Синтез, 2006. — 523 с.
2. Дыбина О. В., Незведенное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 92 с.
3. Поддьяков, А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / А. Н. Поддьяков // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / Под ред. А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий. — 2011. — 601 с.

Применение арт-терапии в работе с трудными детьми

Югова Марианна Рафаильевна, воспитатель;

Вилкова Ирина Александровна, воспитатель;

Финаева Анна Борисовна, воспитатель

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Полярная звезда» (г. Новокузнецк)

Не секрет, что именно дошкольное детство — один из самых важных этапов в жизни ребенка. В этот период ребенок активно познает окружающий мир. Наши дети, воспитывающиеся в нашем реабилитационном центре, получают первый положительный опыт взаимодействия с другими людьми, так как дома видели только асоциальное поведение родителей. Мы создаем для детей комфортные психологические условия. В большинстве случаев дети поступают нелюдимые и замкнутые. В течение реабилитационного процесса мы сталкиваемся с большими трудностями, так как психика детей всегда нарушена. Дети не доверяют не кому.

Эта методика психологической помощи появилась давно. Существует много упоминаний о том, что еще в древнем Китае для лечения нервных срывов рекомендовалось рисование иероглифов. Термин «арт-терапия» впервые был введен в практику психологов и психотерапевтов художником Адрианом Хиллом в конце 30-х годов XX века, который описал опыт лечения пациентов с туберкулезом. Во время таких курсов терапии было выяснено, что занятия живописью помогают больным переживать тяготы болезни.

Развитие этого вида лечения и психологической помощи стало активно внедряться в практику значительно позже. Методика часто применялась для реабилитации детей, вывезенных из концентрационных нацистских лагерей. В начале своего активного развития арт-терапия опиралась на теории Карла-Густава Юнга и Зигмунда Фрейда о бессознательном отражении психических процессов в творческой деятельности. Позднее методика изменялась, дополнялась и совершенствовалась.

И. В. Сусанина: «Арт-терапия — это область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности в качестве средства, дающего возможность контактировать с глубинными аспектами нашей духовной жизни».

Арт-терапия это лечение искусством, она позволяет увидеть около себя положительное в ярких красках и задуматься о будущем. Через рисование, лепку, аппликацию снимается психологическое напряжение, взрослые начинают контактировать с ребенком. Успех в творчестве переносится и на обычную жизнь. Дети начинают общаться, выражают свои эмоции на бумаге.

Показания для проведения детской арт-терапии, по мнению психологов К. Юнга и других является:

- упрямство;
- агрессия;
- страхи; тики, заикание, навязчивости и др.;
- частая смена настроения;
- задержки речевого и психического развития;

- кризисные ситуации;
- трудности в общении со сверстниками и/или взрослыми;
- возбудимости или апатичности;
- изменение места жительства;
- подготовки к детскому саду / школе и периоде адаптации;
- потери родительского контроля над ребенком, непослушании.
- застенчивости и неуверенности в себе;
- агрессивность;
- гиперактивность;

«Живопись — идеальный способ отвлечения. Я не знаю ничего другого, что бы более полно поглощало ум, не изматывая тело. Какими бы ни были сиюминутные беспокойства или тревоги за будущее, как только картина начата, им уже нет места в мыслях. Они уходят в тень и тьму. Весь свет мыслей человека концентрируется на работе. Время уважительно стоит в сторонке». Эти слова принадлежат *Уинстону Черчиллю*.

В каждой группе есть все необходимое для творчества детей: краски, гуашь, бумага, кисти. Так же дети могут рисовать на песке или на манной крупе.

В основном мы с детьми используем нетрадиционные техники. Рисование различными предметами, кляксография, штриховки, каракули, рисование листьями и всем что под рукой. Наши дети раскрепощаются, и процесс реабилитации становится легче. Конкретной тематики занятий не существует для нас все зависит от настроения и характера детей.

Примерные темы занятий.

1. Я.
2. Что я люблю.
3. Полет на планету.
4. Планета фантазии.
5. Какой я хочу дом?
6. Какую я хочу семью?
7. Мои мечты.
8. Я вырос.
9. Мое любимое животное.
10. Цветочная поляна.

Тем занятий много и много можно добавить главное учитывать ситуацию и проблему при взаимодействии с ребенком. И самое главное по работам детей можно многое узнать о детях и наладить взаимоотношение с детьми.

После рисования можно побеседовать с ребенком, что изображено главное записать потом рассказ ребенка, чтобы наметить дальнейшую работу.



Литература:

1. Вальдес Одрихола М. С. «Формирование эмоционально-волевой сферы школьников с проблемами в развитии средствами арт-терапии»
2. Журналы «Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии» 6 — 2003., 1 — 2004., 3 — 2004.
3. Журналы «Коррекционная педагогика» 3/5 — 2004., 2/8 — 2005., 3/9 — 2005. Л.А. Неменская «Искусство и ты» М. Панфилова «Игротерапия общения».
4. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. И., Добровольская Г. А. «Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании» М. — 2001.

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Как научить первоклассников безошибочному списыванию текста

Алифер Елена Павловна, учитель начальных классов
МБОУ «Гимназия № 1» г. Ноябрьска

Кажется, совсем недавно мои первоклассники перешагнули порог школы, но уже закончилось первое полугодие, то есть половина первого класса позади. Это значит, что учащиеся уже должны получить немало знаний и овладеть рядом важных, необходимых для будущего обучения умений. Любому учителю нетрудно заметить, что большие затруднения первоклассники встречают на уроках русского языка. Поэтому мне бы хотелось обратить внимание на изучение предметов образовательной области «Филология».

Из рабочей программы учителя 1 класса можно понять, что курс русского языка автора А. В. Поляковой (УМК «Перспектива») предполагает к концу 1 класса в разделе «Орфография и пунктуация» овладение учащимися следующими умениями:

- применять правила правописания:
 - раздельное написание слов;
 - написание букв гласных *и, а, у* после букв шипящих *ж, ш, щ* (в сильной позиции — под ударением);
 - отсутствие *ь* в буквосочетаниях *чк, чн, щн, нщ*;
 - перенос слова;
 - прописная буква в начале предложения, в именах собственных;
 - знаки препинания (.,?!), в конце предложения;
 - слова с непроверяемым написанием (согласно перечню в программе);
- безошибочно списывать текст с доски и из учебного пособия;
- писать под диктовку тексты в соответствии с изученными орфограммами.

В течение первого полугодия на уроках русского языка учащиеся отрабатывали:

- анализ графической формы новых букв, алгоритм их написания;
- письмо прописных и строчных букв;
- деление слов на слоги;
- обозначение на письме мягкости согласных звуков с помощью буквы;
- письмо слогов с твёрдыми и мягкими согласными (ры-ри, вы-ви и т. д.);
- обведение слогов и слов с глухими и звонкими согласными;

- запись под диктовку слов, которые не расходятся с произношением;
- написание заглавной буквы в именах собственных;
- правила написания предложений;
- постановку в словах ударения;
- письмо слов и слогов с мягкими, звонкими и глухими согласными;
- умение писать прописную букву в именах собственных и в начале предложения;
- переводить печатные буквы в письменные;
- осуществлять самоконтроль.

Думаю, столько времени на отработку данных умений отведено не случайно, ведь без них справиться с задачами, которые ставятся перед учеником уже в конце второй четверти очень сложно. А они следующие:

- освоение правил написания имён собственных и оформления предложений на строке;
- перевод печатных текстов в письменные;
- письмо под диктовку слов, написание которых не расходитсся с их произношением;
- усвоение приёмов правильного списывания текста.

Можно заметить, что эти умения являются элементами содержания, которые проверяются на ВПР в конце 4 класса. Поэтому перед учителем первоклассников встаёт очень сложная задача: научить все эти упражнения в орфографии и пунктуации выполнять правильно изначально, чтобы не переучивать в дальнейшем.

Можно сказать, что начинается период орфографической пропедевтики.

«Термином «пропедевтика» обозначают изучение чего-либо на практической основе, без специального изучения теории, дотеретическое изучение материала. Орфографическая пропедевтика — это изучение орфографии на практической основе, формирование орфографических умений, обеспечивающих в дальнейшем успешное овладение нормами правописания.

Цель орфографической пропедевтики в период обучения грамоте — сформировать у учащихся прочные основы, фундамент орфографической грамотности. Цель достигается благодаря решению следующих конкретных задач:

- 1) Развитие орфографической зоркости учащихся.

2) Формирование у детей умений проверять или объяснять написанное простейшими способами.

3) Обучение детей списыванию с готового текста.

4) Обучение детей письму под диктовку.

5) Развитие речи и мышления детей». [1, с.66]

Хочется остановиться на обучении списыванию.

В прописи задания на списывания усложняются постепенно: слово, предложение, текст. Когда начинается любое новое упражнение, то всегда хочется найти памятку для учащихся с алгоритмом его выполнения. Вот и памятка «Как правильно списывать» можно найти много. Например, на одном из учительских сайтов можно найти такой.

«Списываем слово.

1. Прочитай слово.

2. Повтори его.

3. Скажи, сколько в слове букв. Можно посчитать в книге карандашом.

4. Отмечаем «опасные места».

5. Прочитай слово еще раз. Причем, очень важно читать слово так, как написано!!! Мы читаем «каза», а пишем «кОза». Ребенку надо прочитать именно «кОза»! Если он прочитал так, как говорим, попросите прочитать еще раз так, как написано. Если это слово «зуб», то и читаем «зУБ» с четким «Б» на конце.

6. Напиши слово в тетради.

7. Проверь, все ли буквы на месте. Прочитай. Требуешь побуквенного чтения того, что написал, а не повторения по памяти.

8. Сверь свою запись с учебником. На этом этапе первое время можно сверять каждую букву. Этот пункт очень важен. Ведь очень трудно увидеть свои ошибки». [2]

Возникает вопрос: зачем же мы все уроки в 1 классе посвящаем развитию фонематического слуха детей, формируем навык звукового анализа слов?

Думаю, будет правильно выполнить анализ слова, именно он поможет избежать ошибок при списывании. Тогда порядок выполнения упражнения будет выглядеть так:

1. Прочитай слово и подумай, что оно обозначает (ведь есть слова омографы, в которых безударные гласные разные- замок, имена собственные).

2. Поставь ударение и подчеркни безударные гласные.

3. Подчеркни другие орфограммы.

4. Раздели слово на слоги.

5. Спиши слова по слогам, проговаривая их «орфографически».

6. Выполни проверку (прочитай слово по слогам, пункты 2,3).

Если в начале списывания ученик отработает умение анализировать слово и правильно его списывать, то постепенно это умение дойдёт до автоматизма и не будет занимать много времени. Тем более, далее задание усложняется: предлагается списать предложение, а оно состоит из слов.

На практике убедилась, что списывание предложения после его анализа — это приём, позволяющий помочь учащимся избежать ошибок при списывании предложения.

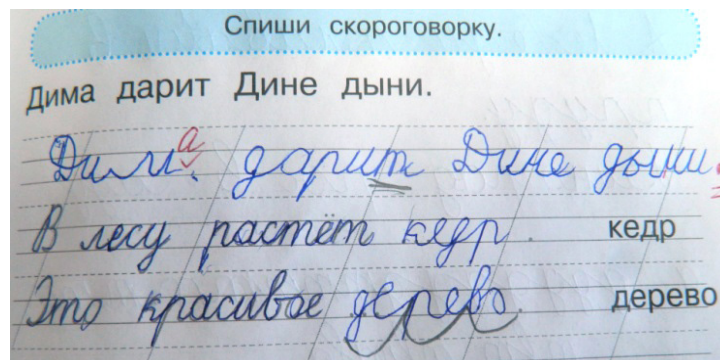


Рис. 1. Списывание предложения без анализа и самопроверки

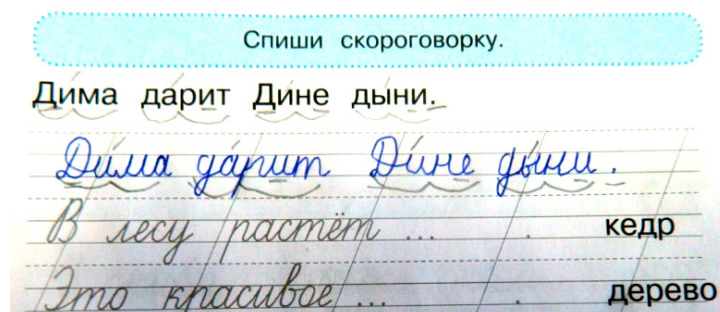


Рис. 2. Списывание предложения после анализа с самопроверкой

Мы с учащимися составили следующий алгоритм работы по списыванию предложения.

1. Прочитай предложение. Подчеркни его начало и конец. Подумай, о чём в нём рассказывается?

2. Поставь ударение в словах и отметь безударные гласные.
3. Проверь, какие ещё трудные места есть в словах.

Подчеркни их.

4. Раздели слова на слоги.
5. Спиши предложение, проговаривая слова по слогам «орфографически».

6. Проверь: подчеркни орфограммы в своём предложении.

Второй и третий пункты требуют уточнения. Я не случайно выделяю безударную гласную, ведь это наиболее часто встречающаяся в словах орфограмма, и чем раньше мы научим её видеть, различать, проверять, тем меньше ошибок будут допускать наши ученики. Что касается третьего пункта, то первоклассники уже знакомы наиболее распространенные орфограммы (опасные места) в словах:

- сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща;
- для согласных это:
- положение парного по звонкости-глухости согласного на конце слова (суп, дуб, гриб); — положение парного по звонкости-глухости согласного перед другим парным согласным (грибки, кружки);

Литература:

1. https://dep_mpmnk.pnzgu.ru/files/dep_mpmnk.pnzgu.ru/posobiya/maly_metodika.pdf
2. <http://www.voronitsyna.ru/dlja-roditelej/76-2013-04-06-06-02-18>

Портфолио как инструмент тьютора в работе с одаренными школьниками

Белан Наталья Владимировна, студент магистратуры
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В статье рассматриваются сложности диагностики одаренности ребенка. Автор приходит к выводу, что каждый ребенок потенциально одарен. Тьюторский подход в работе с одаренными детьми нацелен на раскрытие и развитие способностей каждого ребенка посредством диагностики и разработки индивидуального образовательного маршрута, хорошим подспорьем в такой работе станет портфолио тьюторанта.

Ключевые слова: одаренность, талант, тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа, образование, развитие, индивидуальный образовательный маршрут, диагностика одаренности, портфолио.

The article deals with the complexity of the diagnosis of giftedness of the child. The authors come to the conclusion that every child is potentially gifted. Tutor's approach to work with gifted children is aimed at revealing and developing the abilities of each child through the diagnosis and development of an individual educational route, a portent of the tutor will be a good help in such work.

Keywords: giftedness, talent, tutor, tutor's support, individual educational program, education, development, individual educational route, diagnostics of giftedness, portfolio.

Сегодня в России особое внимание уделяется проблеме выявления одаренных детей и подростков, теме «человеческого капитала». Так, например, в своем Послании Федеральному собранию 2016 года президент России В. В. Путин особенно подчеркнул: «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип —

- заглавная буква в именах собственных;
- смягчающий мягкий знак.

Также упражнения на списывание нужно давать учащимся в системе, тогда навык письма не утратится. Для себя я распределила дни недели так, чтобы все необходимые основные умения отрабатывались хотя бы раз в неделю.

1. Понедельник — фонетический анализ слова.
2. Вторник — словарный диктант.
3. Среда — списывание.
4. Четверг — диктант.
5. Пятница — развитие речи.

Конечно, к концу 1 класса учащимся может быть предложен сокращённый алгоритм списывания, но при этом не изменятся правила списывания — они останутся в памяти детей на все годы обучения, что позволит им не бояться контрольного списывания, потому что умение списывать с печатного или рукописного текста, обнаруживать орфограммы, определять границы предложений и правильно оформлять их на письме они научены.

