

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ

XLVI МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Казань

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия:

Э.А. Бердиев, 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. Исаков, К.К. Калдыбай, А.А. Кенесов, В.В. Коварда, М.Г. Кологорцев, 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, Д.Н. Султанова, 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. Исаков (Казахстан), К.Б. Кадыров (Узбекистан), 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. Проккопьев (Россия), М.А. Прокофьева (Казахстан), Р.Ю. Рахматуллин (Россия), М.Б. Ребезов (Россия), Ю.Г. Сорока (Украина), Д.Н. Султанова (Узбекистан), Г.Н. Узаков (Узбекистан), М.С. Федорова, Н.Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А.К. Шарипов (Казахстан), З.Н. Шуклина (Россия)

Педагогическое мастерство : материалы XLVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2023 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2022. — iv, 62 с.

ISBN 978-5-6049479-4-4.

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

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

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

УДК 37(063)

ББК 74

ISBN 978-5-6049479-4-4

© Оформление.

ООО «Издательство Молодой ученый», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Азизова Л.О., Виноградова А.М.

Ранняя профориентация на музыкальных занятиях в детском саду 1

Бутырина Н.А., Рукавишникова А.Н., Лукьянова О.А.

Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста через дидактическую игру 4

Волобуева Ю.В., Посохова М.М., Жаркова О.Г.

Применение игровой технологии В.В. Воскобовича в развитии сенсомоторных навыков у детей с задержкой психического развития. 8

Лунёва С.Л., Афанасьева Н.В., Горожанкина Н.П.

Применение принципов кондуктивной педагогики в работе с детьми, страдающими сахарным диабетом 12

Наливкина Ю.М.

Воспитание патриотических чувств у дошкольников посредством создания в группе мини-музея «Край Воронежский». 19

Прокопьева Ю.А., Лавренко И.В., Ян Н.А., Тен Н.Д., Михалёва И.В., Заваленкова Н.П., Попова Д.С., Сорокина Е.А.

К вопросу о формировании этнокультурной компетентности личности современного педагога 24

Сафиуллина Г.Н., Береговина Л.Н.

Творческий проект по нравственно-патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) «Нас много, но мы все разные!» 29

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Карбанова В.А.

Формирование функциональной грамотности посредством применения стратегий функционального и смыслового чтения на уроках английского языка в средней школе 37

Монгуш Ч.Т.

Использование технологии критического мышления при обучении орфографии 44

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Кошкина Н.К.

Наставничество как инструмент социализации и адаптации к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 54

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Будаева Л.В., Смирнова Н.В., Корнеева Т.Г., Ильина А.В., Толстова Т.А.

Комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи у дошкольников в условиях ДОУ 58

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Ранняя профориентация на музыкальных занятиях в детском саду

Азизова Лейла Октай кызы, музыкальный руководитель;
Виноградова Анна Михайловна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 47 г. Белгорода

Данная статья направлена на особенности ранней профессиональной ориентации в рамках реализации образовательной программы на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, образование, самоопределение, дошкольники.

На сегодняшний день профориентация дошкольников, названная ранней профориентацией, становится одним из приоритетных направлений развития образовательной политики государства. В целом, данный факт обусловлен современным интенсивным развитием общества, которое диктует новые правила и условия образования и воспитания ребенка как личности, готовой к инновационному обществу.

Профессиональная ориентация (профориентация, выбор профессии, ориентация на профессию, профессиональное самоопределение) — это комплекс действий для выявления у человека склонностей и талантов к определённым видам профессиональной деятельности, а также система действий, направленных на помощь в выборе карьерного пути людям всех возрастов [3]. Как правило, работа в направлении профессиональной ориентации детей делится на три этапа:

1. Развитие конкретно-наглядных представлений о мире профессий, или до-профессиональное самоопределение. Реализация этапа осуществляется в возрасте с 2,5–3 лет до 10–12. Как правило, этап делится на два подэтапа — эмоционально-образный и рпедевтический.

2. Профессиональное самопознание. Этап реализуется в возрастных рамках 5–9 классов. Как и предыдущий, данный этап делится также на два подэтапа: поисково-зондирующий и развитие профессионального самоопределения.

3. Профессиональное самоопределение, делящееся на три подэтапа: уточнение социально-профессионального статуса (как правило, реализующийся в 10–11 классах), вхождение в профессию (процесс профессионального обучения), развитие профессионализма в процессе трудовой деятельности [1].

Как правило, в рамках деятельности дошкольной образовательной организации профессиональная ориентация представляет собой совокупность мероприятий, направленных на формирование общего представления дошкольников о разных профессиях, а также на развитие интереса или увлеченности какой-либо из них. Главная задача ранней профориентации — способствование созданию платформы для осознанного дальнейшего выбора профессии, помощь в самоопределении, выявлении и развитии индивидуальных способностей и возможностей.

Работа по профессиональной ориентации проводится по нескольким направлениям:

- информирование — передача сведений,
- диагностика — оценка индивидуальных особенностей,
- консультирование — помощь в разрешении проблем.

Основными направлениями ранней профессиональной ориентации являются:

- профессиональное воспитание (формирование у детей интереса к труду, трудолюбия);
- профессиональное информирование (обеспечение детей информацией о мире профессий).

Сегодня в дошкольных образовательных организациях реализуются различные образовательные программы. В качестве примера рассмотрим программу «Детство», разработанную под редакцией В. И. Логиновой, Т. И. Бабаевой, Н. А. Ноткиной. Согласно рабочей программе, задачи трудового воспитания и развития детей включены в образовательную область «Труд», которая, в свою очередь, также делится на два раздела — «Труд взрослых и рукотворный мир» и «Самообслуживание и детский труд». Разделы представляют собой интеграцию знаний с такими образовательными областями, как «Познание», «Коммуникация», «Социализация», что в совокупности позволяет расширить представление дошкольника о мире профессий. Однако, как мы видим, отдельно вынесенных областей, касающихся изучения мира профессий и самоопределения, тут нет.

Процесс реализации профессиональной ориентации дошкольников реализуется, начиная с 3 лет, когда ребенок уже сформирован как личность и способен

высказать собственные предпочтения. При этом формы реализации данной работы на музыкальных занятиях представляют собой обширный круг, применение которых проходит в рамках образовательной деятельности:

- в присущих дошкольному возрасту видах детской деятельности (игровой, изобразительной, трудовой, музыкальной, коммуникативной, физической);
- в процессе специально организованных педагогическими работниками форм работы: занятий, экскурсий, праздников, развлечений.

И. С. Маматова выделяет следующие направления работы по формированию профессионального самоопределения:

- приближение детей к труду взрослых;
- ознакомление детей с трудом взрослых;
- совместная деятельность детей и взрослых [2].

Для ознакомления детей с трудом взрослых на музыкальных занятиях можно применять традиционные методы обучения и воспитания:

- словесный (беседы с использованием игровых персонажей и наглядности, чтение детской художественной литературы);
- наглядный (наблюдение конкретных трудовых процессов людей разных профессий, рассматривание картин и иллюстраций);
- практический (экспериментирование с разными материалами, опыт хозяйственно-бытового труда);
- игровой (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игровые ситуации).

При этом следует помнить, что в практической деятельности все методы применяются не разрозненно, а в сочетании друг с другом.