каждый ребенок одарен, раскрытие его талантов — это наша задача. В этом успех России». Такой подход к пониманию одаренности совпадает с высказыванием выдающегося российского психолога Бориса Михайловича Теплова, работавшего в данном направлении: «Практически каждый ребенок обладает некоей одаренностью как каче-

ственно-своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Мск. Ун-та, 1982, — С. 136.]

К сожалению, принцип «каждый ребенок одарен» не нашел отражения в «Рабочей концепции одаренности» под редакцией Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова. По определению авторов концепции «Одаренность — это 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». Авторы данной концепции отмечают: «В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выражения способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества». [Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. перераб. — М., 2003. — ред. Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова — стр. 7]. Такое понимание одаренности перекликается с точкой зрения Евгения Павловича Ильина, который определял одаренность «не как механическую совокупность способностей, а как новое качество, рождающееся во взаимодействии и взаимодействии компонентов, которые в неё входят» [Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб.: Питер, 2011, — С. 147].

Тем не менее, к определению, изложенному в «Рабочей концепции одаренности» возникает вопрос: что именно означает «в сравнении с другими» и как широко это можно трактовать? Что, если среда, в которой находится школьник, не позволяет адекватно оценивать свои достижения? Например, в моей индивидуальной работе со школьниками по математике встречался случай, когда подросток считал себя успешным учеником «в сравнении с другими» своими одноклассниками, уровень знаний которых был практически нулевой. По факту же, сравнивая такого ученика с обучающимися других школ, его нельзя было назвать успешным в знании предмета. Бывает и наоборот, интеллектуально одаренному школьнику может казаться, что он хуже других, поскольку учитель ставит по субъективным причинам низкие оценки, критикует его способности, требуя правильного оформления задач и при этом игнорируя оригинальные решения.

Как самому ребенку и его родителям понять, каковы объективно его таланты, способности? В каком направлении и как именно развивать потенциальную одаренность? Можно ли преодолеть шаблонное мышление в среднем образовательном учреждении, оценивающим всех по средним же стандартам?

В традиционном подходе к детской одаренности считалось, что можно выделить лишь 10–15% детей как одаренных, и еще до 10% как «скрытых» одаренных. Такой подход сформировался, на мой взгляд, под воздействием

запросов общества на достижения в области науки, искусства и спорта, когда особое внимание уделялось детям с такими видами одаренности, как академическая (интеллектуальная), двигательная (психомоторная) и художественная. Дети, имеющие креативную и коммуникативную одаренности, могли направляться взрослыми (родителями, учителями, администраторами учебных заведений) по пути развития «традиционных» талантов к науке или искусству. Вне педагогического фокуса оставались дети с одаренностями интуитивной и практической, эти способности не выявлялись и не развивались целенаправленно, возможно, что тоже перенаправлялись в русло развития качеств, нацеленных на традиционные социально-значимые достижения.

Выявление одаренных детей — это продолжительный процесс, направленный на анализ развития конкретного ребенка, поскольку не существует такого эффективного теста, который бы одновременно выявил его «человеческий капитал». Важно предоставить ребенку, подростку, молодому человеку возможность для проявления его одаренности в обогащенной образовательной среде, помочь проявиться разнообразным интересам, осуществить навигацию в трех измерениях: антропологическом (собственные внутренние ресурсы), культурно-предметном (ресурсы, расширяющие предметный интерес возможностями культуры) и социальном (множество предложений инфраструктуры образовательных организаций). Сопровождают построение индивидуального образовательного маршрута в такой среде специально подготовленные педагоги-тьюторы.

Хорошим подспорьем, уникальным инструментом в осуществлении тьюторского сопровождения может и должно стать портфолио — систематизированные и эффективно представленные результаты индивидуальных достижений сопровождаемого тьютора. В портфолио могут найти отражение результаты совершенствования его способностей, раскрытие творческого и личностного потенциала, овладение компетентностями. Портфолио формируется постепенно в ходе обучения, что позволяет продемонстрировать те результаты образовательной деятельности, которые сопровождаемый считает наиболее значимыми, и осознать свой прогресс в освоении образовательной программы. Зачастую одаренные, талантливые дети недооценивают себя, мучаются сомнениями о собственной значимости, реальности успехов, реализованности потенциала, особенно это касается подростков. Бывает и наоборот, «захваленный» ребенок переоценивает свои возможности. Портфолио поможет сопровождаемому тьютору более объективно видеть свои успехи, адекватно и по достоинству оценивать себя, анализировать свой прогресс. Также портфолио можно предъявить при заявке на участие в каком-либо конкурсе, гранте или, например, при поступлении в ВУЗ.

Структура портфолио уникальна и отражает индивидуальность автора, его творческий почерк. В то же время для использования в учебном процессе рекомендуется включать в портфолио следующие основные разделы:

1) краткое **самопредставление**, которое включает: информацию об образовательном цензе на начало и на конец периода формирования портфолио и информацию об образовательных успехах, достижениях (например, оценки за четверть/полугодие, участие и победы в конкурсах, олимпиадах);

2) **самоанализ** и **самооценку** достигнутых результатов учебной деятельности, определение степени завершенности начатых проектов, планы на будущее;

3) **авторские работы** — коллекция письменных работ (эссе, рефератов и др.), выполненных тьютором за время обучения; работы, представленные им на различные конкурсы; можно приложить полученные грамоты и дипломы, письменные отзывы на школьные работы.

Дополнительно в портфолио могут быть помещены программы мероприятий, содержащие упоминание об участии в них тьютора, сертификаты и свидетельства о резуль-

татах участия, иные документы, подтверждающие получение новых компетентностей, фотоотчеты и прочее, что подтверждает наличие каких-либо достижений.

Портфолио является удобным инструментом для рефлексии обучающимся запланированных задач: что помогло достигнуть поставленных целей, какие конкретные шаги привели к желаемому результату, что помешало осуществить намеченные планы и как в дальнейшем этого избежать? При этом портфолио может помочь самоорганизации тьютора, ведь информация в нем структурирована и наглядно «разложена по полочкам», нет необходимости бесконечно «прокручивать в голове» намеченные задачи. Думаю, что портфолио может научить ответственности и планированию времени, ведь «что написано пером, не вырубишь топором». Для этого полезно составлять небольшие таблички такого типа: «Проектирование моего индивидуального образовательного маршрута»:

Что?	Когда?	Где? с кем? и каким образом?	Результат?	Почему?

Отслеживание по такой табличке выполнения запланированных «шагов» поможет и тьютору провести рефлексию собственной деятельности, а педагогу-тьютору — помочь ему эффективнее выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

Кроме всего прочего, портфолио — это уникальный инструмент оценивания, использование которого помогает переместить акцент с оценки на самооценку, и при этом позволяет уйти от негативного фокусирования обучающегося на том, что он не знает или не умеет к позитивному фокусированию на том, что он уже знает, умеет, что у него получается делать хорошо, таким образом формировать позитивное мировоззрение.

Портфолио как инструмент тьюторского сопровождения одаренных детей и подростков обеспечивает реализацию самоопределения, осмысленного и ответственного отношения формирующейся личности к собственной жизни, своему будущему, личностному и профессиональному продвижению и самоопределению. Каждый ребенок потенциально одарен, если под одаренностью понимать качественно-своеобразное сочетание способностей, приводящее к успеху в выполнении той или иной деятельности. Помочь выявить и развить эти способности в обогащенной среде при помощи диагностики и построения индивидуального образовательного маршрута — задача тьютора.

Литература:

- Белан Н. В., Гуремина Н. В. Тьюторский инструментарий как средство развития одаренности обучающихся. // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал) <http://ej.soc-journal.ru> 2018, Том 9, № 4—2. С. 33—42.
- Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2011. С. 147.
- Лопатик Т. А. Тьюторское сопровождение одаренных учащихся // Непрерывное образование. 2014. № 4 (10). С. 60—62.
- Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. перераб. // М., 2003. — ред. Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова. С. 7.
- Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 136.

Анализ уровня осведомленности школьников 9–11-х классов по вопросу информационной безопасности (на примере МБОУ СОШ № 86 г. Краснодара)

Давыдов Александр Владимирович, учитель истории, кубановедения и обществознания
МБОУ СОШ № 86 г. Краснодара

В настоящее время большинство школьников не представляют свою жизнь без интернета. Мною проведено исследование среди учеников нашей школы с целью выявить, методом анкетирования, уровень осведомленности по вопросам элементарной безопасности поведения в глобальной сети. Информация и информационная деятельность в современном обществе призваны играть ключевую роль. Конечно же образование в информационном обществе перестает быть способом усвоения готовых и общепринятых знаний, оно становится способом информационного обмена человека с окружающими людьми. Различие между знанием и информацией, быстрое устаревания знаний, превращение образования в непрерывное — это приведет к вытеснению знаний информацией. Однако информация — это не только сила созидаящая. К сожалению, она обладает дестабилизирующим общество потенциалом, если ее практически неограниченные возможности воздействия на человека и общество используются в интересах коалиционных сообществ, отдельных государств, политических группировок или отдельных лиц. И как показывает реальность, в глобальной сети, развернулась фактически война за умы наших школьников.

Под информационной безопасностью я понимаю состояние защищенности информационной системы, обеспечиваемое путем реализации политики безопасности, при которой она имеет возможность эффективно противостоять случайным или преднамеренным воздействиям внутренних и внешних угроз, приводящих к нанесению ущерба субъектам, владеющим и использующим информационный ресурс, в целях обеспечения стабильного функционирования. Обеспечение информационной безопасности — область государственного, политического управления, высшая форма сознательного регулирования процессами функционирования самой государственной системы. Информационная безопасность способна к развитию и саморазвитию, поэтому всякое научное знание о ней приобретает актуальное значение. Научный анализ современной практики государственного обеспечения информационной безопасности в различных областях общественной жизни исключительно необходим с точки зрения нового видения перспектив развития, совершенствования государства как политико-волевого центра страны, облаченного доверием народа.

Безопасность детей — одна из главных задач цивилизованного общества, поэтому обеспечивать безопасность детей в Интернете должны все, кто причастен к этому обществу. С 1 сентября 2012 г. вступил в силу Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», согласно которому содер-

жание и художественное оформление информации, предназначенной для обучения детей, должны соответствовать содержанию и художественному оформлению информации для детей данного возраста [1].

Использование Интернета в образовательных учреждениях и дома расширяет информационное образовательное пространство обучающего и позволяет повысить эффективность обучения. Доступ учащихся к информационным ресурсам сети Интернет дает возможность школьникам пользоваться основным и дополнительным учебным материалом, необходимым для обучения в школе, выполнять домашние задания, самостоятельного обучаться. [2] Благодаря таким ресурсам у школьников появляется возможность узнавать о проводимых олимпиадах, конкурсах, и принимать в них активное участие.

Однако использование Интернета в образовательной деятельности таит в себе много опасностей. Очень важно, чтобы во всех школах был безопасный Интернет. По статистическим данным на сегодняшний день в России насчитывается от 8 до 10 млн интернет-пользователей в возрасте до 16 лет. Две трети детей выходят в глобальную сеть самостоятельно, без присмотра родителей и педагогов. Примерно 40% школьников посещают веб-страницы нежелательного и запрещенного содержания. Не секрет, что у многих развивается интернет-зависимость и игромания. Отказываться от информационных технологий бессмысленно, но бесконтрольный доступ к Интернету может привести к: киберзависимости, заражению вредоносными программами при скачивании файлов, нарушению нормального развития ребенка, неправильному формированию нравственных ценностей, знакомству с человеком с недобрыми намерениями [2].

Хочется отметить, что организация информационно-безопасной образовательной среды задача в рамках реализации конституционных прав на получение качественного образования. Которое, невозможно в современных условиях без высокой информационной культуры учащегося и обеспечении личной безопасности с позиции обеспечения основных интересов школьника. А это в конечном счете приведет и к повышению качества и уровня жизни, и становлению полноценного духовного и интеллектуального развития, вне угроз, вызываемых информационным воздействием на психику и социокультурное развитие ребенка разнообразными социальными субъектами и информационной средой общества, в том числе образовательной.

В рамках исследования, я составил тестовые задания из 12 вопросов, ответить на которые было предложено ученикам 9х-11х классов во внеурочное время. По возрастному критерию ученики дифференцировались, но анкеты

не были идентифицированы, ни каким образом. Единственным личным вопросом был пол, так как исследование гарантировало анонимный характер.

Познакомим Вас с задаваемыми вопросами:

1. По каким признакам можно понять, что компьютер заражен вирусом? Что вирус может сделать с компьютером?

2. Ваши друзья говорят, что вы рассылаете им спам-сообщения. Что делать?

3. При загрузке компьютера появляется сообщение: «Ваша операционная система заблокирована. Отправьте смс на номер 5555 и получите код для снятия блокировки». Как вы поступите?

4. Вам пришло письмо: «Чтобы выиграть миллион в нашей лотерее, вам нужно на этом сайте (ссылка на сайт) зарегистрироваться и отправить фото. Регистрация закрывается в 24.00. Не пропустите!». Что вы сделаете?

5. Вам пришло письмо: «Новые снимки на сервисе Яндекс.Фотки. Открой и увидишь! www.foynindex13.ru». Как вы поступите?

6. Вы получили письмо: «15 января пройдет конкурс «Умники и умницы 2017». Примите участие, зарегистрировавшись на сайте. Взнос участника — 500 рублей. Подробности на сайте: «Konkurs17.com». Что вы сделаете?

7. Ваш друг по ВКонтакте прислал вам файл и сообщение: «Привет! В этом файле наши с тобой летние фотки. Смотри!». Как вы поступите?

8. Вам пришло сообщение из ВКонтакте от незнакомого человека: «Мы открыли новую группу коллекционеров монет. Присоединяйся!». В сообщении есть ссылка на группу. Как вы отреагируете?

9. ВКонтакте вдруг просит повторно ввести ваши логин и пароль, чего раньше никогда не было. Что вы сделаете?

10. Вам пришло письмо: «Добрый день! Мы предлагаем вам учиться за рубежом! Обучение, проживание, перелет — за наш счет. Нужно только оплатить пересылку документов — 1000 рублей!». В письме есть реквизиты. Как вы поступите?

11. Браузер предупреждает, что сайт, на который вы хотите перейти, заражен вирусом. Ваши действия?

12. ВКонтакте просит ввести ваш мобильный номер для подтверждения аккаунта. Как вы поступите?

Всего было опрошено 54 человека. Из них девушек 31 и юношей 23. Все ответили на все вопросы. Результаты исследования можно обобщить и систематизировать таким образом.

Первой возрастной группой являются ученики в возрасте 14 лет, 22 представителя данной возрастной категории прошли тестирование. По итогам тестирования с 8 вопросами справилось более 70% школьников данной возрастной категории. То есть меньшее затруднение вызвали вопросы 1–7, 11.