Таким образом, можно подвести итог, что работа по формированию у детей профессионального самоопределения реализуется в процессе образовательной деятельности, в процессе образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, а также в процессе самостоятельной деятельности детей.

Литература:

1. Кот, Т. А. Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций Т. А. Кот / Гуманитарные науки. — 2019. — № 3. — С. 34–38.

2. Маматова, И. С. Ранняя профориентация дошкольников в ДООУ И. С. Маматова, Л. П. Литвинова, Е. В. Рысаева// Молодой ученый. — 2021. — № 21 (363). — С. 399–401.
3. Что такое профориентация / Профориентация РФ. — URL: <https://proforientatsia.ru/career-guidance/chto-takoe-proforientatsiya/>

Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста через дидактическую игру

Бутырина Надежда Александровна, воспитатель;
Рукавишников Алла Николаевна, воспитатель;
Лукьянова Ольга Александровна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 133

Одной из ключевых задач современной государственной политики является воспитание личности, укорененной в национальной культуре и ответственно относящейся к судьбе своей страны. Эти задачи закреплены в нормативных документах, таких, как закон Российской Федерации «Об образовании», «Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года», «Концепция патриотического развития и воспитания гражданина Российской Федерации», государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы».

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также заложена основа нравственно-патриотического воспитания через задачи, связанные с приобщением детей к традициям семьи, общества и государства, формированием представлений о Малой Родине и Отечестве, формированием социокультурных ценностей нашего народа, традиций. «Нравственно-патриотическое воспитание» представляет собой объемное понятие, в содержании которого объединены две составляющие воспитания — «патриотическое воспитание» в кавычках и «нравственное воспитание», которые являются взаимосвязанными.

Как отмечает в своем исследовании Е. Н. Бородина, патриот — это человек, который выражает и реализует в своих поступках глубокое чувство уважения и любви к родной стране, ее истории, культурным традициям, ее народу. Патриотизм как нравственное чувство вырастает из культуры и человеческого

бытия, особенностей образа жизни, уклада народных и семейных традиций, закрепляется в системе ценностей личности [3].

В дошкольном возрасте, все то, что окружает ребенка — природа, семья, общество, народ, влияет на воспитание его как личности. Нравственно-патриотическое воспитание начинается, прежде всего, с любви к родной семье, родному городу, родному краю.

В работах Ю. А. Гладковой, О. В. Дудиной, подход к нравственно-патриотическому воспитанию, с точки зрения усвоения культуры, сформированной в родном народе, обозначается как культуроцентрический. В рамках данного подхода у детей формируется осознанная эмоционально-ценностная позиция по отношению к миру родной природы, культуры, истории, развития направленности на мир семьи. Нравственно-патриотическое воспитание базируется не только на формировании патриотизма в ребенке, но и развитии его нравственных качеств [4].

Одним из результатов нравственного воспитания является нравственность — личностная характеристика, которая объединяет в себе совокупность качеств: доброту, порядочность, дисциплинированность, коллективизм, обеспечивающая добровольное соблюдение существующих норм, правил, принципов поведения по отношению к Родине, обществу, коллективу, отдельным людям, самому себе и труду.

Нравственное воспитание, как и патриотическое воспитание, представляет собой целостный процесс, в ходе которого формируются все составляющие нравственно-патриотического воспитания, включая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент отображает в себе знания о своей Малой Родине, о Родине, о своей семье, на основе которых формируется эмоциональное отношение к родным и близким людям, к своей Родине. В основе эмоционального компонента лежит осознание своих переживаний, связанных с различными аспектами получения опыта в процессе взаимодействия со своей семьей, родным краем, его природой, познанием культурных традиций. Деятельностный компонент отображает в себе умения и навыки, связанные с проявлением чувств по отношению к своей Родине, желании осуществлять охрану природы родного края, участвовать в социально полезной деятельности.

Совокупность компонентов нравственно-патриотического воспитания формируется в результате осуществления деятельности с детьми дошкольного возраста, в рамках которой соединяются воедино познание, эмоциональные переживания и действия. Одним из таких видов деятельности выступает игровая деятельность, которая в дошкольном возрасте является ведущей. Разные виды

игр обладают определенным потенциалом с точки зрения нравственно-патриотического воспитания, но наименее изученными являются возможности дидактических игр, как средства нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Дидактическая игра представляет собой уникальные средства обучения и развития ребенка дошкольного возраста.

Дидактическая игра представляет собой разновидность игр с правилами, в которых дидактическая задача реализуется через игровую задачу, что создает стимул для детей и активизирует познавательную деятельность.

А. К. Бондаренко отмечает, что возможности дидактической игры, с точки зрения обучения детей дошкольного возраста, велики именно в плане умственного развития. В дидактической игре обучающим элементом становятся игровые действия, которые часто содержат в себе, в завуалированной форме, способы познавательной деятельности [7].

В. Н. Аванесова считает, что в дидактической игре дети овладевают определенными умениями и действиями, такими, как распределение функций между участниками деятельности, объяснение, разъяснение правил, контроль за действиями партнеров по игре и за своими собственными. Исследования показали, что знание правил не обеспечивают возможность совместного хода в игре, применение правил должно являться осознанным. Овладение детьми определенными умениями и действиями в игре раскрывает ее обучающий потенциал и выступает в качестве признаков игры [1].

Созданная в целях развития, дидактическая игра позволяют формировать не только когнитивный компонент нравственно-патриотического воспитания, но и вызывать определенные переживания, а также стимулировать деятельность, направленную на уважение культурных традиций, проявление заботы о природе родного края. участие в социально значимой деятельности.

Рассматривая возможности использования дидактических игр в нравственно-патриотическом воспитании детей, основное внимание необходимо акцентировать на взаимодействии в процессе игры, так как содержание игры стимулирует у детей определенное взаимодействие, влияющее на формирование личностных качеств детей старшего дошкольного возраста, составляющих их нравственную основу. В этом плане эффективными могут являться словесные игры, которые являются разновидностью дидактических игр и с их помощью можно наполнять и формировать понятие «Малая Родина», закреплять представления о культурных традициях и обычаях, например, национальных блюдах, национальных праздниках и так далее [5].

С помощью словесных игр может формироваться понятийная основа нравственно-патриотического воспитания, так как дети в таких играх могут давать определение разным понятиям. Например, в игре «Ассоциации» дети могут выражать свои ассоциации на различные слова, связанные с Малой Родиной; в игре «Подбери словечко» дети могут выражать свое эмоциональное отношение к разным вопросам, касающимся любви к Родине, касающимся понимания нравственных качеств. Эффективным, из нашего опыта, является использование дидактических игр, в которых детям предлагаются различные ситуации.

В дидактической игре «Объясни поступок», на отдельных карточках написаны ситуации нравственно-патриотического содержания. Детям необходимо в этих ситуациях выразить свое мнение по поводу того, как правильно нужно поступить в этой ситуации, обосновать свою позицию. Другие участники игры могут выразить согласие с этой позицией, либо несогласие. Кроме того, с помощью дидактических игр, дети могут научиться проявлять определенные качества, что также имеет большое значение в контексте нравственно-патриотического воспитания. Например, в играх с правилами дети учатся организованности и дисциплинированности, что помогает сделать взаимодействие уважительным и характеризующимся следованием правилам. В игре дети могут проявлять доброжелательность по отношению к сверстнику, выражать варианты заботы, участия через правильно поставленную задачу в дидактической игре. На данный момент, дидактических игр, посвященных нравственно-патриотическому воспитанию разработано немного, именно поэтому существуют широкие возможности для эффективного использования данного средства в контексте нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что дидактические игры обладают определенным потенциалом в нравственно-патриотическом воспитании детей, но их содержание и методика организации нуждается в разработке. Целостная система игр, систематически организуемая с детьми, позволяющая развивать все компоненты нравственно-патриотического воспитания может выступать одним из средств, повышающих эффективность этого процесса.