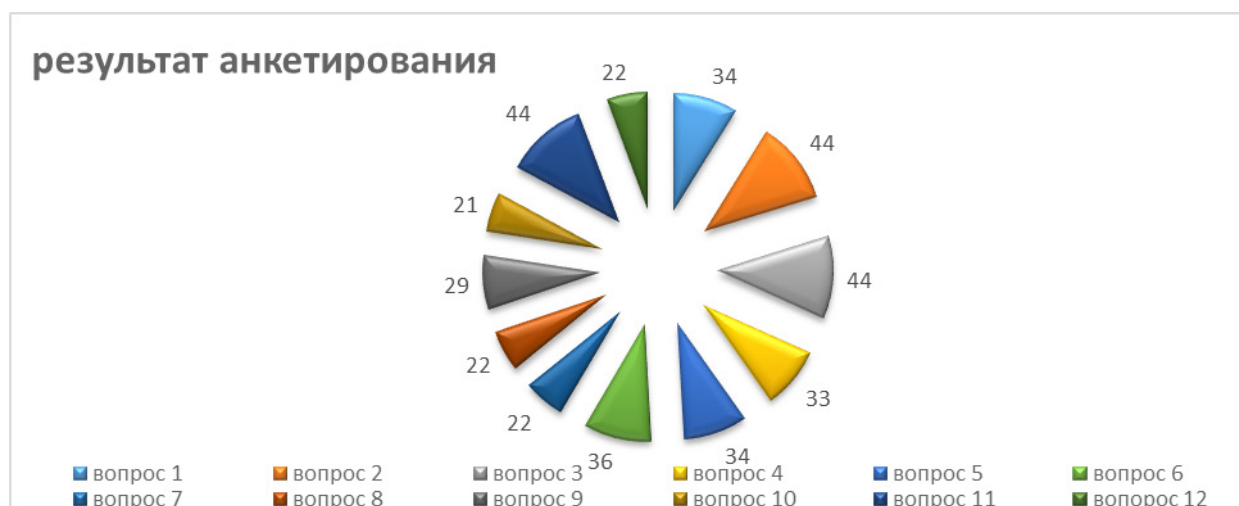
В возрастной группе учащихся 15 лет, было опрошено 19 учащихся. Анализ анкет дает право утверждать, что с 5 вопросами справилось более 50% школьников данной возрастной категории. Наименьшее затруднение вызвали вопросы 2, 4, 7, 8, 9.

Также было опрошено 13 учащихся в возрасте 16–17 лет, мы их объединили в одну группу, так как они самая малочисленная категория опрошенных. мы можем наблюдать, что лишь с 9 вопросами справилось более 50% школьников данной возрастной категории. Наименьшее затруднение вызвали вопросы 1–6, 8, 10, 11, 12.

Учащимся школы было предложено выразить свое мнение о безопасности общения в социальной сети ВКонтакте, большинство респондентов уверены, что ресурс надежно защищает их личные данные и записи от чужих глаз, и мошенников.

В целом ученики в своих ответах отрицали, что готовы переходить по ссылкам, сообщать свои данные, и вообще стараются использовать программы антивируса, и без взрослых не пользоваться банковскими операциями, тем более в сети, большая часть респондентов опровергло нашу гипотезу, что ученики недостаточно знают правила безопасного поведения в Глобальной Сети, и не могут предполагать какую опасность несут социальные сети и контент. В целом ситуация противоположная.

По итогам исследования, была составлена итоговая диаграмма, отражающая в процентном соотношении уровень грамотности учащихся по вопросам безопасности в сети.



Процесс глобализации молодежи в проекте «интернет-вовлеченности» с неизбежностью заставляет всех учиться грамотному обращению с тем ресурсом с каким приходится иметь дело в повседневности.

Однако вовлеченность в осведомленность привела к уразумению того, что безопасность вообще начинается с каждого, а для этого не всегда нужно начинать с правоохранительных органов, достаточно просто изучить минимальные требования, представленные в учебниках по информатике и рассказываемые в школе учителями,

ведь от образования в школе будет зависеть модель поведения ученика в будущем.

Предложенный вариант опроса, предполагавший постановку научной гипотезы, — большинство детей понимают какую угрозу, несет интернет, если сообщать свои данные неизвестным лицам, но могут в повседневности не всегда применять базовые принципы безопасности, не нашел своего подтверждения, так как наши ученики, высказывались только как глубоко знающие правила пользования интернетом.

Литература:

1. ФЗ РФ от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»// правовая система Консультант+.
2. Саттарова Н. И. Модели обеспечения информационной безопасности школьников.//Материалы научно-практической конференции «Информационная безопасность школьников: состояние, проблемы, перспективы», 30 апреля 2003 года, СПб, 2003. — С. 102–103.

Особенности работы с одаренными детьми в рамках общеобразовательной школы

Калиткина Елена Викторовна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся организации учебного процесса и работы с одаренными детьми в рамках общеобразовательной школы. Выявляются особенности и принципы работы с высокомотивированными и одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок.

В современной школе с каждым годом появляется всё больше детей с ОВЗ, и безусловно, когда в классе есть такой ребенок, так или иначе внимание учителя пристально обращено на него. Таким образом, мы смыаем границы того, что существует и другая не менее важная категория детей с высоким интеллектом и уникальными способностями — это одаренные дети.

Одаренность — это качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности [1].

Одаренный ребёнок — это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными достижениями в том или ином виде деятельности (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений [1].

Безусловно, в каждом классе найдутся высокомотивированные и одаренные дети. Социальный заказ государства — увидеть в каждом ребенке личность и помочь ему сформироваться во всех аспектах.

В современном сознании одаренность принято понимать, как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. При этом именно личность, её направленность, система ценностей ведут за собой развитие спо-

собностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование [2].

Однако, в работе именно с данной категорией детей педагоги могут столкнуться не только с педагогическими, но и с психологическими трудностями. Это связано с невысоким уровнем готовности в работе с одаренными детьми. Каким образом современному педагогу построить работу с данной категорией обучающихся?

Для начала необходимо выявить группу высокомотивированных и одаренных детей. Для этого должна производиться просветительская работа не только среди обучающихся, но и среди педагогов и родителей. Родители должны помочь учителю в раскрытии определенных способностей ребенка, рассказав педагогу о том, чем ребенок интересуется, чем увлекается. В тайном увлечении ребёнка, может быть заложен огромный потенциал, который до конца не раскрыт.

Школьным психологом или медиатором должна производиться диагностика по готовности работы педагогов с одаренными детьми. Очень часто молодые специалисты, приходя на работу в школу, первые пару лет не задумываются о индивидуальной работе с такими детьми. Все приходит с опытом, но как показывает практика, современное

поколение детей тянутся именно к молодым педагогам, которые полны идей и энтузиазма в работе. Поэтому просветительская среди молодых педагогов по данному вопросу просто необходима.

Для выявления одаренных детей проводится психологическая диагностика. Причем, одаренным ребенком может оказаться не обязательно тот, кто хорошо учится, или много чем увлекается. Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». [2; с.29.]. Но у многих может проявляться и скрытая одаренность. Скрытая одаренность — выделение данной формы можно объяснить теми же причинами, что и выделение явной одаренности, ведь нередко «в «гадком утенке» никто не видит будущего «прекрасного лебедя», хотя известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добивались высочайших результатов». [3].

Каков портрет современного педагога, который должен помогать и направлять высокомотивированных и одаренных детей? Какими качествами он должен обладать?

Педагог, работающий с одаренными детьми, должен:

- быть гибким, мобильным, активным;
- иметь высокий уровень интеллектуального развития;
- занимать активную жизненную позицию;
- быть целеустремленным и настойчивым;
- уметь стимулировать ребёнка;
- быть готовым к постоянному профессиональному самосовершенствованию;
- иметь высокий уровень интеллектуального развития;
- разбираться в особенностях психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и интересы.

Принципы, которыми должен руководствоваться педагог, для обучения одаренных обучающихся:

- принцип развивающего и воспитывающего обучения;

- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- принцип учёта возрастных возможностей.

Программы обучения для интеллектуально одаренных обучающихся должны:

- использовать в обучении междисциплинарный подход;
- предлагать в работе проблемы «открытого типа»;
- учитывать интересы каждого одаренного ребенка;
- поддерживать и развивать самостоятельность в обучении;
- обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса;
- способствовать развитию самопознания, самооценки, рефлексии, а также пониманию и учитыванию индивидуальных особенностей других людей.

Очень важным является не только методы и формы работы с одаренными детьми, но и их правильная оценка. В ходе работы важно показать обучающимся и правильно обучить их самооцениванию.

Методы, приёмы и формы организации контроля в образовательном процессе:

- устный опрос;
- письменный опрос;
- тестовые задания;
- контрольная работа;
- самостоятельная работа;
- защита проектной работы;
- написание отчёта.

Когда мы сажаем семечко в землю, мы не можем предсказать, как оно будет развиваться. На выращивание данного семени могут влиять разные условия. Ребенок, конечно, не семечко, но именно от близкого окружения, родителей, педагогов зависит, во многом, будущее ребенка. Иногда, финансовые возможности семьи, или отсутствие кружков и секций по интересам ребенка могут несколько затормозить его полноценное развитие. В благоприятных условиях человек с большей вероятностью раскроет все свои творческие способности, однако, не стоит забывать о правильной мотивации. Успешными становятся те дети, которые чувствуют поддержку родителей в любой ситуации.

И. В. Гёте. говорил: «Если бы дети росли в соответствии с нашими ожиданиями, у нас выросли бы только гении».

Литература:

1. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание, 1991.
2. Богдавленская Д. Б. (ответственный редактор), Шадриков В. Д. (научный редактор), Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003.
3. https://psyera.ru/vidy-odarennosti_8075.htm

Конспект урока по окружающему миру в 3 классе на тему «Красная Книга России»

Калиткина Елена Викторовна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

Цели:

- познакомить детей с Красной книгой РФ;
- познакомить с мерами по сохранению и увеличению численности редких растений и животных;
- углублять и расширять знания учащихся о редких и нуждающихся в охране растениях и животных РФ;
- воспитывать бережное отношение к природе;
- развивать интерес к природе, познавательную активность, критичность мышления, внимательность;

Прогнозируемые результаты:

- учащиеся осознают ответственность за сохранение природы;
- научатся выявлять причины исчезновения изучаемых растений и животных;

Ход урока

I. Организационный момент

II. Введение в урок. Самоопределение к деятельности

Звучит приглушённо классическая музыка. На её фоне учитель читает стихотворение.

- 1) Мы безмерно богаты,
- 2) В наших чащах и рощах
- 3) Столько всяких пернатых —
- 4) Просто диву даёшься.
- 5) И, конечно, тревожно,
- 6) Что порой мы безбожно,
- 7) Не храним, что имеем,
- 8) Не щадим, не жалеем,
- 9) Ни за что не в ответе.
- 10) Словно самую малость
- 11) Нам на этой планете
- 12) Жить и править осталось.
- 13) Не хозяева вроде,
- 14) Так добро своё губим.
- 15) А гордимся природой
- 16) И отечество любим.

— Что услышали в этом стихотворении? (*В результате обсуждения должны подойти к выводу — в стихотворении выражается боль природы.*)

— А вот какое слово постоянно произносит наша природа, мы узнаем, отгадав кроссворд.

Он в мундире ярком,
Шпоры для красы.
Днём он — забияка,
Поутру — часы. (*Петух*)
Всю ночь летает —
Мышей добывает.
А станет светло —
Спать летит в дупло. (*Сова*)
Летит, пищит,
Очень тоненько звенит,

Случай не упустит:

Сядет и укусит. (*Комар*)

Водяные мастера

Строят дом без топора

Дом из хвороста и тины

Строят и плотину. (*Бобры*)

Красногрудый, чернокрылый,

Любит зёрнышки клевать,

С первым снегом на рябине

Он появится опять. (*Снегирь*)

Хвост пушистый,

Мех золотистый.

В лесу живёт,

В деревне кур крадёт. (*Лиса*)

— Какое же слово получилось в выделенных клетках?

(*Помоги.*)

— Почему же у нас получилось такое волнующее слово?

Да потому, что иногда, совсем не подумав, человек наносит огромный вред окружающей природе. Каждый человек может помочь сберечь животных и растения, которые ещё живут. Для этого нужно чувствовать себя частицей природы и не вредить ничему и никому в своем доме.

Вспомните, пожалуйста писателей, которые рассказывают нам о животных и о природе (Бианки, Чарушин, Паустовский, Сладков)

А теперь послушайте стихотворение, с которым мы еще не знакомы, написал его Георгий Афанасьевич Ладонщиков, русский поэт:

Хозяйка белочка в лесу

Орехи собирала.

Она в лесу том

Каждый сук

И каждый кустик знала.

Однажды в лес

Противный тип

Пришёл с большой котомкой.

Небрежно сбил ногою гриб

И выругался громко.

Стал гнуть орешину — сломал,

зажал под мышкой ветви;

Нашёл один орех — сорвал,

Сорвал второй и третий...

Отбросил куст

И, как медведь,

Пошёл себе довольный,

А бедной белке

И смотреть

На это было больно.

Скажите: как вёл себя в лесу этот мальчик? Как его действия отразились на природе?

ОТВЕТЫ ДЕТЕЙ: Он поступил плохо. Нельзя было сбить гриб, ломать орешник.

Работа с условными знаками «Берегите природу» и сигналами.

Давайте попробуем оценить действия человека. Рассмотрим условные знаки и поместим их под сигналами. **Зелёный** — положительное влияние человека на природу, **красный** — отрицательное.

На доске. (Вызываем к доске):

- Загрязнение воды заводами, фабриками.
- Развешивание кормушек для птиц.
- Мусор в лесу.
- Очистительные фильтры на трубах.
- Костры в лесу.
- Охота.

Как вы думаете, почему мы выбрали именно эти цвета, как сигнальные? Что они обозначают?

Зелёный цвет — цвет природы, растений, жизни...

Красный цвет — сигнал опасности, как свет светофора, предупреждающий «Стоп, не губи! Дальше так нельзя!»)

Животные играют огромную роль в природе. Но люди порой жестоко истребляют ради ценного меха, или даже развлечения. Когда люди вырубают лес или загрязняют воду в реке, они невольно губят много животных, для которых лес или река — дом. Из-за хозяйственной деятельности человека и неумеренной охоты одни животные навсегда исчезли, а многие другие стали редкими. **Они внесены в Красную Книгу.**

Что такое Красная Книга?

Почему она называется Красной? В этой книге перечислены животные и растения, которые могут безвозвратно исчезнуть. И если мы не защитим растения и животных, попавших в Красную книгу, они погибнут. Спасение их невозможно без специальных мер: запрета охоты, охраны в заповедниках, заботы об их размножении.

Что такое заповедник? Место, где оберегаются и сохраняются редкие и ценные растения, животные, уникальные участки природы.

Как же устроена Красная Книга?

Каждая страница имеет свой цвет. Вот эти цвета: чёрный, красный, жёлтый, зелёный.

— **Подумайте, по какому принципу выбирались цвета? (ребята дают свои варианты)**

На чёрных страницах списки тех, кого мы уже никогда не увидим, кого уже нет, кто уже вымер. (Странствующие голуби, морская корова и т. д.)

На красных записаны особо редкие и исчезающие животные (зубр, бобр, леопард)

На жёлтых страницах те животные, количество которых быстро снижается (белый медведь, розовая чайка)

На зелёных страницах те животные, которых удалось сохранить, спасти от вымирания (лось)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

Мы с вами входим в лес.

Сколько здесь вокруг чудес!

Руки подняли и покачали —

Это деревья в лесу.

Руки согнули, кисти встряхнули —

Ветер сбивает росу.

В стороны руки, плавно помашем —

Это к нам птицы летят.

Как они тихо садятся

Покажем — крылья сложили назад.

Наклонились и присели,

Заниматься тихо сели.

Дома каждый из Вас создал свою Красную Книгу. А сейчас давайте посмотрим, что у Вас получилось:

Познакомимся с некоторыми животными, занесёнными в Красную книгу:

2—3 человека

А теперь поднимите вверх свои Красные книги те, кто рассказал об этом животном в своей Красной Книге.

Познакомимся с некоторыми растениями в Красную книгу:

2—3 человека

А теперь поднимите вверх свои Красные книги те, кто рассказал об этом растении в своей Красной Книге.

Молодцы, я сегодня принесла вам показать книгу, которую создали о животных и растениях Московской области!

Охраняется Красной книгой

Столько редких животных и птиц,

Чтобы выжил простор многоликий

Ради света грядущих зарниц.

Чтоб пустыни нагрязнуть не смели,

Чтобы души не стали пусты,

Охраняются звери,

Охраняются птицы,

Охраняются даже цветы!

У вас на парте лежат слова, которые относятся к теме нашего урока. (у каждого ребенка на парте в конверте слова, которые необходимо собрать в единую фразу). Соберите, пожалуйста, из этих слов предложение и подведите итог урока:

Красная книга учит охранять и беречь природу!