Литература:

1. Аванесова, В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду [Текст] В. Н. Аванесова. — М.: Просвещение, 2012. — 176 с.

2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] А. К. Бондаренко. — М.: Просвещение, 2011. — 160 с.
3. Бородина Е. Н. Культуроцентрический подход в нравственно-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста / Педагогическое образование в России. 2014. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturotsentricheskiy-podhod-v-nravstvenno-patrioticheskom-vozpitanii-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.03.2023).
4. Гладкова Ю. А. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников: авторская концепция / Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvenno-patrioticheskoe-vozpitanie-doshkolnikov-avtorskaya-kontseptsiya> (дата обращения: 15.03.2023).
5. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников под ред. Н. В. Микляевой. М.: Сфера, 2013.

Применение игровой технологии В.В. Воскобовича в развитии сенсомоторных навыков у детей с задержкой психического развития

Волобуева Юлия Витальевна, учитель-логопед;

Посохова Мария Михайловна, воспитатель;

Жаркова Оксана Григорьевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида «Колокольчик» п. Чернянка Белгородской области»

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования обусловило необходимость значимых изменений в определении содержания и способов организации коррекционного процесса в дошкольных образовательных организациях. В связи с этим, каждому специалисту приходится искать свои инновационные вспомогательные средства, систематизирующие коррекционный процесс, т. е. наряду с общепринятыми методами и приемами вполне обосновано использование оригинальных, творческих методик — современных образовательных технологий, эффективность которых очевидна.

Одной из важнейших сторон дошкольного воспитания, зарубежные (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли) и отечественный ученые (Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина и др.) выделяют сенсомоторное развития ребенка дошкольного возраста. У детей с задержкой психического развития недостаточное сенсомоторное развитие, что приводит к возникновению различных трудностей в ходе дальнейшего их обучения [2].

Изучение детей дошкольного возраста с различными проблемами и нарушениями развития позволило обнаружить существенную роль и негативное влияние сенсомоторной недостаточности на остальные стороны психического развития ребенка, его эмоциональное состояние и поведение, формирование различных умений и навыков. Полноценное сенсомоторное развитие составляет фундамент психического развития дошкольника и является той основой, на которой строится развитие всех высших психических функций. Для детей с задержкой психического развития требуется гораздо больше времени и сил для освоения сенсорных эталонов, выделения свойств и отношений предметов или действий. Поэтому с такими детьми необходимо проводить коррекционную деятельность, с применением различных нетрадиционных игровых технологий, дидактических игр и упражнений, которые способствуют созданию эмоционально-положительного отношения к обучению.

В настоящее время в педагогической практике существует множество нетрадиционных игровых технологий. Особое место среди них занимает методика В. В. Воскобовича. Применение данной технологии вызывает интерес у детей с задержкой психического развития, так как данные игры разнообразны по содержанию, очень динамичны. Технология включает излюбленные детьми манипуляции с игровым материалом, который способен удовлетворить ребенка в моторной активности. Как отмечает Н. В. Руппель, задача специалиста дошкольной образовательной организации заинтересовать ребёнка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в коррекционной деятельности. А для этого такая деятельность должна быть интересной игрой, именно игры В. В. Воскобовича, позволяют разнообразить и заинтересовать дошкольника с задержкой психического развития [3].

В МБДОУ «Колокольчик» разработана программа коррекционной деятельности по развитию сенсомоторных навыков у детей с задержкой психического развития с помощью игровой технологии В. В. Воскобовича. Цель программы: повышение уровня развития сенсомоторных навыков у детей с задержкой психического развития посредством адаптирования игровой технологии В. В. Воскобовича.

Программа реализовывалась поэтапно:

1. Начальный этап. Цель: создание условий для развития сенсомоторных навыков у детей с задержкой психического развития посредством адаптации игровой технологии В. В. Воскобовича. На данном этапе коррекционная деятельность по развитию сенсомоторных навыков у детей с ЗПР была организована в двух направлениях: — организация сенсомоторного пространства в детском саду для детей с ЗПР с применением игровой технологии В. В. Воскобовича; — разработка дидактических игр и пособий, на основе «Развивающих игр Воскобовича».

В дошкольной образовательной организации был оформлен интеллектуально-игровой центр «Фиолетовый лес», в котором представлены персонажи сказок В. В. Воскобовича. Интеллектуально-игровой центр представляет собой виртуальный мир, с разнообразными персонажами. С помощью данного центра, в начале работы, проходило знакомство детей (тактильное, зрительное и т. д.) с фигурками героев, которые сопровождали дошкольников в процессе всей коррекционной деятельности [4].

2. Основной этап. Цель: Формирование представлений детей с ЗПР о сенсорных эталонах; развитие целостной интегративной сенсомоторной деятельности, влияющей на интеллектуальное развитие и речь дошкольника, стимулирование желания и готовность к общению через сенсомоторные действия с предметами.

На данном этапе специалистами применяется системный подход, который включает комплексное применение развивающих игр В. В. Воскобовича при коррекции сенсомоторных нарушений у дошкольников с ЗПР. Такая деятельность предполагает поэтапное введение игрового материала. Каждый следующий этап предполагает усложнение дидактического и коррекционного оборудования, ориентируясь на возможности и особенности ребенка дошкольного возраста с ЗПР. Постоянное усложнение позволяет поддерживать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности, таким образом, реализуется зона ближайшего развития. Игры и задания подбираются для ребенка сложнее, чем он может выполнить.

При организации и проведении коррекционной образовательной деятельности по развитию сенсомоторных навыков применялись следующие игры: Комплект «Играем в математику», игра «Кораблик «Плюх-Плюх», «Брызг-Брызг», «Ларчик», такие игры способствуют развитию движений руки, манипулятивных действий; совершенствование разнообразных действий с предметами

(шнуровка, нанизывание, перекладывание и т.д.); обогащение чувственного опыта детей (учить рассматривать, ощупывать, сжимать и бросать). Дети учатся выполнять действия по подражанию с использованием «Геоконта», «Чудо-крестики».

На основе развивающих игр В.В. Воскобовича были адаптированы игры для детей с ЗПР, с целью развития сенсомоторных навыков. С целью ознакомления дошкольников с геометрическими фигурами использовали игру «Соберем гусенице Фифе бусы», для развития навыков счета «Секретный код», «Потерявшаяся цифра», умения ориентироваться на плоскости «Рисунок», «Сказочный городок», «Гномы украшают полянку»; помогают освоить количественный состав чисел игры «Грибная полянка», «Вкусное печенье» и т.д. [5]

Таким образом, герои сказок В.В. Воскобовича позволяют увлечь и заинтересовать ребенка в коррекционной деятельности. Дети имеют возможность самостоятельно выбирать нагрузку и темп, переключаться с одного задания на другое.