Просмотр видеоролика О. Газманова «Красная книга»
<https://www.youtube.com/watch?v=ORMgjl9wkoI>

РЕФЛЕКСИЯ

С какой целью была создана Красная книга?

По чьей вине большинство видов растений и животных попало в Красную книгу?

Что на уроке было самым интересным?

Домашнее задание: Придумать и нарисовать эмблему «Юный защитник природы».

Формирование познавательных УУД у младших школьников посредством математического моделирования

Кёся Наталья Ивановна, студент магистратуры
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)

Ключевые слова: метод моделирования, начальная школа, учебные действия, наглядное представление, учебно-познавательная деятельность.

Современное общество характеризуется интенсивностью своего развития, постоянными переменами, происходящими в различных сферах жизнедеятельности. Все это требует быстрого реагирования и совершенствования образовательного пространства, уточнения целей образования, которые учитывают государственные, социальные и личные потребности и интересы. В этой связи первоначально важным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Цели образования, согласно новым социальным запросам определяются как общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие ключевую компетенцию образования — «научить учиться». Именно поэтому на современном этапе развития системы образования одним из актуальных вопросов становится создание условий развития совокупности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих компетенцию «научить учиться», как психологического компонента фундаментальной основы образования наряду с современным изложением предметного содержания конкретных учебных дисциплин.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями рассматривается как «совокупность способов действий учащегося, которая обеспечивает способность к самостоятельному поиску и усвоению новых знаний и умений, включая организацию усвоения, то есть умения учиться, а также формирует его социальную компетентность» [1].

Универсальные учебные действия имеет ряд преимуществ и выполняют следующие «функции:

- обеспечение возможностей для осуществления самостоятельной деятельности учения, постановки учебных целей, поиска и использования необходимых средств и способов их достижения, контролирования и оценивания процесса и результатов деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;
- обеспечение успешного усвоения знаний, формирования необходимых умений и навыков, а также формирование компетентностей в любой предметной области» [6].

Универсальные учебные действия делятся на четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) коммуникативные действия; 4) познавательные.

Для успешного обучения уже в начальной школе должны быть сформированы, прежде всего, познавательные универсальные учебные действия. Именно на них мы хотели бы более подробно остановиться в данной статье.

Познавательные УУД — «это система способов познания окружающего мира, умение построить самостоятельный процесс поиска информации; исследовать, выполнять совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации» [1].

К познавательным УУД можно отнести следующие умения: умение осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекать нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей, другой дополнительной литературе; осуществлять операции анализа, синтеза, сравнения, классификации для решения учебных задач, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы; умения выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме; воспринимать и понимать информацию, которая представлена в изобразительной, схематичной, модельной форме, умение использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач. Все познавательные УУД взаимосвязаны друг с другом и формируются в комплексе [6, с. 56].

На начальной ступени образования ключевым показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится освоение **моделирования**. Процесс обучения, согласно действующим программам большинства учебных предметов предполагает использование разных знаково-символических средств (цифр, букв, схем и др.). Как правило, данные средства не являются особым объектом усвоения с точки зрения их характеристик как знаковых систем. Выражение одного и того же содержания, с использованием разных знаково-символических средств выступает способом отделения содержания от формы. Именно это в педагогике и психологии всегда рассматривалось как существенный показатель понимания учащимися задачи.

Наибольшее применение в процессе обучения среди разных видов деятельности со знаково-символическими средствами имеет **моделирование**. Согласно концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, моделирование включается в учебную деятельность как одно из основных учебных действий, которое необходимо сформировать у учащихся уже к концу начальной школы [2].

Метод моделирования основывается на принципе замещения, смысл которого заключается в том, что ребенок заменяет реальный предмет другим предметом, его изображением, или же каким-то условным знаком. Следует отметить, что главное значение модулей — облегчение детям процесса познания, открытие доступа к неявным свойствам, характеристикам, связям.

Метод моделирования бы обозначен давно, однако как средство обучения стал использоваться относительно недавно, научное обоснование сущности понятия модели и само моделирование только сейчас начинает внедряться в методику и практику начальных классов. Среди знаково-символических моделей, имеющих отношение к процессу обучения математике, можно выделить краткую запись текстовой задачи, схемы, графики, таблицы, выражения с переменной, формулы, уравнения, алгоритмы, графические модели чисел.

Проведя анализ ряда научных источников в моделировании можем выделить несколько этапов: *выбор* (построение) *модели, работа с моделью и переход к реальности* [4].

Как говорилось ранее, моделирование может быть применимо как учебное средство:

- а) для фиксации наглядного представления ориентировочной основы действия, абстрактных понятий;
- б) для фиксации и наглядного представления общих способов действий по решению каких-либо задач;
- в) как средство наглядности и носит обобщенный характер;
- г) может эффективно использоваться для обобщения и систематизации изученного материала [5].

Процесс формирования умственных действий с применением моделирования является достаточно сложным и длительным. При применении моделирования можно выделить несколько этапов.

I этап — этап материализованного действия. Он заключается в построении и использовании моделей еще на этапе усвоения знаний и умений.

Далее следует II этап — внутреннего речевого действия и III этап — внутреннего умственного действия. В результате вышеописанных этапов знания учащихся постепенно поднимутся на более высокий уровень и приблизятся к обобщенным понятиям [2].

В своей практике мы используем метод моделирования как один из основных приемов анализа задачи. Данный метод помогает учащимся увидеть задачу в целом и не только полноценно понять ее, но и самому найти верное решение.

В ходе решения текстовых задач действия учащихся проходят через 3 этапа:

1. Целенаправленно отрабатываются в операциях с объемным предметом или их заместителями;

2. Ход решения и основные действия проговариваются, сначала громко, затем про себя;

3. Далее происходит переход в умственные действия.

В процессе анализа условия задачи ученики определяют, какие условия не могут быть выполнены реально, какими свойствами реальных объектов мы пренебрегли и т.д. Результатом обсуждения является модель задачи, которая может быть представлена, например, отрезком и носит вспомогательный характер [3, с. 45].

Интересными и продуктивными для формирования у младших школьников познавательных УУД, по нашему мнению, являются задания на выбор модели определенной задачи. Они помогают ученику понять структуру задачи. Зачастую, если учащиеся справляются с таким заданием, то у них, впоследствии, не возникает проблем в решении текстовых задач.

Следует отметить, что на этапе поиска решения задачи у учащихся развиваются такие УУД, как установление причинно-следственных связей, построение логических цепочек рассуждений, выбор наиболее эффективных способов решения задачи в зависимости от конкретных условий, постановка и формулировка проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности. Как результат младший школьник не просто усваивает готовые знания и способы решения, предложенные учителем, а «открывает» новые знания в процессе своей собственной деятельности, т.е. реализуется деятельностный подход, предполагающий активное включение детей в учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что только при специально организованном обучении моделирование, как способность младших школьников, будет успешно формироваться. В процессе проектирования урока с применением метода моделирования педагогу необходимо учитывать тот факт, что в классе есть дети разные и учить их нужно по-разному, выбирая такие методы и приемы, которые будут предпочтительнее для развития каждого учащегося.

Эффективное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые являются основой развития познавательной деятельности ученика, т.к. являются общеучебными, т.е. не зависят от содержания конкретного учебного предмета. Важно помочь ученикам овладеть наиболее продуктивными методами учебно-познавательной деятельности, к которым с уверенностью можно отнести метод математического моделирования, который позволяет не только обучать математике, но и воспитывать математикой, не только учить мыслям, но и учить мыслить!

Литература:

1. Горленко, Н. М. и др. Структура УУД и условия их формирования [Текст] / Н. М. Горленко. // Народное образование, 2012, № 4. — С. 153.

2. Ермолаева А. А. Моделирование на уроках в начальной школе. [Текст] / А. А. Ермолаева. — М.: Глобус, 2009. — 187 с.
3. Истомина, Н. Б., Тихонова, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. 3 класс [Текст] / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. — Смоленск, 2011.
4. Клепинина З. А. Моделирование в системе универсальных учебных действий [Текст] / З. А. Клепинина // Начальная школа, 2012, № 1. — С. 23–25.
5. Подходова, Н. С. Моделирование как универсальное учебное действие при изучении математики [Текст] / Н. С. Подходова. // Начальная школа, 2011, № 9. — С. 34–41.
6. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС: Методическое пособие [Текст] / под ред. Н. Н. Деменевой. — М.: АРКТИ, 2012. — 152 с.

Стратегии смыслового чтения в начальной школе для достижения метапредметных результатов обучения

Кокоулина Светлана Владимировна, учитель начальных классов
Ямальская школа-интернат (Ямало-Ненецкий автономный округ)

Ключевые слова: смысловое чтение, продуктивное чтение, литературное чтение, читательский опыт, развивающий урок

Несколько лет назад педагогическому сообществу нашей страны был представлен новый методологический подход, названный «метапредметным». К тому же в статус закона вступили новые образовательные стандарты, которые помимо предметных и личностных предъявляют требования к метапредметным результатам. Переосмыслить накопленный педагогический опыт потребовало само время. Сегодня человек должен уметь действовать в нестандартной ситуации, быстро и продуктивно включаться в незнакомые виды деятельности, вести конструктивный диалог. Только в этом случае ему обеспечен успех. Система образования как сфера подготовки ученика к жизни меняет ориентацию с накопления знаний на освоение способов мышления и деятельности, поэтому новые задачи, поставленные перед учителем, не могли быть решены в полной мере только средствами традиционной педагогики. Возникла необходимость в поиске новых средств и методических решений

Учебный процесс должен основываться на деятельностном подходе, цель которого — развитие личности ученика при активном восприятии учебного материала. Значит, главная задача учителя состоит в создании условий, провоцирующих детское действие.

Чтение является универсальной техникой получения знаний в современном обществе, а понимание текста — это познавательная деятельность по установлению его смысла на основе читательского опыта.

Вот почему технология продуктивного чтения, разработанная профессором Н. Светловской, приобретает ведущее значение и способствует достижению тех результатов, о которых говорится в новых стандартах. Технология универсальна, может применяться на уроках любого цикла. Она направлена на формирование всех универсальных учебных

действий: познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных.

Фактуальная (о чем в тексте сообщается в явном виде)

Концептуальная (основная идея текста, его главные смыслы)

Подтекстовая (о чем в тексте сообщается в неявном виде, читается «между строк»)

Продуктивным чтением является такое чтение, при котором вместо скорости прочтения и воспроизведения фактурной информации, ведется перечитывание всех видов текстовой информации (фактуальной, концептуальной, подтекстовой), глубокое понимание текста, собственная **интерпретация**. Решая многие задачи современной системы обучения, технология продуктивного чтения могла бы выступить средством достижения всех видов результатов, в том числе и метапредметных. Но, несмотря на высокий развивающий потенциал технологии продуктивного чтения, в школьных учебниках литературного чтения она практически не представлена, также нет и методик использования данной технологии на разных этапах урока литературного чтения в начальной школе. Чтобы решить данное противоречие, необходимо было подобрать различные приемы данной технологии и апробировать их использование на различных этапах урока литературного чтения, что и стало целью моего опыта.

Детальное изучение теории вопроса позволило сделать вывод о том, что технология продуктивного чтения хорошо «укладывается» в структуру развивающего урока и может использоваться на любом этапе. При построении модели развивающего урока я несколько видоизменяю традиционную структуру урока литературного чтения,

пытаясь максимально учесть требования к современному уроку и технологические этапы продуктивного чтения. Опыт показывает, что наиболее эффективным для формирования универсальных учебных действий оказывается вариант продуктивного урока литературного чтения, построенного по схеме.



Если выбранная система является фундаментом сценария урока, то наполнение его содержания приемами продуктивного чтения — это его аранжировка, помогающая ученику понять суть изучаемого, придающая красоте и эмоциональности уроку, активизирующая мыслительные процессы.

Отличительной особенностью предлагаемой структуры урока на этапе мотивации является применение такого приема, как **антиципация**.

Антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения). Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт.

Во время работы с текстом до чтения возможно использование следующих приемов:

- «Дерево предсказаний»;
- Работа с иллюстрациями
- «Ожившие картины» — работа с репродукциями картин, отражающих эпоху, но не являющихся иллюстрациями к данному произведению;
- Фотоглаз — лексическая работа — работа со словами, не понятными обучающимся, их толкование, определение содержания произведения;
- «Ассоциативный куст» — определение по группе слов темы урока, названия произведения;

— «Отсроченная отгадка»

— Моделирование обложки книги

Итогом работы на этом этапе является определение темы, целей и задач урока, которые формулируются обучающимися самостоятельно.

Следующим этапом является работа с текстом во время чтения.

Цель данного этапа: понимание текста на фактуальном и концептуальном уровне.

«Диалог» обучающихся с автором литературного произведения или научного текста — это прием работы с текстом во время его чтения.

Крайне важно научить учеников видеть в тексте прямые и скрытые авторские вопросы. Как правило, писатель сам на них и отвечает. В любом случае эти вопросы требуют остановки, обдумывания, ответов-предположений и далее — проверки их точности по ходу дальнейшего чтения. Возникающие вопросы предполагают появление ответов-предположений и самопроверку по ходу дальнейшего чтения. Для условного обозначения используются первые буквы мини-приемов.

Комментированное чтение — это чтение, сопровождающееся пояснением, толкованием текста в форме объяснений, рассуждений, предположений. Комментировать текст нужно в том месте, где это действительно необходимо, а не после того как предложение или фрагмент дочитаны до конца. Поэтому чтение ребенка можно прервать

в любой момент. Ни в коем случае нельзя прерывать чтение ребенка словами: «Стоп!», «Достаточно!», «Хватит!», «Остановись здесь!» и т. п. Прерывание чтения ребенка должно происходить естественно.

Еще одной отличительной особенностью предлагаемой структуры урока является **блок осмысления и переработки информации во взаимодействии**. Это своего рода тренинг по преодолению инерции мышления, который требует от учеников нестандартного поворота мысли.

Здесь использую задания на выдвижение гипотез, необычное использование объектов, нахождение закономерностей.

Например, очень любят мои ученики такую форму работы, как «Литературный квест». **Квест** — это разновидность игр, требующих от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету произведения.

Поддерживать интерес учеников помогают также современные интернет-технологии. На сайте класса (<http://svkokoulina7.jimdo.com/>) есть специальная страничка «Мы читатели», где мы проводим различные акции и конкурсы. На онлайн-доске ученики размещают записи и фото о прочитанных книгах.

Таким образом на данном этапе у детей появляется возможность генерировать идеи, предлагать нестандартные способы действий, планировать свою деятельность, организовывать эксперимент, участвовать в групповой работе, продуктивно взаимодействовать. Технология продуктивного чтения предусматривает возможность применения полученных знаний в нестандартных ситуациях.

Использование технологии продуктивного чтения на уроке и за его пределами позволяет улучшить результаты освоения учениками программного материала. Мониторинг результатов учебной деятельности школьников показывает положительную динамику.

Результаты моих учеников — это лучший ответ на вопрос «для чего я это использую?».

Сегодня убедительной считается оценка деятельности в количественном выражении, но не всё можно измерить числами (да, наверняка, и не нужно). Метапредметные результаты — это результаты на перспективу успешной самостоятельной жизни наших детей. К тому же, при использовании технологии продуктивного чтения ученики проявляют креативность мышления, инициативу, находчивость, активность, способность к эмоциональному восприятию и нравственному выбору, берут на себя ответственность за взаимодействие и результат. Значит, данная технология может быть средством достижения метапредметных результатов.

Накопленным опытом по использованию технологии продуктивного чтения делюсь с коллегами: провожу открытые уроки, мастер — классы на разных уровнях. Среди моих публикаций есть и описание использования технологии продуктивного чтения, и разработки уроков, и мастер-класс. Говоря о средствах формирования у учеников универсальных учебных действий, компетенций, умения работать с текстом и информацией в других дисциплинах и окружающей жизни, предлагаемые методические решения должны быть также универсальными. Данную технологию может использовать учитель любого предмета. Представляя свой опыт работы, я хотела показать, что технология продуктивного чтения в структуре современного урока — универсальное средство реализации ФГОС, создания условия для достижения всех видов результатов, подготовки учеников к самостоятельной взрослой жизни.