3. Заключительный этап. Цель: развитие умение детей с ЗПР самостоятельно применять развивающие игры В.В. Воскобовича, придумывают новые игровые действия, закреплять уже полученные сенсомоторные навыки. Здесь большую значимость приобретает взаимодействие воспитателя с учителем-логопедом. Воспитатель наблюдает за самостоятельной деятельностью дошкольников, корректируя ее по необходимости, по рекомендациям учителя-логопеда, заполняя карты наблюдения на каждого ребенка [2].

Для родителей воспитанников с задержкой психического развития, воспитатель организовала «Неделю развивающих игр В.В. Воскобовича», с целью вовлечения в коррекционную деятельность родителей и их детей. С утра встреча детей началась со сказки, в которую были приглашены дети и их родители. Сюжет сказки прослеживался в течение всего дня в разнообразных видах деятельности, применяя развивающие игры, которые соответствовали особенностям детей с ЗПР. В конце недели была организована выставка детских рисунков по мотивам сказок «Фиолетового леса», это стало заключительным мероприятием недели.

Итак, предложенная система коррекционно-образовательной деятельности помогает в развитии сенсомоторных навыков у детей с ЗПР. Включение игр Воскобовича в коррекционно-образовательную деятельность позволяет в непринужденной обстановке решать коррекционные задачи, вовлекая детей в данный процесс, создавая интеллектуально-творческую атмосферу.

Литература:

1. Воротягина И. Г., Степанова Е. Ю. Внедрение развивающих игр В. В. Воскобовича в воспитательно-образовательный процесс ДОУ / Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — № 3. — С. 88–89.
2. Развивающие игры Воскобовича / Под ред. В. В. Воскобовича. — М.: ТЦ Сфера, 2018. — 128 с.
3. Руппель Н. В., Зотьева С. А. Развитие интеллектуальных способностей дошкольников посредством игровой технологии В. В. Воскобовича / Молодой ученый. — 2019. — № 12.6. 102.
4. Сентябрь Н. Н., Максимова С. Ю., Состояние сенсомоторной сферы у детей с ЗПП / Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — С. 83–89.
5. Харько Т. Г. Методика познавательного-творческого развития дошкольников Сказки Фиолетового Леса. СПб.: Из-во: Детство-пресс, 2017. — 192

Применение принципов кондуктивной педагогики в работе с детьми, страдающими сахарным диабетом

Лунёва Светлана Леонидовна, музыкальный руководитель;

Афанасьева Нелли Владимировна, воспитатель;

Горожанкина Наталья Петровна, воспитатель

МАДОУ г. Нижневартовска детский сад № 52 «Самолётик»

(Ханты-Мансийский автономный округ – Югра)

В статье авторы раскрывают применение принципов эффективной методики «кондуктивные игры» в обучении детей с сахарным диабетом.

Ключевые слова: кондуктивная педагогика, кондуктивные игры, дети с заболеванием сахарный диабет.

Стермином «кондуктивная педагогика» знакомы, наверное, не очень многие. Кондуктивная педагогика — это система интенсивной реабилитации лиц с нарушением моторики, которая охватывает все аспекты развития: физическое, коммуникативное, языковое, эмоциональное, образовательное, бытовое. Впервые эту методику начали применять в Будапеште, её автором является профессор Андраш Петё, поэтому у неё есть и другое название — система Петё.

Кондуктивная педагогика — это эффективная методика обучения детей с множественными проявлениями инвалидности, в том числе детей с детским церебральным параличом. Сегодня этот метод широко используется в Великобритании, Бельгии, Израиле, Голландии, Японии, Германии, Канаде.

Как же оказалось возможным использование кондуктивной педагогики в ключевых работах с детьми, страдающими сахарным диабетом?

В переводе с латинского языка Кондуктивная Педагогика означает Направленное обучение.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Нижневартовска детский сад № 52 «Самолётик» — это дошкольное учреждение, которое с 2000 года посещают дети с заболеванием сахарный диабет. Поэтому перед педагогами стоят такие задачи: как сохранение и укрепление здоровья этих детей, так и воспитание у них сознательного и грамотного отношения к своей болезни.

Решение поставленных задач невозможно без знаний особенностей течения этого заболевания. Поэтому факт заинтересованного и грамотного участия детей, страдающих сахарным диабетом в своём лечении, принятие себя, обеспечение успешной социализации, развитие навыков самоконтроля, достижение хорошей и длительной компенсации сахарного диабета, становится попросту невозможным без участия самого ребёнка. Обучение детей самоконтролю заболевания, включающему самостоятельное определение уровня сахара крови и многому другому, является одним из важнейших звеньев лечения диабета. Сахарный диабет является особым хроническим заболеванием, при котором главную действующую роль в лечении и контроле над ним играет сам больной и его семья.

Любому человеку независимо от того, болен он диабетом или нет, в связи с широкой распространённостью этого заболевания необходимо знать о нём, как можно больше. Это поможет вовремя распознать основные признаки болезни и незамедлительно обратиться к врачу. Поэтому работа в дошкольном учреждении ведётся со всеми детьми группы, а не только с теми, кто болен.

В нашем дошкольном учреждении формирование сознательного и грамотного отношения к этой болезни осуществляется посредством реализации дополнительной программы «Азбука укрепления здоровья» для детей дошкольного возраста с заболеванием сахарный диабет.

Главная идея программы показать детям и их родителям, что жизнь с диабетом возможна, что главный тезис «Диабет — не болезнь, а образ жизни» — не просто фраза, а реальность для них.

Программа реализуется через образовательную, совместную и самостоятельную деятельность детей в ходе режимных моментов и предполагает решение следующих задач:

— Передача детям, страдающим сахарным диабетом, в доступной форме максимального объема информации о болезни, о принципах лечения, режиме питания, отдыха.

— Обучение детей больных сахарным диабетом методам самоконтроля, «управления» своей болезнью.

— Расширение кругозора детей на основе материала, доступного их пониманию через кондуктивные игры, деловые игры, беседы, практические упражнения-тренинги, настольно-печатные игры и т. д.

Педагогами нашего учреждения разработаны и созданы авторские кондуктивные игры, головоломки, ребусы для детей с сахарным диабетом. Они помогают детям в игровой форме узнать суть заболевания и научиться жить с ним в социуме. В играх большое внимание уделяется тренингу практических навыков у детей, таким как «Контроль обмена веществ», «Инсулиновая стратегия», «Планирование питания», «Неотложные состояния», «Физические нагрузки». К достаточно сложным играм и занятиям по теме «Планирование питания» изготовлены специальные «микроплакаты-карточки» с изображением различных продуктов и блюд. Используя их в качестве наглядных пособий, проводятся практические занятия по эквивалентной замене блюд в игровой форме, например, «День рождения», «В гостях», «Выход в кафе и т. п.

Вот некоторые варианты игр.

Лото «Продукты»



Цель: Уточнить знания детей, страдающих сахарным диабетом о продуктах, которые влияют и не влияют на течение заболевания.

Помочь детям преодолеть барьер отчуждения между детьми.

Приучать детей к выполнению несложных правил, нужных для противостояния болезни в жизненных ситуациях.

Учить детей осмысливать свои действия и действия партнеров по игре, оценивать свои знания и знания товарищей.

Участники: Педагог-кондуктолог, дети (от 2 до 4).

Условия игры: играть можно в детском саду (воспитатель, дети, родители, медсестра) и дома (ребенок, родители).