Литература:

1. Алексеевская А. Т. статья: Формирование читательских интересов младших школьников. — М., 2008. С. 18.
2. Зобнина М. А. Как пробудить у младшего школьника интерес к чтению? // Начальная школа. — 2007. — № 8. — С. 35–43.
3. Лазарева В. А. Литературное чтение в современной школе: сборник статей / сост. В. А. Лазарева. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005 С. 40
4. Ниталимова Л. В., Семенова С. Н. Развитие читательского интереса младших школьников. — М.: Ментор. — 2007. — № 1. — С. 11–13.
5. http://iem.natm.ru/mentor/0107_nitalimova.html
6. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. — 2003. — № 1. — С. 11–18.

Формирование познавательных УУД младших школьников на основе межпредметных связей

Королук Наталья Анатольевна, студент магистратуры
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)

Ключевые слова: образовательный процесс, учебные действия, межпредметная связь, предмет, начальная школа, изучение математики.

Жизнь современного человека обусловлена процессами, которые в нем происходят. Меняются ценностные ориентации и установки. К подрастающему поколению предъявляется ряд новых требований: успешно действовать в проблемных ситуациях, самостоятельно ориентироваться в потоках новой информации, быть коммуникабельным, эмоционально устойчивым и т. д. Все это является основой современного подхода в образовании.

Согласно основным канонам современной системы образования, формирование прочных предметных знаний и умений является необходимым, но недостаточным условием для полноценного развития личности ребёнка. В связи с этим, всё более актуальным в образовательном процессе сегодня становится использование в образовательном процессе таких приёмов и методов, которые будут способствовать формированию умения самостоятельно добывать новые знания, подбирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Соответствуя вышеописанным условиям, именно универсальные учебные действия, обладающие интегративной природой, могут обеспечить универсальность образования, дают возможность учащимся не просто воспроизводить полученные знания в искусственно созданных условиях образовательного процесса, а использовать их творчески, в непривычной ситуации, в реальной действительности. В связи с этим актуальной задачей современного образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий».

Основой формирования универсальных учебных действий является, так называемое, «умение учиться», предполагающее полноценное освоение всех составляющих учебной деятельности (познавательных и учебных мотивов; учебной цели; учебной задачи; учебных действий и операций). Оно же является важным фактором, влияющим на процесс освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Все универсальные учебные действия можно разделить на 4 группы:

- 1) Личностные универсальные учебные действия
- 2) Коммуникативные универсальные учебные действия
- 3) Регулятивные универсальные учебные действия
- 4) Познавательные универсальные учебные действия.

В своей статье мы остановимся более подробно на познавательных универсальных учебных действиях [1, с. 34].

Младший школьный возраст отличается особой активностью в развитии важнейших познавательных процессов.

Для того, что процесс формирования познавательных универсальных учебных действий был эффективным необходимо развитие таких высших психических функций как произвольность памяти, внимания, воображения. Именно в этом возрасте познавательные процессы становятся более самостоятельными.

Положительное влияние на учебно-познавательную деятельность младших школьников оказывают межпредметные связи, которые являются стимулирующим фактором для развития мотивации и активизации познавательной деятельности учащихся, обеспечивают взаимосвязи, обобщение и систематизацию знаний об объектах природы и общества, способствуют развитию мировоззрения.

На основе межпредметных связей у учащихся развивается диалектическое и системное мышление, гибкость ума, формируется умение переносить и обобщать знания из разных предметов и наук. При отсутствии данных интеллектуальных способностей становится невозможным творческое отношение человека к деятельности, решение современных сложных задач, которые требуют синтеза знаний из разных предметных областей [4]. В этой связи, следует отметить, что наличие межпредметных связей является необходимым условием организации образовательного процесса как комплексного подхода к обучению в единстве с воспитанием. Относительно учебной деятельности учащихся межпредметные связи являются неперенным условием реализации познавательных потребностей младших школьников, формирования самостоятельности мышления, развития их личностных качеств в целом и такого качества, как познавательная активность в частности.

Межпредметные понятия могут встречаться как в различных учебных предметах, так и в реальных жизненных ситуациях. Так, например, в различных учебных дисциплинах в начальных классах можно найти понятия, часть термина у которых совпадает. Для примера можем взять понятия «корень», «корень слова», «корень уравнения». Можем определить эти понятия, как межпредметные, т. к. с ними дети знакомятся при изучении разных школьных дисциплин и часть термина данных понятий совпадает. Однако, анализ методической, философской литературы показал, что нет четкого определения межпредметных понятий.

В курсе математики чаще всего используется логический подход к трактовке понятий. С точки зрения данного подхода, практически каждое понятие может быть представлено термином (имя, языковое выражение), смыслом (способ, задающий понятие) и значением (реальный объект, обозначен-

ный термином понятия). Терминами математических понятий мы можем обозначать объекты, которые изучает математика; значениями понятий могут быть идеальные объекты; смысл понятий может быть представлен определением, каким-либо признаком, характеристикой определенных свойств объектов, которые являются значимыми для данного понятия [3, с. 45]. Именно познавательные УУД более других связаны с формированием межпредметных понятий в начальном курсе математики, по нашему мнению.

Помимо межпредметных понятий в курсе математики начальной школы образовательный процесс строится на основе трех видов межпредметных временных связей: предшествующих, сопутствующих и перспективных. *Предшествующие межпредметные связи* реализуются, когда при изучении нового материала учащиеся опираются на ранее полученные знания по другим предметам. *Сопутствующие межпредметные связи* заключаются в том, что ряд вопросов и понятий изучаются как по математике, так и по другим предметам. И *перспективные межпредметные связи*, в свою очередь, используются в том случае, когда изучение материала по математике опережает его применение в других учебных предметах [5].

Следует отметить, что в практике начального образования при изучении математики могут реализовываться все эти три вида временных межпредметных связей. Главная задача учителя начальных классов — это создание условий, мотивирующих учащихся на активную познавательную деятельность, т. е. на формирование познавательных универсальных учебных действий. С этой целью целесообразно применение различных педагогических технологий, например, таких, как проектная и исследовательская деятельность, информационно-коммуникационные технологии. Формирование одних и тех же действий на материале разных предметов, по нашему мнению, будет способствовать вначале правильному их выполнению в рамках предмета математики, а затем переносу подобных действий на новые классы объектов, изучаемых в других учебных предметах.

Также эффективной формой реализации межпредметных связей при изучении математики является мини иссле-

довательская работа по различным предметам, объединенным одной темой [6]. Так, например, в преддверие изучения темы «Меры длины» ученикам можно предложить задания провести небольшие исследования по русскому языку (изучить происхождение слов), по литературному чтению (найти произведения, в которых представлены различные меры длины), по математике (выяснить значение величины длин). Итогом подобной работы будет публичная презентация исследовательских работ учащихся с использованием интерактивной доски или проектора.

Продуктивной является также работа со справочниками и дополнительной литературой, поиск информации в интернете по соответствующей теме. Далее найденную учащимися интересную информацию можно использовать при выполнении различных творческих заданий (написание математических сочинений, сказок и стихов по определенной теме или выполнение рисунков и т. п.) [2]

Комплектование содержания межпредметного характера предопределяет выбор целесообразных форм организации образовательного процесса, которые будут способствовать обобщению, синтезу знаний, комплексному раскрытию учебных проблем. Чаще всего, это комплексные формы обучения, такие, как экскурсии, конференции, домашние задания, обобщающие уроки и т. д.

Таким образом, в процессе формирования межпредметных и подчинённых им понятий, при выполнении специальных заданий на основе межпредметных связей разных видов, младшие школьники осваивают познавательные УУД: учатся выделять свойства, существенные для понятия, определять понятия и относить объект к понятию, работать с информацией.

Межпредметные связи при их систематическом и целенаправленном осуществлении в процессе обучения математике в рамках начальной школы перестраивают весь процесс обучения, т. е. выступают как современный дидактический принцип формирования универсальных учебных действий — основных метапредметных образовательных результатов согласно Федеральным Государственным образовательным стандартам второго поколения.

Литература:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов и др. — М.: Просвещение. 2010.
2. Литовка Е. И., Синяк И. И. Интерактивные методы обучения как средство учебно-познавательной деятельности учащихся [Текст] / Е. И. Литовка, И. И. Синяк // Информационно-методический вестник «Зернышко» — Свислочь: РУМК, 2011, № 2 — с. 9–10.
3. Подходова Н. С., Иванова О. А. Проблемы формирования межпредметных понятий при изучении математики [Текст] / Н. С. Подходова, О. А. Иванова // Письма в Эмиссия. оффлайн, 2013.
4. Прохорова С. Ю. Методические условия формирования УУД у младших школьников [Текст] / С. Ю. Прохорова // Управление начальной школой, 2013 — № 8.
5. Расулова П. А. Межпредметные связи в обучении математике младших школьников [Текст] / П. А. Расулова // Проблемы и перспективы развития начального обучения. Сборник научно-методических статей преподавателей, соискателей, аспирантов и студентов факультета начальных классов. — Махачкала: ДГПУ, 2000. — С. 82–85.

6. Саркисова И. И. Приемы педагогической техники для развития УУД [Текст] / И. И. Саркисова // Справочник заместителя директора школы. — 2012. — № 3.

Внеурочное занятие «Путешествие по Кемеровской области»

Суркова Валентина Сергеевна, учитель математики;

Чайкина Елизавета Васильевна, учитель географии

МБОУ «СОШ № 40 имени Катасонова С.А.» г. Кемерово

Цель занятия: повторение пройденного материала по темам географии и математики, установление меж предметных связей.

Задачи:

Образовательные:

— На собственном опыте при решении практических задач убедиться в важности основополагающих тем 6 класса по географии: «Географическая карта», «Географические координаты», «Масштаб»; по математике: действия с числами с разными знаками, пропорции, проценты, координатная плоскость;

— Уловить связь между математикой и географией;

Воспитательные:

— Способствовать работе в команде: уметь слушать, правильно воспринимать критику, владеть навыками контроля и корректной оценки своей деятельности;

Развивающие:

— Развивать логическое мышление;

— Способствовать развитию общения; развитию кругозора, правильного представления о мире;

— Способствовать развитию практических навыков при работе с интерактивной доской, программой Microsoft Office Power Point, системой тестирования.

Оборудование: компьютер, проектор, экран, физическая карта Кемеровской области, раздаточный материал (маршрутный лист, карточки с заданиями).

Ход занятия:

На предыдущем уроке класс делится на 2 группы, каждая получает домашнее задание: подготовить презентацию одного из городов (Кемерово, Белово, Новокузнецк, Междуреченск) по следующему плану: географическое положение, дата основания, промышленность, достопримечательности города.

Учитель географии: Здравствуйте! Сегодня у нас будет занятие, в котором нам понадобятся знания как по географии, так и по математике.

Учитель математики: Тему занятия и чем конкретно мы будем заниматься вы сейчас узнаете сами. Возьмите листочки с заданиями, которые лежат у вас на партах и расшифруйте содержание записки. Время на выполнение 3 мин.

Тема занятия:

1	14	10	5	9	5	8	10	17	15	5

19	13	13	3	21	15	16	2	10	2	7

1	13

Зашифрованные буквы:

П	А	Р	А	Л	Л	Е	Л	Ь
1	2	3	2	4	4	5	4	6

М	А	С	Ш	Т	А	Б
7	2	8	9	10	2	11

Г	Л	О	Б	У	С
12	4	13	11	14	8

Г	Р	И	Н	В	И	Ч
12	3	15	16	17	15	18

П	Л	О	С	К	О	С	Т	Ь
1	4	13	8	19	13	8	10	20

Д	И	А	Г	О	Н	А	Л	Ь
21	15	2	12	13	16	2	4	20

Учитель математики: Итак, озвучьте, что у вас получилось? (*Путешествие по координатам*).

Прежде чем отправится в наше путешествие, нам нужно кое-что вспомнить.

Что такое координаты?

Как они определяются?

Учитель географии: а в географии мы с Вами использовали координаты? (*Да*)

Чем отличаются географические координаты от математических координат на плоскости? (*Земля шарообраз-*

ная, поэтому на геокарте линии не ровные, а овальной формы)

Таким образом, координаты используются и в математике и в географии с одной и той же целью определения расположения какого-либо объекта.

Учитель математики: Итак, для того, чтобы узнать в какие города мы отправимся, вам нужно решить примеры. Будьте внимательны, каждой букве соответствует некоторое число.

$\frac{3}{8}$	$-\frac{17}{25}$	3	$-\frac{17}{25}$	0,6	$-\frac{3}{14}$	$4\frac{7}{8}$	$\frac{3}{8}$	-430	$1\frac{1}{2}$	0,6

Ц. $(-8) \cdot (-\frac{3}{16});$

В. $2\frac{1}{7} \cdot 1\frac{2}{5};$

У. $(-\frac{3}{7}) : 2;$

З. $3 \cdot 2\frac{1}{6} \cdot 2\frac{1}{4};$

Н. $(-\frac{3}{4}) : (-2)$

О. $-3\frac{2}{5} : 5$

К. $3 \cdot 0,2$

Е. $-90 - 340$

А также определить города по заданным географическим координатам.

Координаты города: 55 ° с. ш.; 86 ° в. д.

Время на выполнение задания 5 мин.

Учитель географии: Какие названия городов вы получили? (*Кемерово, Белово, Новокузнецк, Междуреченск*)

Как Вы думает, как связаны между собой эти города? (*Они все находятся в Кемеровской области*)

Совершенно верно, мы предлагаем совершить поездку по маршруту «Кемерово — Междуреченск»!

Учитель математики: Наш родной город — Кемерово. Поэтому просим ребят, опираясь на информацию, ранее изученную на уроках географии рассказать про наш замечательный город.

Рассказ про город Кемерово

Учитель географии: Ребята посмотрите на карту, какой город, следующий на нашем пути следования (*Белово*).

Расскажите, пожалуйста, об этом городе подробнее.

Рассказ про город Белово

И вновь обратимся к карте. Посмотрите, в какой город мы отправимся дальше? (*Новокузнецк*).

Представьте визитную карточку данного города.

Рассказ про город Новокузнецк

Учитель математики: И у нас остался последний город — Междуреченск. Просим ребят рассказать про этот город.

Рассказ про город Междуреченск

Учитель географии: Ребята, скажите, а мы можем совершить такую же экскурсию только внутри данных городов? (Да).

Согласна, тем более, что мы уже знаем какие достопримечательности там есть.

Какой информации об этих достопримечательностях нам не хватает? Что нам нужно знать, для того, чтобы до них добраться? (их координаты, месторасположение).

Чтобы экскурсовод знал, каким образом добраться до этих достопримечательностей и в какой последовательности к ним проходить и показывать их туристам, что нужно составить? (карту маршрута).

Всё, верно! Молодцы!

Учитель математики: Ваша задача, выбрать один из двух городов и составить туристический маршрут, состоящий не менее чем из 4-х достопримечательностей и рассчитанный на 1 час. С условием, что на одну остановку уходит 10 минут.

Учитель географии: Для этого у вас есть план выполнения работы, внимательно читайте его и выполняйте последовательно пункты.

1. Выбрать не менее четырёх достопримечательностей города.

2. Определить их географические координаты с точностью до минут.

3. Определить расстояние между достопримечательностями.

4. Определить путь следования маршрута (начальная и конечная точки маршрута — вокзал города, на карте обозначена флажком).

5. Вычислить маршрут по времени. (Экспрессионный автобус по городу может двигаться со скоростью не более 40 км/ч., а весь маршрут по времени не должен

превышать 1 часа, время остановки на каждой достопримечательности 10 минут)

б. Составить рассказ представления своего проекта, опираясь на предложенный шаблон (вставьте пропущенные слова).

Также на столах есть карты городов с достопримечательностями, на которой вам необходимо проложить ваш маршрут.

Учитель математики: вам в помощь шаблон представления вашего проекта.

Мы выбрали город _____.

В нём нас больше привлекли следующие достопримечательности: _____, _____, _____ и _____. Так как _____

_____.

Наш маршрут начинается с _____ (координаты: _____). Следующий объект следования маршрута находится на расстоянии _____ км. и называется _____ (координаты _____). Далее мы отправимся посмотреть _____ (координаты _____) и преодолеем расстояние в _____ км. И завершится наш маршрут, посещением _____ (координаты: _____), которые находятся в удалении от предыдущего туристического объекта _____ км.

Время маршрута _____ ч.

Для того чтобы нам было удобнее ориентироваться мы составили карту маршрута.

Время на выполнение задания: 10 мин.

Учитель математики: Ребята время вышло, пожалуйста, представьте ваши экскурсионные маршруты. По 5 мин на каждую команду.

Учитель географии: спасибо за презентацию ваших проектов. Мы предлагаем вам дома продолжить работу в группах и создать информационный буклет вашего маршрута.

Литература:

1. План-конспект урока по теме: «Координаты» // nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/estestvennye-nauki/libragy/2016/06/22/koordinaty> (дата обращения: 22.12.2018).
2. Реферат: Урок в 6-м классе с использованием презентации по теме «Математическая география» или «Путешествие по маршруту Казань Москва» // ronl.ru. URL: <https://www.ronl.ru/referaty/raznoe/488021/> (дата обращения: 22.12.2018).

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Теоретические основы формирования языкового анализа как условия предупреждения дисграфии

Марданова Илюза Рафаэлевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В последние годы существенно увеличилось число детей, у которых встречаются различные трудности обучения в начальной школе. Проблемы усвоения тех или же других школьных предметов считаются предпосылкой к школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, отклонений в поведении, образующихся в связи с этими проблемами, а в некоторых случаях и криминального поведения. Из их числа на первом месте по частоте стоят нарушения чтения и письма. Проблема нарушений письма и чтения — одна из наиболее актуальных для школьного обучения, так как письмо и чтение из цели преобразуется в способ последующего получения знаний обучающимися.

Ключевые слова: нарушения чтения и письма, дисграфия, дислексия.

Письмо предполагает за собой непростую систему речевой деятельности, многоуровневый процесс. В процессе принимают участие следующие анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой, общедвигательный. Между анализаторами в процессе письма устанавливается близкая взаимообусловленность и связь. Структура процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо непосредственно связано с процессом устной речи и осуществляется лишь на базе достаточно высокого уровня ее формирования [2].

До 5–6 лет единственной доступной детям графической формой передачи сообщения считается рисунок. А. Р. Лурия [12] в собственном исследовании, которое посвящено происхождению письма у детей, продемонстрировал, что освоение графического знака проходит у ребенка в два этапа: а) условно-подражательной записи и б) запись образа — пиктограмма, позднее дифференцируемая в буквенный знак. Для того, чтобы овладение письмом стало возможным, когнитивные и языковые возможности детей должны достичь конкретного, минимально необходимого уровня зрелости [6].

Процесс письма взрослого человека считается автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком, также данный процесс считается целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла, характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным буквам, а как единое целое [32].

Навык письма несмотря на то, что связан с устной речью и её закономерностями, содержит собственную сенсомоторную, психологическую основу, которая обеспечивает практическую реализацию всех вышеперечисленных

форм письма [6]. Как вид деятельности, согласно мнению А. Н. Леонтьева [10], письмо включает три ключевые операции:

1. символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем;
2. моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
3. графо-моторные операции см. прил. 1. [4, 23]

Каждая из них является независимым навыком и содержит соответствующее психологическое обеспечение:

1) Навык символизации, т. е. буквенного обозначения фонем, складывается на базе развивающихся у детей возможностей к символизации более широкого плана. Первое условие письма — определение последовательности звуков в слове. Второе условие — уточнение звуков, т. е. различение твердых и мягких, глухих и звонких, свистящих и шипящих фонем [9].

2) Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Осуществление этого умения на первоначальной стадии обучения грамоте проходит в два этапа: сперва проводится фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т. е. становление временной последовательности фонем, из которых слова состоит, а далее происходит модификация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв. Это значит, что ребенку необходимо представлять себе буквы, которые составляют слово, их верное написание [9].

3) Графо-моторные операции считаются конечным эффекторным звеном в цепочке операций. С целью уточнения движений, их направления необходима зрительно-моторная координация, а значит — переработка полимодальной информации. Таким образом, письмо включает следующие функциональные компоненты: переработка зрительной и полимодальной (зрительно-пространственной) информации.

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Данному предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. У человека операции носят сжатый, свернутый характер. При овладении письмом они представляются в развернутом виде.

А. Р. Лурия [11] характеризовал письмо — как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что, собственно, письмо начинается с конкретного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегание вперед, повторов). В работе «Очерки психофизиологии письма» он определяет следующие операции письма:

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек мысленно составляет смысловую программу, план письменного высказывания, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с конкретной структурой предложения [10].

Наиболее сложной операцией процесса письма является анализ звуковой структуры слова для того, чтобы правильно написать слово, необходимо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной работой речедвигательного и речеслухового анализаторов. Значительную роль при установлении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее.

Роль проговаривания весьма велика при овладении навыками письма на начальных этапах. Оно помогает более точно определить характер звука, отличить его от сходных звуков, установить последовательность звуков в слове. Исследованию проблемы о функциональном взаимодействии речеслухового и речедвигательного анализаторов в ходе формирования устной речи посвящены труды А. Н. Гвоздева [8], Н. Х. Швачкина [29], Н. И. Красногорского [20], и др. исследователей.

Следующая операция — сопоставление выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от других, в особенности от сходных графически. С целью различения графически схожих букв необходим достаточная степень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [18].

Далее следует моторная операция процесса письма — воспроизведение зрительного образа буквы с помощью движений руки. В то же время с перемещением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем. Данная ассоциация зрительных и слухо-речедвигательных представлений с кинестетическим образом букв снабжается сложными межанализаторными отношениями, в которых функциональные способности двигательного анализатора представляют существенную значимость. Согласно Н. А. Бернштейну [15], управление движениями исполняется разными уровнями мозга, ко-

торые в онтогенезе структурно и функционально оформляются постепенно, взаимодействуют и соподчиняются в конкретных ритмах, свойственных тем или иным видам деятельности.

В многофункциональную систему, которая обеспечивает нормальный процесс письма, входят разные зоны коры левостороннего полушария мозга и разнообразные анализаторные системы (акустическая, оптическая, моторная и т. д.), при этом, каждая из них гарантирует нормальное течение только одного, того или иного звена в структуре письма, а всё вместе — оптимальные требования с целью реализации сложного целостного процесса письма.

В структуре письма и психофизиологических механизмах письма как в сложной работе определяются последующие уровни организации (А. Р. Лурия [12], Е. Д. Хомская [31], Л. С. Цветкова [21], Т. В. Ахутина [1]):

Психологический уровень осуществляется за счет деятельности лобных отделов мозга — передняя, задняя и медиобазальных отделов лобной области коры головного мозга. Уровень включает в себя формирование мотива, возникновение замысла, установление общего смысла и регуляцию деятельности реализации контроля.

Лингвистический уровень — обеспечивает письменную речь языковыми средствами, т. е. реализовывает переход внутреннего значения в лингвистические символы, т. е. звуки (фонемы), слоги, слова, предложения [17].

Психофизиологический (сенсомоторный) — обеспечивает операциональную составляющую письменной речи:

1. процесс звуко различения — акустический и кинестетический анализ;
2. установление последовательности букв в слове;
3. перекодирование звуков в зрительный образ (букву);
4. перекодирование буквы в моторно-предметные действия.

Таким образом, в функциональную систему письма входят следующие структурные компоненты:

- 1) программирование, регуляция и контроль;
- 2) серийная организация движений;
- 3) переработка слухоречевой информации;
- 4) переработка кинестетической информации;
- 5) переработка зрительной информации;
- 6) переработка полимодальной информации;
- 7) избирательная активация.

Каждый вышеперечисленный структурный компонент психической функции локализуется в определенном участке мозга, но высшая психическая функция опирается на работу системы взаимосвязанных мозговых зон. На этом строится основополагающий принцип нейропсихологии (принцип системной и динамической мозговой организации ВПФ) [3].

А. Р. Лурия [12] разработал теорию о трех функциональных блоках. Работа первого блока включает в себя избирательную активацию, в состав первого блока входят ствольные и подкорковые образования. Эти отделы создают оптимальный тонус коры и энергетическую базу для выполнения письменной деятельности. При дисфункции дан-

ного блока снижается скорость чтения и письма, возникают колебания работоспособности и наступает быстрая истощаемость.

Вторым блоком осуществляется переработка слухоречевой, зрительной и полимодальной информации. Переработка слухоречевой информации осуществляется височной областью, прием первичными полями (41, 42), переработка вторичными полями (21, 22) [5]. Нарушение височной области приводит к нарушению дифференциации фонем по глухости-звонкости, твердости-мягкости. Переработка кинестетической информации обеспечивается теменной областью, прием первичными полями, обработка вторичными полями [26]. При поражении вторичных зон кинестетической коры наблюдается нарушение отбора тонких дифференцированных движений на письме, что приводит к трудностям нахождения нужных положений органов речи, смещению по месту и способу образования звуков. Переработка зрительной информации осуществляется затылочными отделами (18, 19 поля), при поражении нарушаются зрительный гнозис, зрительная память, анализ воспринимаемых зрительно объектов. При правополушарной дисфункции происходит добавление лишних элементов, нарушается целостный образ объекта. При левополушарной дис-

функции нарушается аналитический способ восприятия объекта (пропуск букв) [1].

Переработка полимодальной информации обеспечивается третичными полями второго блока, который находится на границе височной, теменной, затылочной зон (37, 39, 40). Нарушение зоны ТРО приводит к нарушению пространственных и слухомоторных координаций. Нарушение пространственного и квазипространственного синтеза приводит к возникновению дизметрических ошибок.

Третий функциональный блок обеспечивает серийную организацию движений, первичные зоны — это прецентральная извилина (4), принимает двигательные импульсы, вторичные зоны — премоторная область — участвует в подготовке двигательных программ, в соответствии с которыми двигательный импульс направляется в двигательную зону. Третичная зона — префронтальная область — обеспечивает программирование и контроль чтения и письма, и общую регуляцию поведения. При поражении премоторных зон нарушается плавный переход от одного движения к другому, наблюдаются персеверации и антиципации элементов двигательных программ, наблюдается также ее упрощение. При поражении префронтальных областей наблюдаются трудности составления и удержания программных действий, нарушается избирательность действий [16].

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М.: Академия, 2003. — 64 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.
4. Жукова Н. С. Учимся писать без ошибок. — М.: ЭКСИМО — Пресс, 2001. — 80 с.
5. Журова Л. Е. Психологический анализ процесса обучения чтению дошкольников. Роль интонирования в звуковом анализе слова / Л. Е. Журова // Долады АПН РСФСР, 1959. — 208 с.
6. Ивановская О. Г. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: Методическое пособие. — СПб.: КАРО, 2008. — 544 с.
7. Ковшиков В. А. Исправление нарушений различения звуков (методы и дидактические материалы). — СПб., 1995.
8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — СПб.: Академия, 1997. — 253 с.
9. Кузьминова С. А. Использование речевой ритмики для профилактики дисграфии у младших школьников // Логопед. — 2004. — № 3 — с. 94–104.
10. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева, А. В. Венедиктова. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 138 с.
11. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М.: Просвещение, 1961. — 193 с.
12. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М.: Издательство «Наука». — 1969. — 307 с.
13. Лоскутова Е. В. использование слоговых таблиц в коррекции нарушений письменной речи младших школьников // Школьный логопед. — 2005. — № 2. С. 67–77.
14. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. — М.: Просвещение, 1950. — 156 с.
15. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. Учеб. Заведений / А. Р. Лурия. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 352 с.
16. Ляпидевский С. С. Дисграфии у детей и их патофизиологический анализ. // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. № 3. Учпедгиз, 1953. — С. 57–62.

17. Никашина Н. А. Опыт преодоления недостатков произношения, чтения и письма у учащихся первых классов / Н. А. Никашина // Вопросы логопедии (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов). Под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Изд-во АПН, 1959. — с. 75–134.
18. Новикова Е. В. Секреты предлогов и падежей: Наглядно-практическое пособие. — М.: Гном и Д, 2007. — 128 с.
19. Орфинская В. К. Расстройства речи, связанные с избирательным недоразвитием фонематической системы / В. К. Орфинская // Пятая научная сессия по дефектологии. Тезисы докладов. — М.: Просвещение, 1967. — С. 241–242.
20. Парамонова Л. Г. Как научить ребенка правописанию, — СПб., 1997. — С. 28–34.
21. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. — СПб.: Союз, 2004. — 240 с.
22. Российская Е. Н. Использование редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 73–81.
23. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. — СПб.: КАРО, 2007. — 192 с.

Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания

Метляева Юлия Владимировна, логопед

ОГБУСО г. Иркутска «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»

Неоспоримый факт, что человек — самое социальное существо из всех живых существ на планете Земля. Жизнь каждого человека буквально пронизана контактами с другими людьми и находится в прямой зависимости от усвоения им социального опыта. В результате этого наследия каждое следующее поколение располагает базой общих навыков и представлений, способно развиваться, координировать свои действия и соединяться для поддержания жизнедеятельности общества. И одним из главных способов передачи социального опыта является коммуникация.

Успешная социализация ребенка в обществе во многом, если не во всем, обеспечивается, его коммуникативными умениями. Если коммуникативные навыки усваиваются нормотипичным ребенком без особых внешних усилий со стороны окружающих его членов семьи, то семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, приходится прилагать немало усилий, чтобы помочь ребенку овладеть вербальными средствами коммуникации как условиями социальной адаптации.

Это дети с интеллектуальной недостаточностью, расстройствами аутистического спектра, задержкой речевого развития, со сложной структурой дефекта. Очевидно, что работа по социализации детей указанных категорий требует особого индивидуально-ориентированного подхода, включающего поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок обучения, оптимизацию детско-родительского взаимодействия, развитие адекватной коммуникации.

Дети, нуждающиеся в поддержке, при обращении в учреждение социального обслуживания получают не только социальную, но и педагогическую помощь. В структуре педагогической помощи одним из ведущих элементов является логопедическая коррекция, в которую включены:

- диагностика речевого развития ребенка;
- консультирование родителя или законного представителя;
- коррекционно-развивающие занятия, направленные на преодоление и/или компенсацию речевой проблемы;
- итоговая диагностика и определение динамики улучшения речевых навыков.

Итогом реабилитационной работы выступает выработка необходимых рекомендаций по дальнейшему педагогическому сопровождению ребёнка в семье, социуме.

Данные параметры говорят о том, что структура и формат логопедического воздействия в учреждении социального обслуживания значительно отличается от работы логопеда в образовательном учреждении или учреждении здравоохранения, например, в детском саду, школе или поликлинике, где занятия ребенок посещает длительное время. Логопед реабилитационного центра за достаточно ограниченный период времени должен решить несколько сложных и важных задач: определить речевые и коммуникативные способности ребенка, построить индивидуальный план логопедической реабилитации ребёнка, определить ближайшие и пролонгированные задачи коррекционно-развивающей работы для поддержания и усиления эффективности оказываемой помощи и, конечно, провести занятия с максимальной пользой для ребенка.

Вышеназванные особенности объективных условий работы логопеда в реабилитационном центре (разнородность групп детей по возрасту, структуре заболевания, уровню развития речевых навыков; ограниченность временными рамками) определяют необходимость поиска новых путей оказания эффективной логопедической помощи.