Материал:

Большие карты по количеству играющих детей, маленькие карточки

Правила игры:

I вариант:

Ведущий раздает участникам большие карты с изображением продуктов, маленькие карточки оставляет у себя.

Ведущий показывает детям маленькую карточку. Игрок, у которого есть такая карточка, называет и объясняет, почему он выбрал этот продукт, затем закрывает ей свою картинку.

Выигрывает тот, кто первый закроет всю карту.

II вариант:

Ведущий не показывает, а описывает маленькую карточку. Игрок называет ее и закрывает ей свою картинку и объясняет, почему выбрал этот продукт.

III вариант:

Ведущий описывает маленькую карточку.

Игрок называет ее, говорит, когда может есть этот продукт, в каком количестве на 1 хлебную единицу (1ХЕ).

Проигравший тот, кто не закрыл большее число карточек.

Игра заканчивается обсуждением не закрытых карточек у проигравшего игрока.

Игра «Когда и как часто измерять сахар мочи и крови?»

Цель: Закрепить знания детей о том, что чем чаще измерять состояние сахара в крови, тем лучше можешь судить о состоянии своего обмена веществ.

Уточнить, что в «плохие» дни сахар необходимо измерять чаще, чем в «хорошие».

Участники:

Педагог-кондуктолог;

Эксперты — все дети, страдающие сахарным диабетом;

Ход игры:

Педагог предлагает **пример:**

Свете 8 лет, она 3 года болеет диабетом. Она всегда чувствует себя хорошо, совсем здоровой. У нее не бывает слишком низкого сахара крови. Она проверяет мочу 4 раза в день и почти всегда находит в ней 2, 3 или 5% сахара. Показатели сахара в крови 10ммоль/л.

Хорошо ли компенсирована Света?

Эксперты отвечают по «солнышку».

Врач дает правильный ответ.

Нет! Света плохо компенсирована. Хотя она всегда хорошо себя чувствует, и диабет вроде бы не влияет на нее, но слишком много сахара выделяется с мочой, и слишком высок сахар крови. Компенсация обмена веществ у нее могла бы быть много, много лучше.

2 пример:

Мише 7 лет, он 4 года болен диабетом. Миша также делает анализ мочи на сахар 4 раза в день. Сахара в моче чаще всего нет, сахар в крови от 3,9 до 9 ммоль/л. У Миши хорошие друзья, он играет в подвижные игры. Чувствует себя хорошо, 1–2 раза в неделю у него бывают очень легкие гипогликемии (низкие сахара). В это время он быстро съедает один-два куска сахара и снова хорошо себя чувствует.

Хорошо ли компенсирован Миша?

Эксперты отвечают по солнышку.

Врач дает правильный ответ.

Да! Миша хорошо компенсирован. При хорошо компенсированном диабете у детей могут быть случайные легкие гипогликемии. О хорошей компенсации диабета говорит то, что в моче нет сахара, а уровень глюкозы лежит между 3,9 и 9 ммоль/л

Деловой театр**«Продуктовый магазин»**

Цель: Совершенствовать знания детей, страдающих сахарным диабетом, в том, какие продукты они могут покупать для себя в продуктовом магазине.

Учить детей умению объяснять, с какой целью покупает тот или иной продукт.

Участники:

Педагог-кондуктолог;

Продавец — ребенок

Покупатели — дети

Материал: карточки с изображением продуктов питания

Ход игры:

Ведущий объясняет продавцу и покупателям их роль.

Продавец должен предлагать покупателям купить любые продукты (мед, конфеты, колбаса, печенье, шоколад, яблоки, виноград, апельсины, бананы, хлеб, минеральная вода, сок, рыба, ягоды, помидоры, огурцы, горох и т. д.)

Покупатель может купить только те продукты, которые ему можно есть, объясняет, когда и сколько он может съесть те или иные продукты.

Ведущий-эксперт оценивает правильность покупки.

Примеры:

«Мне нельзя есть сладкое, но я купил мед. Я съем 2 чайные ложки меда, когда у меня будет гипогликемия (низкий сахар), чтобы быстро повысить сахар крови».

«Я купил минеральную воду, мне необходимо ее пить, в те дни, когда у меня очень высокий сахар крови».

«Я купила бананы, могу съесть половину банана во время второго завтрака. Половина банана составляет 1 ХЕ. Мне на второй завтрак достаточно 1 ХЕ, если у меня сахар крови в норме».

«Я не буду покупать торт, потому что в нем очень много углеводов, если я его съем, то у меня повысится сахар крови, и я буду плохо себя чувствовать».

Занятия по программе, кондуктивные игры проводит педагог-кондуктолог, владеющий знаниями в области педагогики, медицины, психологии, дефектологии, логопедии и лечебной физкультуры, который ищет пути мотивации деятельности ребёнка, чтобы выявить его возможности, изменить отношение к жизни и своему месту в ней. В переводе с английского «кондуктор» означает «проводник, инструктор», который с одной стороны является проводником нужд ребенка с ОВЗ в большой мир, а с другой — адаптером многообразного социума. Его целью является адаптация ребёнка к повседневной жизни, в которой присутствует диабет.

Основными направлениями деятельности педагога-кондуктолога являются:

- Организация и проведение кондуктивных игр для детей, страдающих сахарным диабетом;
- Оказание помощи в получении специальных знаний о заболевании детьми-инвалидами;
- Психолого-педагогическая и медико-социальная помощь детям, родителям и педагогам в виде индивидуальных консультаций, индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы.

Метод кондуктивной педагогики требует активного участия ребенка в преодолении своей инвалидности, правильно поставленная цель даёт ребенку должную мотивацию к занятиям, повышает самооценку. Интенсивность этой методики предполагает непрерывное участие ребенка в различных видах деятельности, где каждый этап развития усиливается и поддерживается педагогом, детей учат думать и действовать в различных ситуациях.

Дети играют в группах, где к каждому ребенку применяется индивидуальный подход и где процесс обучения и реабилитации является нераздельным. На какое-то время группа становится для детей коллективом, в котором происходит их жизнь. Именно в ней создаются условия для социализации. Находясь в группах, дети могут сравнивать себя друг с другом, получать поощрения, ощущать радость и восторг от достигнутого успеха. Менее активный ребенок находится рядом с активным, более понятливым, чтобы первый мог подражать своему соседу, наблюдая за его правильными действиями.

В ходе занятия педагог-кондуктолог не подгоняет ребёнка при выполнении той или иной задачи, а наоборот, его целью является побуждение человека к самостоятельным действиям, развитие инициативы. Все задания сопровождаются проговариванием каждого действия. Главная задача педагога-кондуктолога предоставить ребёнку необходимые условия для возможности активного самостоятельного планирования и проделывания каких-либо действий и выявления их смысла.

Педагог готовит ребенка к новой жизненной ситуации, предлагая ему специальный набор обучающих заданий. Они помогут ребенку использовать в полном объеме полученные знания, адаптироваться к изменившемуся окружению, предстоящей интеграции.

По убеждению последователей профессора Петё, кондуктивная педагогика — это не система педагогики, это система жизни, интенсивного взаимодействия между кондуктором (педагогом, матерью, близкими людьми) и ребенком, в которой значительная роль отведена мотивации для преодоления инвалидности. И только тогда, когда происходит мобилизация интересов педагогов, родителей, и ребенка, достигается положительный результат.