Среди большого количества нозологических групп детей, проходящих реабилитацию в нашем центре, особняком (в прямом и переносном смысле этого слова) стоит группа детей с расстройствами аутистического спектра, или, как принято говорить, с элементами аутизма. В последние годы наблюдается повышенное внимание ученых, практиков и общества в целом к проблеме расстройств аутистического спектра (далее — РАС). И этот интерес, конечно, не случаен. Он обусловлен не только тяжестью и специфичностью имеющихся у этих детей нарушений, но и большими разногласиями в вопросах возникновения заболевания, диагностических параметрах и путях коррекции.

Как известно, в настоящее время расстройства аутистического спектра относят к группе, так называемых, первичных (охватывающих все стороны психики) расстройств развития. Эти расстройства имеют разную степень выраженности ключевых признаков аутизма:

- нарушения способности целенаправленно использовать речь для коммуникации;
- узость и ограниченность интересов, стереотипность поведения;
- трудности в выражении своих эмоций и понимании эмоций других людей.

Все эти признаки проявляются у детей, поступающих на реабилитацию с различными диагнозами, но чаще всего с общим диагнозом «психические расстройства и расстройства поведения», понятно, что перечисленные признаки присутствуют в коммуникативном поведении ребенка неравномерно: какие-то в большей степени, а какие-то в меньшей — и отличаются у одного и того же ребенка на разных этапах его возрастного развития.

Несмотря на определенные расхождения в понимании причин возникновения и определении спектра аутизма, большинство исследователей в России и за рубежом (В. В. Лебединский, М. М. Либлинг, Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, Л. Трэвис, М. Сигман и др.) отмечают, что успешной социализации детей с РАС препятствует дефицит вербальных и невербальных средств и способов общения, характерный для любых форм аутистических расстройств. Поэтому именно нарушения в развитии средств коммуникации и социальных навыков могут рассматриваться в качестве основной «мишени» социально-реабилитационной работы в целом и логопедической коррекции в частности.

Коммуникативные способности детей с РАС своеобразны. Среди них мы, в первую очередь, стоит отметить неспособность детей начинать и поддерживать диалог, использование обычных слов в необычном значении, растянутое или ускоренное произношение, многократное повторение одного слова или цитирование целого произведения.

Родители детей раннего возраста, проходящих реабилитацию в нашем центре, обращаются именно к логопеду с жалобами на отсутствие, задержку развития речи или «странную» речь. К сожалению, имеющиеся у ребен-

ка проявления часто не дают возможности своевременно предположить наличие РАС или их элементов и, соответственно, ребенка не направляют к другим специалистам для диагностики и организации своевременной коррекционной помощи. Особенно это характерно для тех детей с РАС, которые не демонстрируют классической картины аутизма, описанной Каннером, а находятся на «высокой» границе спектра, как часто это бывает у детей, поступающих на реабилитацию.

Таким образом, коммуникативные и речевые нарушения детей с РАС вариативны и многообразны. Часто они схожи с симптоматикой задержки речевого развития, нарушениями интеллектуальной сферы, алалией и др. Поэтому первоочередной задачей логопеда становится организация и проведение диагностики уровня речевых и коммуникативных возможностей ребенка. Вся дальнейшая работа (программа коррекции, выбор методов и методик, учет индивидуальных потребностей и интересов, мониторинг эффективности применяемой программы) основывается на результатах первичной диагностики.

Не секрет, что в логопедической практике долгое время отсутствовали стандартизированные методики обследования и коррекции коммуникативных способностей и речевого развития детей с РАС. Многие логопеды-практики в работе с такими детьми чаще всего использовали индивидуальные программы, которые составлялись с опорой на имеющиеся программы для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с нарушениями интеллекта. Но, к сожалению, большинство из них оказались мало приспособленными для использования при работе с аутичными детьми.

В последнее десятилетие проблема аутизма, расстройств аутистического спектра стала интересовать большой круг специалистов разных областей: психиатров, неврологов, психологов, дефектологов, логопедов. Это повлекло за собой проведение большого числа экспериментальных исследований и создание проектов, программ, направленных на коррекцию и преодоление тех или иных нарушений, имеющихся у детей с РАС. Специалисты всех направлений, занимающихся проблемами людей с РАС, единодушны в одном: главным препятствием в успешной социализации детей с РАС является дефицит вербальных и невербальных средств и способов общения.

Как логопед-практик, который ежедневно должен решать, что называется, в режиме «нон-стоп», как помочь ребенку и его родителям, я определила для себя, что наиболее эффективными для развития коммуникативных навыков у детей с РАС оказались разработки Р. Е. Баенской, С. С. Морозовой, Н. Г. Нуриевой. Опираясь на эти разработки, я выстраиваю индивидуальный план для конкретного ребенка. Значимой особенностью всей логопедической работы с детьми с РАС и каждого этапа, в частности, является опора на актуальное развитие ребенка. При планировании коррекционно-развивающей программы логопедической работы с ребенком с РАС я первоначально

определяю методы формирования базовых коммуникативных и речевых умений, которые являются основой для развития у ребенка речи.

Наиболее востребованную в практике работы методiku по формированию коммуникативных навыков у детей-аутистов можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои цели и задачи.

Первый этап — диагностический.

На этом этапе происходит подробная беседа с родителями и другими взрослыми, в ходе которой важно узнать об особенностях коммуникативного поведения ребенка. Родители или другие члены семьи рассказывают о том, как они понимают, что ребенок что-либо хочет или не хочет, как узнают о дискомфорте ребенка или его болезненных ощущениях, какие звуки и слова ребенок произносит и что они обозначают, как ребенок реагирует на незнакомых взрослых, выполняет ли он инструкции близких или других взрослых и как они об этом узнают, как реагирует на свое имя и т. д. Также на этом этапе важно выяснить что ребенок любит делать, не любит делать или ему неприятно, какие умения у ребенка уже сформированы. На данном этапе очень важно определить актуальный уровень развития ребенка (умения, которые у ребенка имеются; что ребенок умеет выполнять сам, для каких действий необходима опора и, какая именно). Часто в получении такой информации помогают видеозаписи, сделанные родителями в комфортных для ребенка условиях (например, дома).

Второй этап — установление эмоционального контакта.

Опыт работы с такими детьми показывает, что часто самой сложной задачей для меня как специалиста является именно оперативное установление эмоционального контакта с ними, приобретение статуса «значимого другого». В установлении контакта мы успешно используем следующую схему.

1) Наблюдение за свободной деятельностью ребенка без попыток взаимодействия и комментариев.

Цель наблюдения — позволить ребенку почувствовать себя в безопасности, освоиться в новой обстановке, почувствовать свободу деятельности.

2) Присоединение к интересам ребенка и его речевым реакциям.

На этом подэтапе хорошо помогает взаимодействие с игровым материалом в поле зрения ребенка. При выборе материала важно узнать у родителей и учитывать в работе учитывать имеющиеся у ребенка интересы. В процессе организованной игры начинаю комментировать действия ребенка, наполнять смыслом его эгоцентричные высказывания и стереотипные действия, выполнять манипуляции с игрушками, схожие с действиями ребенка, придавая им игровой смысл.

3) Сенсомоторная игра.

Родителю, присутствующему на занятии, я объясняю, что задачей сенсомоторной игры является вовлечение ребенка в простые игры с мячом, игрушками, песком, водой

и т. д. Также полезно использовать совместные прыжки, кружения и т. п. объясняю и предлагаю принять участие.

4) Организация целенаправленной деятельности ребенка.

На этой стадии показываю родителю, как важно эмоциональное поведение взрослого, обеспечивающее привлечение внимания ребенка к выполнению заданий, удержание его в рамках этих заданий и выполнение их до конца.

Успешность или неудачность прохождения данного этапа предлагаю родителю вместе со мной определить по следующим проявлениям поведения ребенка: позволяет приближаться к себе; заинтересован в присоединении специалиста к его деятельности; включается в игры; позволяет прикасаться к себе; проявляет радость от процесса взаимодействия; выполняет социальные ритуалы (приветствие, прощание); появляется взгляд в глаза.

Установление эмоционального контакта с ребенком, создание устойчивой эмоциональной базы для дальнейшей работы и ситуации доверия позволяют специалисту не только идти вслед за ребенком с РАС, но и вступать в конфронтацию с ним, создавая тем самым условия для развития коммуникативной потребности и формирования адекватных моделей поведения. Хочу заметить, что длительность этапа установления первичного контакта с детьми, имеющими РАС, вариативна, широка и строго индивидуальна в каждом конкретном случае.

Третий этап — формирование импрессивной коммуникации.

1) Обучение пониманию обращенной речи

2) Обучение пониманию жестов и выразительных движений с помощью альтернативных коммуникационных систем

Перед началом занятий данного этапа, знакомя родителя с целевыми ориентирами успешного прохождения ребенком третьего этапа формирования коммуникативных навыков являются и предлагаю обратить внимание на:

- реакцию ребенка на обращение к нему по имени (поворачивает голову в сторону зовущего, подходит);
- понимание значения простых односложных инструкций (стой, иди, садись и т. п.)
- выполнение простых поручений или просьб значимого взрослого, родителя, сверстника (дай, на, возьми, покажи и т. п.)

Четвертый этап — развитие экспрессивной коммуникации.

1) Формирование и развитие ответной реакции с ориентацией на понимание слов, подкрепленных действием

2) Расширение рамок общения с окружающими

Через совместные действия показываю родителю, как важно и как можно научить ребенка привлекать к себе внимание, обращаться за помощью, сообщать о боли или дискомфорте; протягивать руку, выражая тем самым желание получить игрушку; выражать простые просьбы с помощью жестов или альтернативных коммуникативных систем.

Пятый этап — развитие общих речевых навыков.

1) Вызывание речевого подражания, потребности подражать слову (отдельные звуки, звукоподражания, первые формы слов)

2) Формирование речевого дыхания, силы голоса, активизация движений артикуляционного аппарата и мимической мускулатуры в игровой форме по подражанию.

3) Развитие слухового внимания.

Последующая логопедическая работа с ребенком с РАС перестает быть особенной и осуществляется по стандартным схемам преодоления нарушений произношения звуков, развития словарного запаса или грамматического строя речи.

Но первоначальной и обязательной задачей логопедического сопровождения ребенка с РАС, несомненно, является развитие коммуникативных навыков, что в полной мере соответствует возможностям и потребностям этих детей. Без специально организованной работы по развитию навыков коммуникации многие дети с РАС не начинают использовать речь для общения, либо остаются безречевыми, даже имея возможность вербальной коммуникации.

В качестве положительных показателей в коммуникативной сфере детей с РАС можно назвать следующие изменения:

- появление реакции на собственное имя (обращение внимания на взрослого, поворот головы в сторону зовущего);
- увеличение времени визуального контакта и активного сотрудничества с логопедом;
- появление возможности и потребности отвечать на ряд вопросов о себе, своей семье (называть свое имя, обозначать родственные отношения);
- возникновение и совершенствование социальных навыков (здороваться, прощаться);
- называние изученных предметов вне ситуации обучения, спонтанное использование изученных понятий;
- самостоятельное обращение к взрослому с просьбой, которая состоит из 1–2 слов, выполнение простых инструкций (садись, дай, возьми и т. п.).

Работа по формированию коммуникативных компетенций у учащихся с расстройствами аутистического спектра — процесс долгий, сложный и в каждом конкретном случае уникальный. Поэтому система обучения и воспитания детей с РАС предполагает постоянный поиск более оптимальных методов и приёмов. Ведь будущее ребенка с РАС во многом зависит от правильно подобранного и осуществляемого специалистами целенаправленного, комплексного подхода, выбора индивидуального маршрута сопровождения.

Литература:

1. Аршатская О. С. Сочетание игровых занятий и холдинг-терапия в психологической помощи ребёнку с выраженными проблемами детского аутизма // Научно-методический журнал, Дефектология. — М. — 2011. — № 4.
2. Баенская Р. Е. Психологическая помощь при ранних нарушениях коррекционных программ для работы с аутичными детьми / С. С. Морозова. — М.: Владос, 2007.
3. Малюгин И. А. Логоритмика желает познакомиться и найти новых друзей // Журнал «Логопед». — М.: СФЕРА. — 2013. — № 4.
4. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога. — М., 2007.
5. Морозова, С. С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми / С. С. Морозова. М.: Владос, 2007.
6. Никольская О. С., Либлинг М. М., Баенская Е. Р. Дети и подростки с аутизмом. — М., 2005.
7. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. — М.: Теревинф, 2007.
8. Петрова Н. Путешествие с Алисой или разбитое зазеркалье. — М., 2010.
9. Романова А. А. Особенности речи детей аутистическими расстройствами. // Научно-методический журнал, Дефектология. — М. — 20011. — № 4.
10. Хаустов А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. // Научно-практический журнал. Аутизм и нарушения развития. — М.: ЦПМССДиП Департамента образования города Москвы. — 2009. — № 1.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Роль конкурса «Студент года» в формировании профессионального самоопределения студенческой молодежи

Мишакина Вера Геннадьевна, преподаватель;

Осалихина Юлия Александровна, заместитель директора по научно-методической работе
Мишкинский профессионально-педагогический колледж (Курганская обл.)

Профессиональное образование на современном этапе развития в качестве приоритетов определяет: достижение стандартов международного уровня; переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему освоение ключевых и профессиональных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда; непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека. Мишкинский профессионально-педагогический колледж — многопрофильное образовательное учреждение, в котором на очной форме обучения реализуются следующие специальности и профессии: Повар, кондитер; Тракторист — машинист сельскохозяйственного производства; Прикладная информатика (по отраслям); в том числе подпрограмме ТОП-50: Повар, кондитер, Сетевое и системное администрирование и ТОП-РЕГИОН: Дошкольное образование; Преподавание в начальных классах.

Основным результатом деятельности системы среднего профессионального образования является высококомпетентный работник, готовый к социальной и профессиональной мобильности, непрерывному образованию, саморазвитию и самосовершенствованию своих компетенций, ускоренному усвоению инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. В настоящее время основными критериями оценки качества подготовки выпускника являются наличие не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и общих и профессиональных компетенций. Для реализации данных целей в колледже проводятся внутриучрежденческие конкурсы профессионального мастерства — внутриучрежденческий чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia, месячники профессионального мастерства, а также традиционный конкурс «Студент года», цель которого — стимулирование инновационной и творческой деятельности студентов, публичное представление общих и профессиональных компетенций студентов колледжа.

В рамках подготовки и участия в конкурсе студенты учатся организовывать собственную деятельность, выби-

рать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Конкурс профессионального мастерства «Студент года» создает оптимальные условия для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации, повышает интерес к профессии, возможность ее дальнейшего исследования, а также профессионального самосознания студентов. В конкурсе «Студент года» принимают участие студенты разных специальностей и профессий. Им предлагается выполнить несколько заданий, в ходе которых они должны раскрыть особенности своей специальности, профессии, задача студентов — показать свое профессиональное мастерство. Работу студентов оценивает жюри, в состав которого входят преподаватели, администрация колледжа. Этот конкурс всегда массовый, с привлечением большого количества студентов. Присутствующие получают много познавательной информации, которая расширяет кругозор, стимулирует рост профессионального мастерства, укрепляет желание учиться и совершенствоваться.

Каждый год конкурс соответствует определенной тематике. В 2018 году общей стала тема чемпионатного движения WorldSkills Russia, которая объединила пять разных специальностей и профессии: Дошкольное образование, Преподавание в начальных классах, Прикладная информатика, Повар, кондитер, Тракторист — машинист сельскохозяйственного производства.

В конкурсе Визитная карточка «Рождение лидера» участникам необходимо было представить себя и свою специальность или профессию, у каждого это получилось действительно творчески: зрители и жюри (эксперты) конкурса смогли увидеть и оценить презентации, сценки, биографии, танцы и музыкальные зарисовки. В следующем конкурсе «Профессиональный блиц», участникам

нужно было дать определения личностных и профессиональных качеств («Профессиональная ромашка»), объяснить, каким образом их можно использовать в профессиональной деятельности, а также ответить на вопросы из истории становления чемпионатного движения («Секреты WSR»). Задание третьего конкурса — импровизации «Творчество без границ» предполагало повествование о специальности или профессии от лица определенного предмета — учебника, куклы, накопителя (флешки), тарелки, гаечного ключа. Рассказ каждого участника был интересным и содержательным. В четвертом конкурсе реклама — видеоролик «Технология успеха или профессиональная находка» участники представили видеоряд о современных технологиях, используемых в специальности или профессии. Все участники успешно справи-

лись с заданиями. Активными были и группы поддержки конкурсантов. Победитель и участники конкурса награждены памятными дипломами, денежным поощрением и призами, классные руководители — благодарностями за подготовку студентов, группы поддержки — сладкий приз.

Информация о конкурсе размещается на сайте колледжа <http://мпк45.рф>, в группе ВК <https://vk.com/gbroumpk>, в районной газете «Искра».

Считаем, что образовательная среда, где конкурсная деятельность интегрируется с учебной, способствует подготовке качественно нового типа профессионала, востребованного современным производством, готового адекватно ситуации и времени найти оптимальный и эффективный метод решения, выполнения задачи.

Сказкотворчество студентов как прием трансформации тем учебных курсов «Педагогика» и «Педагогическое мастерство» в дидактические сказки и педагогические зарисовки

Тимонина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Кемеровский педагогический колледж

Курсы «Педагогика» и «Педагогическое мастерство» занимают ведущее место в системе подготовки педагогических кадров в условиях СПО. Данная учебная дисциплина дает не только знания в области воспитания и обучения подрастающего поколения, но и формирует у студентов педагогических специальностей, обучающихся в ГПОУ «Кемеровском педагогическом колледже», положительную установку на будущую педагогическую деятельность.

Использование на практических занятиях курса «Педагогика» ряда приемов из коммуникативно-речевой технологии «Сказкотворчество» позволяет развивать у студентов коммуникативные, аналитические, проектировочные, креативные способности в ходе индивидуального и группового сказкотворчества.

Сказкотворчество — процесс переработки и комбинирования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых образов, действий, ситуаций, не имевших ранее места в непосредственном восприятии.

Создание предметной педагогической сказки позволяет «сочинителю» воплотить множество граней и смыслов, что помогает понять важные педагогические вопросы, касающиеся воспитания и обучения детей разных возрастных групп.

Использование коммуникативно-речевой технологии «Сказкотворчество» применительно к учебному процессу достаточно нетрадиционно и это вызывает повышенный интерес студенческой аудитории к возможности поучаствовать в создании подобного «творческого продукта».

В процессе создания сказки дидактического типа у обучающихся формируются следующие группы умений:

1. Коммуникативные (речевые) умения:

- умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать,
- умение аргументировать; строить логическую систему доказательств,
- умение выносить суждения и анализировать высказывание;

2. Учебные умения:

- умение мыслить нешаблонно, оригинально,
- обобщать информацию и четко ее структурировать,
- глубоко прорабатывать материал, выбирая основную, главную, стержневую информацию,
- умение выбирать и систематизировать ключевые понятия, термины, формулы;

3. Предметно-творческие умения:

- умение использовать педагогическую терминологию и интегрировать ее в сказочные образы,
- умение характеризовать тот или иной педагогический процесс и поэтапно раскрывать его в ходе сюжетной сказки разного вида (волшебная, бытовая...),
- умение создать сказочный сюжет, сохраняя законы построения определенного вида сказки и показать сущность и характеристику того или иного педагогического явления или категории, обозначить их связи.

Создание дидактической педагогической сказки или зарисовки на основе материала из курса «Педагогика», «Педагогического мастерства» задача достаточно сложная

для студента, но эффективный инструмент более глубоко-го изучения темы или раздела педагогических дисциплин.

По законам жанра сказка обладает особыми характеристиками, позволяющими не напрямую, а косвенно обобщить и вывести некоторые понятия как часть общей морали. В речи сказочного героя могут присутствовать назидания, жизненные педагогические правила, народная мудрость. Приемы символической аналогии, фантастические свойства объектов, выразительные средства — это тот богатый материал, который позволяет проявлять обучающимся креативность в создании сказочных образов.

Изучая тему из курса «Педагогика» «*Сущность и структура целостного педагогического процесса*» (ЦПП), студентам было предложено сочинить сказку о целостном педагогическом процессе, показав его сущность и основные характеристики.

Приведем некоторые варианты начала сказки:

«В некотором царстве, в некотором государстве жила была королева Образование. А в другом королевстве по соседству жил король Воспитание. Повстречал как-то на прогулке король Воспитание королеву Образование и влюбился в нее с первого взгляда. Вскоре молодые поженились, и родился у них сын. Долго спорили король с королевой какое имя дать наследнику престола, чтобы в имени малыша было что-то от мамы и от папы. Наконец решили назвать они сыночка-королевича Целостный педагогический процесс, так как в нем соединяются в единое образование и воспитание. Рос сыночек непогодам умным и воспитанным. Уже в подростковом возрасте имел свои принципы: гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, научности, доступности, сознательности и активности» (В.).

«В одном педагогическом царстве — государстве жил дедушка Целостный педагогический процесс. И было у него 4 внука: Содержательно-целевой, Организационно-деятельностный, Эмоционально-мотивационный, Контрольно-оценочный. Каждый внучок имел свой характер и преследовал свои цели. Но все они мечтали найти свою любовь. В их королевстве не было желанных невест. И отправились они как-то весной каждый своей дорогой за своим счастьем. А двигали их к приключениям разные внешние и внутренние противоречия» (С.)

«Как-то давно в одном царстве-государстве жила была царица и звали ее Великая педагогика. Был у Педагогика сыночек, чье имя Целостный педагогический процесс. Все считали этого царевича величавым и очень важным. А в качествах характера царевича жители государства подчеркивали его системность, целостность, двусторонность, целенаправленность, цикличность. Как — то в государство повадилось прилетать чудище о трех головах и съедать по одному жителю. Загоревали жители, пошли за советом к царице Великой педагогике с просьбой навести в стране порядок и избавить их от чудища поганого. Задумалась царица, кого послать из дру-

жины воевать с чудищем: рыцарей Закономерности или конницу Принципы? Но тут сыночек царицы Целостный педагогический процесс под воздействием движущих сил решил возглавить войско и встать на защиту своего государства и матушки. (К.)

Приведенные примеры студенческих сказок о ЦПП свидетельствуют, что на основании изученного материала по данной теме образ главного героя четко принимает педагогические очертания и характеристики, что позволяет глубже освоить материал в области педагогики и применить нетрадиционные способы к осмыслению изученного.

Особо стоит остановиться на сочинении сказок нравственно-этического типа, которые имеют ярко выраженную этико-нравственную направленность; в текстах таких сказок прослеживается жизненное правило, выраженное в пословице, поговорке или мудром изречении автора сказки. Это достаточно известные сказки из детства: «Суп из топора», «Вершки и корешки», «Лиса и журавль». Такие сказки можно назвать педагогическими, так как они адресованы как раз детям и достоинство их в том, что такие сказки — это намек на то, как лучше поступить в той или иной жизненной ситуации. Главное в них отсутствует прямой комплекс нравучений и наставлений, которые так часто слышать дети от взрослых и ненавидят, когда их так «воспитывают». В сказке никто не учит ребенка «жить и поступать правильно». События сказочной истории естественно и логично вытекают одно из другого. Таким образом, ребенок воспринимает и усваивает причинно-следственные связи и нормы поведения, существующие в этом мире.

Одну из таких сказок, которые сочинили студенты, мы приводим ниже:

Волшебная ручка

«В одном городе жил маленький мальчик Федя. Учился он в первом классе. Как-то шел он из школы и заигрался на детской площадке. На улице в этот сентябрьский денек было жарко, и Федя сбросил свою курточку на скамейку, кинул туда и портфель, а затем побежал играть с ребятами. День пролетел быстро, и надо было идти домой. На скамейке рядом с вещами Феди сидел какой-то старичок. Пока Федя собирался домой, старичок заговорил с ним и подарил мальчику ручку, сказав, что она волшебная и будет помогать ему в учебе. Надо только знать волшебные слова: Сделал дело — гуляй смело. Повторяй их каждый раз — сказал старичок, — когда принимаешься за какое-либо дело и клади волшебную ручку в карман. Федя поблагодарил старичка, но не очень — то поверил в дедушкины сказки. Дома Феде было нужно сделать уроки, погулять со щенком и вынести мусор. Первым делом дома Федя решил поиграть в компьютерные игры, а потом приступить к выполнению своих обязанностей. Только он сел поиграть, как через минуту почувствовал, что в кармане что-то мешает. А да это волшебная ручка, — вспомнил мальчик и ре-

шил ее испытать. Ну-ка ручка, сделал дело — гуляй смело, — сказал мальчик и посмотрел на ручку. Вот и нет никакого волшебства, это все дедушка выдумал. Мальчик решил продолжить игру в компьютер, но что-то ему сразу расхотелось. Ладно, потом поиграю, — решил мальчик и пошел делать уроки. Уроки как-то легко и быстро удалось в этот раз сделать Феде. Теперь — то я пойду и посмотрю мультики. Но только он залез на диван, как опять в кармане нащупал ручку. Привет ручка: «Сделал дело — гуляй смело, — посмеялся мальчик. Ну, что же в ней волшебного? — озадачился мальчик. Пойду — ка я погуляю со щенком и выброшу мусор, пока мама с работы не вернулась, а заодно и дедушке верну ручку, пусть он не думает, что я поверил, что ручки бывают волшебными.

Федя погулял с собакой, выбросил мусор, но дедушку так и не нашел. Федя вернулся домой и вскоре пришли мама с папой. Федя рассказал им, как он провел день, о подарке дедушки. Мама проверила сделанные уроки и осталась довольна, похвалила сына. А папа сказал, что ручка и вправду волшебная. Не может быть, — удивился Федя. А в чем же волшебство? — спросил Федя папу. А в том, что ручка помогла тебе сделать все дела и теперь у тебя весь вечер свободный, можешь играть сколько хочешь. Вот это здорово, обрадовался Федя и вновь в кармане нащупал ручку. Он бережно достал ручку из кармана и произнес волшебные слова: «Сделал дело — гуляй смело». А ручка — то и в правду волшебная? — подумал Федя. А вы как думаете, — ребята?» (Е.)

В курсе изучения «Педагогического мастерства» в разделе «Мастерство педагогического общения» затрагивается тема, соприкасающаяся с областью психологии, но являющаяся важной при организации процесса обучения школьников с учетом типа восприятия информации (аудиал, визуал, кинестетик). Типизация обучающихся в зависимости от предпочитаемой модальности довольно условна. Если педагог знает определенные характеристики данных психотипов, то их можно использовать в процессе общения при обучении и воспитании ребенка. Это позволит наиболее грамотно будущим педагогам создавать общий сценарий урока. Учителю на этапе планирования подачи информации обучающимся в технологической карте урока следует учесть разные каналы восприятия учеником окружающей действительности: зрительный, слуховой, тактильный, вкусовой, обонятельный, чтобы эффективно выстроить полисенсорное преподнесение материала на уроке. В мозге ребенка сенсорная (полученная органами чувств) информация трансформируется в некоторое представление или модель. Именно ведущая сенсорная система определяет вид восприятия, или его модальность, что запускает процесс мышления обучающихся и становится толчком для других ментальных процессов: памяти, представления, воображения. Конструктивное общение с представителями разных

типов и знание об их свойствах анализаторов может помочь педагогу увлечь ученика тем или иным видом деятельности.

Для лучшего запоминания характерных черт представителей типа визуалов, кинестетиков, аудиалов студенты совместно с преподавателем работают в группах и создают портретные характеристики данных типов.

Варианты подобного группового творчества студентов педагогических специальностей ГПОУ «Кемеровского педагогического колледжа» характеризующие разных представителей этих типов приведены нами ниже в портретных зарисовках.

*«Диван, подушка, лысый кот,
Мохнатый коврик, бутерброд.
Кофейный запах, антрекот.
Пилить, рубить, катить дрова,
Но не сидеть, в мороз дрожа.
Рука потянется к руке,
Прохлада губ, жар на щеке.
Потрогать, ощутить, понять,
Погладить, нежно так обнять.
Всем существом своим дрожа
От чувств моих поет душа.
Идем мы вместе налегке,
Пакет рассыпан, мы в муке.
Пушистый снег, прохладный лед,
Фантазий радужный полет.
Тепло свечи, роман-сюжет
Вот кинестетика портрет».* (Т., О., В.)
«Мир в красках» (визуал)

Мое внимание привлек аккуратный, худощавый мальчик, с тонкими губами и слегка приподнятыми бровями. Он сидел прямо, устремив взгляд куда-то вверх. Казалось, что он мечтает о чем-то своем, глядясь и всматриваясь сквозь стену классной комнаты. Учитель музыки сказал: *«Послушайте, какая чудная мелодия!»* Мальчик повернул голову и уставился на проигрыватель, как будто впервые его увидел. К музыке он явно был равнодушен. Он достал листок бумаги и стал что-то рисовать, чертить, штриховать...

Но и это ему быстро надоело. Он стал складывать из бумаги прыгающую лягушку. «Смотри, как она прыгает», — весело шепнул он соседу по парте, — она как живая». Но взгляд учителя, брошенный из-под очков, остановил его ликование.

Однако мальчик недолго оставался без дела, его внимание привлекла муха, севшая на парту. Он долго и внимательно, зажав дыхание, рассматривал муху, любовался ее брюшком и прозрачными крылышками, блестящими в лучах солнца, наблюдал, как она ползает по крышке парты. Он жил в своем красочном мире, полным открытий и впечатлений.

«Иванов, какую музыку мы сейчас слушали? — спросил учитель. «Радужную» — выпалил Иванов, под громкий смех своих соклассников». (С. В. К.)

«Он не такой, как все», — думала мать... (аудиал)»

Он постоянно бормотал что-то про себя, казалось, что он с этим родился. Его любимый вопрос: «Ты слышишь, как звучит...?», порой раздражал и заставлял нервничать мать. Ну как может «звенеть и петь» ночная тишина? Ну как часы-ходики вместо тик-так, могут петь «Ку-шать, ку-шать» или «спать-спать, спать-спать».

В магазине было еще хуже: все, что пицало, гремело, звенело — завораживало малыша, и он пытался воспроизводить всю эту какофонию.

Когда он спал, казалось, что он незримо присутствует среди разговоров взрослых, так как на утро он был в курсе того, что пытались от него скрыть.

Он не любил, чтобы его ласкали, но с удовольствием слушал сказки, заставляя мать играть роль того

или иного героя, то кукарекать, то мяукать, то шипеть, как змея. Он прекрасно помнил, что вчера сказал дядя Леня, как звонко поет водосточная труба на соседнем доме. На большинство вопросов, которые для него были не значимы, он отделывался кивком головы. И тихо становилось в квартире, когда, надев наушники, малыш становился «глух и нем» и погружался в мир неведомых звуков, порой вторя в такт всем телом той или иной мелодии.

«Как с ним трудно», — думала мать». (А. П. К)

Таким образом, применяя прием трансформации ряда тем курса «Педагогика» и «Педагогического мастерства» в жанр дидактической сказки или педагогической зарисовки, возможно достичь интерес и положительную мотивацию у студентов к изучению психолого-педагогических дисциплин и повысить профессиональное мастерство будущего педагога начальной школы.

Научное издание

Актуальные задачи педагогики

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственный редактор Е. И. Осянина
Оформление обложки Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета О. В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 24.01.2019. Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 8,4. Тираж 300 экз.

Издательство «Свое издательство». 199004, г. Санкт-Петербург, линия 4-я В. О., д. 5

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