Литература:

1. <https://stupenki-kabinet.ru/metody-raboty/298-konduktivnaya-pedagogika.html>
2. <https://rosopeka.ru/articles/2975/87236/>

Воспитание патриотических чувств у дошкольников посредством создания в группе мини-музея «Край Воронежский»

Наливкина Юлия Михайловна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 22» г. Воронежа

В российскую образовательную среду вернулось понятие «патриотизм», ориентирами социальной и образовательной политики опять стали служение Родине, верность своему Отечеству и готовность к выполнению гражданского долга [4]. В современных условиях жизни одним из центральных направлений работы с детьми дошкольного возраста становится патриотическое воспитание. Чувство любви к родному дому, краю, природе — одно из слагаемых патриотизма.

Л. Е. Никонова дает такое определение патриотическому воспитанию — это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живёт человек [2].

Патриотизм применительно к ребенку дошкольного возраста определяется М. Новицкой как «потребность участвовать во всех делах на благо окружающих людей, представителей живой природы, наличие у него таких качеств, как сострадание, сочувствие, чувство собственного достоинства; осознание себя частью окружающего мира» [3, с. 18].

Патриотическое воспитание немислимо без возникновения особых отношений между детьми и взрослыми, между различными общностями, в которые вовлечены дети и молодые люди. Именно этому способствует музейная среда.

Мини-музей в ДОУ — это особое, специально организованное пространство, способствующее расширению кругозора ребенка и взрослого, повышению образованности, воспитанности, приобщению к вечным ценностям, формированию чувства патриотизма у детей.

Сегодня мини-музей является неотъемлемой частью развивающей среды дошкольного учреждения, ведь согласно ФГОС ДО «Развивающая предметно-пространственная среда» должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Создать такие условия помогает мини-музей. Это одна из инновационных форм работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей.

В нашей группе создан мини-музей «Край Воронежский». Наш мини-музей помогает детям познавать окружающий мир, приобщаться к национальной культуре, общечеловеческим ценностям.

Каждый экспонат музея доступен ребёнку. Он может его не только рассматривать, но и трогать.

Красивые музейные экспонаты, сама обстановка создают условия для проведения различных занятий, игр, бесед. Дети получают знания о разных предметах и явлениях, об отношениях с другими людьми и многое другое, что складывалось веками и передавалось из поколения в поколение. Любой предмет мини-музея может подсказать тему для интересного разговора.

Паспортные данные мини-музея.

Дата открытия музея: январь 2022 г.

Наименование мини-музея: «Край Воронежский».

Профиль мини-музея: познавательный.

Цель создания музея: осуществление комплексного подхода к воспитанию у детей чувства патриотизма, приобщение дошкольников к истории и культуре Воронежского края, природным особенностям.

Задачи:

Образовательные:

- На примере ближнего природного окружения познакомить дошкольников с окружающим миром, помочь ему осознать свое место в нем;
- Учить ориентироваться в природной среде обитания;
- Приобщать детей к духовно-нравственной традиции русского народа.

Развивающие:

- Средствами нравственно-патриотического воспитания развивать интеллект ребенка, формировать образно-наглядное мышление, творческие способности, элементы самостоятельности, навыки взаимоотношений с взрослыми и сверстниками;
- Формировать бережное отношение к природе и всему живому;
- Развивать интерес к русским традициям и промыслам;
- Развивать чувство ответственности и гордости за достижения страны.

Воспитательные:

- Развивать доброе, заботливое отношение к природе и людям, своему краю, стране;
- Воспитывать у детей любовь и привязанность к своей семье, дому, детскому саду, улице, району, области;
- Воспитывать уважение к труду;

Данные задачи решаются во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, в быту — так как воспитывает в ребенке не только патриоти-

ческие чувства, но и формируют его взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.

В основу решения этих задач положены следующие принципы:

— **Целостности** — в работе соблюдены единство обучения, воспитания и развития, с одной стороны, и системность, с другой;

— **Гуманизации** — личностно-ориентированный подход в воспитании, учет возрастных и индивидуальных особенностей, атмосфера доброжелательности и взаимопонимания;

— **Деятельного подхода** — любые знания приобретаются ребенком во время активной деятельности;

— **Интеграции** — этот принцип позволяет совместить в одной работе аспекты таких научных и общечеловеческих знаний, как музыка, рисование и др.;

— **Культуросообразности** — основывается на ценностях региональной, национальной и мировой культуры, технологически реализуется посредством культурно-средового подхода к организации деятельности в детском объединении;

— **Возрастного и индивидуального подхода** — предполагающий выбор тематики, приемов работы в соответствии с субъективным опытом и возрастом детей.

Музейные экспонаты собраны в соответствии с возрастом детей.

Они используются в процессе образовательной деятельности детей с учетом образовательных областей.

— **Познавательное развитие.**

Проведение ООД, экскурсий по маршруту к ближайшему окружению детского сада.

— **Социально-коммуникативное развитие.**

Изготовление дидактических, настольно-печатных игр своими руками и совместно с родителями.

— **Речевое развитие.**

Слушание сказок Воронежских сказителей, беседы, сочинение своих собственных сказок и изготовление книжек-малышек.

— **Художественно-эстетическое развитие.**

Художественно-творческая деятельность детей, изготовление кукол для некоторых видов театра и театрализованная деятельность.

Разделы мини-музея, особенности использования.

«Библиотека»

Здесь собраны загадки, стихи, сказки, пословицы и поговорки, фотографии и произведения о городе Воронеже, которые могут быть использованы как в образовательной деятельности, так и в самостоятельной игровой деятельности детей.

«Галерея»

Оформлена в виде альбомов «Достопримечательности города Воронежа», «Народные промыслы Воронежской области», «Костюм Воронежской губернии», «Воронежская игрушка», «Родной Воронеж».

«Мастерская»

Экспонаты данной коллекции выполнены детьми, родителями воспитателями. Макеты улиц города Воронежа, тематические картинки и иллюстрации для рассматривания, тряпичные куклы в костюмах Воронежской губернии, глиняные игрушки (Воронежская барыня). Используются для сюжетно-ролевых игр, театральной деятельности детей.

«Эколожка»

Представлена коллекцией злаковых растений Воронежской области, растениями родного края с гербариями, Красной книгой, открытками, иллюстрациями и фотографиями.

«Игротека»

Содержит дидактические, настольные игры, выполненные детьми, совместно с родителями по теме мини-музея, музыкальные инструменты.

Взаимодействие с родителями.

- экскурсии и консультации для родителей;
- участие в тематических мастер-классах;
- поиск и предоставление экспонатов для оформления экспозиций;
- изготовление дидактических игр для музея;
- оформление альбомов для музея.

Аспекты музейной деятельности.

Мини-музей предназначен для формирования первичных представлений о музеях, для познавательного развития детей, развития художественных, изобразительных навыков.

Формы деятельности:

- поисковая;
- экспозиционная;
- познавательная.

Адресованность экскурсионно-массовой работы в мини-музее:

— дети, посещающие детский сад, средних, старших, подготовительных групп;

— родители дошкольников;

— педагоги.

Таким образом, мини-музей, созданный руками педагогов, воспитанников и их родителей, становится интерактивным, а значит близкими и понятными каждому ребенку. Все это позволяет воспитывать в дошкольниках чувство гордости за общее дело, свою группу, детский сад, семью, Родину.

Литература:

1. Князева О.Л., Маханева М.Д. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 96 с.
2. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. — СПб.: Детство-Пресс, 2004. — 304 с.
3. Никонова Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов Л.Е. Никонова. — М.: Просвещение, 1991. — 112 с.
4. Новицкая М.Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. — М.: Просвещение, 2003. — 3–9с.
5. Патриотическое воспитание детей и молодежи средствами музейной педагогики. Сборник материалов по развитию музейной работы в образовательных организациях субъектов Российской Федерации. Под общ. ред. В.А. Березиной. — Москва, 2015. — 3 с.
6. Растим патриотов: традиции и праздники народов России: сборник методических разработок. Часть 3 / сост. Н.С. Махина. — Воронеж: Воронежский педагогический университет, 2016. — 252 с.
7. Система патриотического воспитания в ДОУ; авт. сост. Е.Ю.Александрова и др. — Волгоград, 2007. — 4–8 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013.

К вопросу о формировании этнокультурной компетентности личности современного педагога

Прокопьева Юлия Александровна, воспитатель

МБДОУ г. Иркутска Детский сад № 95

Лавренко Ирина Валерьевна, воспитатель

МБДОУ г. Иркутска детский сад № 92

Ян Наталья Анатольевна, воспитатель;

Тен Наталья Дюнмановна, музыкальный руководитель

МБДОУ г. Иркутска Детский сад № 181

Михалёва Ирина Валерьевна, воспитатель;

Заваленкова Надежда Петровна, воспитатель;

Попова Дарья Сергеевна, инструктор по физической культуре;

Сорокина Елена Андреевна, воспитатель

МБДОУ г. Иркутска Детский сад № 95

***Ключевые слова:** этническая идентичность, стереотип, полиэтническая среда, психологическая адаптация, этническая общность, этническая толерантность.*

Человек, реализуя свои природные, социальные возможности (самоактуализация, саморазвитие) и потребности в соответствии с этическими нормами, отношениями, устанавливает взаимосвязь внешней среды со своим внутренним миром, по мнению К. А. Абульхановой-Славской.

В контексте выработки взгляда на определенный тип поведения представителей этногруппы, актуальной для полиэтнической среды, является этнокультурная компетентность как свойство личности, выражающегося в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре и реализующееся через умения, навыки и модели поведения. Это способствует эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию, как одной из ключевых компетенций педагогических работников, в том числе, работающих с детьми дошкольного возраста. (А. Е. Шабалдас).

По мнению Т. Г. Стефаненко, этнокультурную компетентность необходимо рассматривать как проявление этнической толерантности. Актуальным являются направления деятельности по взаимодействию и повышению профессионализма педагогических работников те формы работы, которые содействует расширению этнического опыта личности педагога, понимание происхождения

источников и последствий нетерпимого отношения к людям иной национальности, это позволяет достигать согласования разнородных интересов и точек зрения, присущих этническим группам и их представителям без применения давления на основе компромиссного, приемлемого для всех решения, что является одной из актуальных компетенций современного педагогического работника.

В ходе психолого-педагогических исследований психологами выявлены внешние и внутренние детерминанты этнической толерантности.

Внутренние детерминанты:

- индивидуальные свойства личности (возраст, пол, темперамент);
- индивидуально-типологические свойства личности (самооценка, потребности, тип поведения в конфликтной ситуации, тип межличностных отношений).

Внешние детерминанты:

- политическая обстановка в государстве;
- особенности социально- исторического образа жизни;
- особенности среды проживания субъекта;
- профессиональная ориентация субъекта;
- миграционные процессы в стране.

Кроме того, в психологии выявлены механизмы инкультурации и аккультурации:

- механизм инкультурации — процесс вхождения в культуру своего народа (усвоение норм, установок, стереотипов, ценностей своего народа);
- механизм аккультурации — процесс взаимовлияния людей с определенной культурой друг на друга и результат этого влияния, выражающийся в изменении паттернов культуры этнических групп.

Также во взаимодействии представителей разных этнических групп проявляется этническая идентичность. По мнению Т.Г. Стефаненко этническая идентичность проявляется в переживании отношений «Я» личности и этнической среды — своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других. Это самоактуализация, достигаемая индивидом в процессе конкретизирования образа окружающего мира и своего места в нем.

В структуре этнической идентичности выделяют такие компоненты, как:

- когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом, аффективный (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней),

- поведенческий (проявление себя членом определенной группы) (Л. М. Дробижева).

По мнению В. И. Любимова, одним из ведущих критериев оценки уровня культуры человека выступает способность к восприятию информации, пониманию смысла. Понимание является связующим звеном между конкретными видами и формами знания в освоении новых сфер деятельности, с одной стороны, и мировоззренческими структурами с другой.

Для педагога важным является осознание его личностью переживаний, возникающих вследствие влияния этнических стереотипов.

Структура этнической идентичности включает компоненты:

- когнитивный (содержание авто- и гетеростереотипов, самоидентификация)
- аффективный (чувство принадлежности к этнической общности, выраженность этноцентризма, проявляющиеся в направленности этнических аттитюдов и этнических стереотипов).
- поведенческий.

В зарубежной психологии в работах Дж. Байема, К. Макколи, К. Скитта и др. в стереотипах рассматривается функция защиты ценностей индивида, его социальной идентичности. В данном контексте предназначение стереотипов — установить отношения группы внутри самой группы, создав образ, позволяющий обеспечить некоторую целостность социальной общности.

Термин «стереотип» происходит от греческих слов *stereos* твердый и *typos* отпечаток. Первоначально оно появилось в полиграфии для обозначения печатной формы-копии с типографского набора. В обыденной жизни понятие «стереотип» употребляется довольно часто как синоним слов «шаблон» или «стандарт».

В этнопсихологических исследованиях стереотип раскрывается как суждение, убеждение, образ, отражение различных элементов социальной действительности. Т. Г. Стефаненко раскрывает понятие стереотипа как явления обыденного сознания, основанного на стремлении человека свести проявления мира к определенным категориям и, на основе которых строится восприятие, понимание и оценка явлений.

Л. М. Дробижева рассматривает стереотип как вид социальной установки, ценностей, значимых для личности, проявляющейся в четко и устойчиво выраженной, фиксированной форме.

Существует классификация стереотипов, в основе которой заложен социальный аспект:

- антропологические (оценка на основе антропологических особенностей);
- этнонациональные (принадлежность к расе, нации, этнической группе и другие);
- социально-статусные (социальный статус);
- социально-ролевые (ролевая функция);
- экспрессивно-эстетические (внешняя привлекательность);
- вербально-поведенческие (особенности речи, мышления) [10].

Формирование групп стереотипов происходит по критериям:

- по эмоциональной окрашенности — на позитивные и негативные;
- по объекту стереотипизации — на этнические, гендерные, расовые и другие;
- по сферам общественной жизни — на индивидуальные, семейные и др.;
- по специфике деятельности — на мыслительные, закрепляющие представления об объекте или явлении;
- по поведенческим особенностям — фиксирующие поведенческий навык.

Кросс-культурные исследования этнических стереотипов указывают на зависимость межличностного восприятия, познания людей друг другом от установок, выраженных в пословицах, поговорках, скороговорках, сказках и преданиях, задаваемых особенности взаимодействия людей. Пример тому может быть «нормальная» для североамериканцев дистанция между партнерами в разговоре, воспринимаемая латиноамериканцами как дистанция отчужденности и незаинтересованности (Е. Т. Халл).

В условиях своей этнокультурной традиции происходит «врастание» человека в культуру «само собой», без противоречивых усилий человека через обряды и ритуалы.

Этические и эстетические суждения человека формируются на основе интерпретации мировой взаимосвязи и должного положения человека в мире. В условиях многообразия культурных традиций для человека возможна альтернатива:

- либо формируется активное и креативное сознание, которое постоянно через алгоритмы, задаваемые определенными культурами, воссоздает мысленный мир, свое место в мире, объясняет различные явления;
- либо проявляется стремление «спрятаться» в готовых, predetermined смыслах мира, жизни, деятельности, задаваемых национальной самобытностью, религией или политическим учением (В. В. Базов).

Активность и самостоятельность современного человека в присвоении культуры проявляются не столько в приобщении личности к тем или иным

ценностям этноса, сколько в рефлексивном самоопределении личности в ценностно-смысловом пространстве этноса. Результат такого самоопределения — референтный психологический образ этничности, в соответствии с которым личность формирует всю систему этнического самосознания и поведения (С. В. Саакян).

Экспериментально выявлено, что когнитивный компонент этнического стереотипа как субъектное содержание знания о каком-либо народе является более устойчивым при взаимодействии с представителями этого народа, чем эмоциональный и оценочный. При успешной совместной деятельности представителей разных народов эмоциональные и оценочные компоненты этнического стереотипа могут изменяться. При значительном изменении этнических стереотипов до и после взаимодействия с представителями конкретных национальностей этнические стереотипы остаются явлением, в большой степени определяющим взаимоотношения (А. С. Филиппов).

Таким образом, понятие психологической адаптации можно рассматривать как процесс активного приспособления индивида к новым условиям, требующий от личности усвоения определенных норм и ценностей, осознания необходимости формирования новых моделей поведения, оптимальных для среды, в которой оказывается индивид. В условиях адаптации в полиэтнической среде возникает необходимость осознания влияния этнических стереотипов на поведение индивида.

Теоретический анализ позволил выделить показатели психологической адаптации: степень эмоционального комфорта, тревожности, самопринятие, принятие других, интернальность, социометрический статус.

Своеобразие психологической адаптации педагогов к работе в образовательных учреждениях в полиэтнической среде обусловлено, как можно полагать, этническими стереотипами.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 330 с.
2. Дробижева, Л. М. Историческое самосознание как часть национального самосознания народов / Традиции в современном обществе: исследование этнокультурных процессов: сб. ст. АН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая; отв. ред. Л. М. Дробижева, М. С. Кашуба. — М., 1990. — С. 226–233.

3. Дробижеева, Л. М. Социальные параметры межэтнической стабильности и напряженности Л. М. Дробижеева, И. М. Кузнецов / Мир России. — 2000. — № 4. — С. 149–170.
4. Стефаненко, Т. Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию Т. Г. Стефаненко, Е. И. Шлягина, С. Н. Ениколопов. — М.: МГУ, 1993. — С. 55–78.
5. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие для студентов вузов Т. Г. Стефаненко. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 208 с.
6. Шабалдас, А. Е. Теория и практика формирования личности школьника в полиэтнической среде: дис...д-ра пед. наук Шабалдас А. Е. — Ставрополь, 2005. — 319 с.

Творческий проект по нравственно-патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет)

«Нас много, но мы все разные!»

Сафиуллина Галина Николаевна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад № 37 «Колокольчик» г. Сургута

Береговина Лариса Николаевна, музыкальный руководитель

МАОУ Домодедовская СОШ № 8, дошкольное отделение детский сад № 23

«Золотой ключик» (Московская обл.)

Ключевые слова: дружба, дети, толерантность.

Слово «Мы» сильнее, чем «Я».

Мы — семья, и мы — друзья.

Мы — народ, и мы — едины.

Вместе мы непобедимы.

В. Орлова

Тип проекта: продуктивный, краткосрочный, познавательный, информационно-творческий.

Вид проекта: групповой.

Продолжительность: краткосрочный (04.11.22–07.11.22)

Возраст: 5–7 лет.

Участники проекта: воспитатели, педагоги, дети старшего дошкольного возраста, родители.

Ответственные за проект: музыкальный руководитель — Береговина Л. Н., учитель-логопед Сафиуллина Г. Н.,

Область интеграции: познавательное развитие, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие, речевое развитие.

Актуальность.

Мы живем в многонациональном государстве. Исторически сложилось так, что Россия — родина разных народов, говорящих на разных языках, исповедующих разные религии, отличающихся самобытностью культур и менталитетов. У нас — общая история прошлого, настоящего и будущего. Веками взаимопонимание и взаимопомощь людей разных культур были основой исторического развития нации. И мы должны постоянно учиться и учить наших детей принимать друг друга, понимать друг друга — независимо от национальности, вероисповедания, убеждения и обычаев. Учиться уважать друг друга и беречь межнациональное согласие в нашей стране. Такое морально-нравственное воспитание не будет напрасным, если его основы будут заложены в семье ребёнка. Ведь именно семья является основой воспитания детей, и невозможно сформировать поликультурность у ребенка, если родители не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. Актуальность данной проблемы заключается в том, что одним из важных звеньев поликультурного воспитания у дошкольников является взаимодействие с семьями воспитанников. Где бы мы не находились, нас всегда окружают люди разных национальностей. Ведь не случайно Конституция нашей страны начинается со слов: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединенный общей судьбой на своей земле...».

Целенаправленная работа по воспитанию толерантности у подрастающего поколения велась всегда. И наше время не является исключением. Понятия «патриотизм», «гражданственность», «толерантность» приобретают сегодня особый смысл и огромное значение. Потому что уважение воспитанников к сверстнику другой национальности, полноценное общение на примерах равноправия, оказание необходимой помощи, внимательное отношение к его нуждам в решении возникающих проблем — вот одна из главных ценностей человеческого существования в гармонии с миром природы и общества.

Умение жить в ладу с другими нациями и народами, в мире и согласии, быть терпимее, сочувствовать, уважать и соблюдать не только свои традиции и обычаи, но и других народностей — закладывается в детстве, особенно в на-

чальном звене, так как фундамент гражданского поведения личности закладывается именно в этом возрасте.

Цель проекта.

Воспитание толерантности и дружеского отношения к разным народам мира.

Задачи:

- Формировать знания об особенностях национального быта, традициями и обычаями, промыслами, художественным творчеством, особенностями национальных костюмов разных народов;
- Воспитывать у детей нравственно-патриотические чувства;
- Воспитывать чувство уважения к традициям других народов.
- Воспитывать толерантное отношение дошкольников к людям других национальностей.
- Развивать и обогащать словарный запас дошкольников новыми понятиями и речевыми оборотами;
- Формировать коммуникативно-речевые умения, как основу социальной компетентности;
- Повысить педагогическую компетентность педагогов по организации работы по патриотическому воспитанию.

Формы и методы работы по патриотическому воспитанию

- Создание развивающей среды по нравственно-патриотическому воспитанию;
- Тематическое занятие, концерт;
- Беседы о Родине, о родном городе, о дружбе народов;
- Чтение детских книг на нравственно-патриотические темы, о дружбе,
- Беседы о разных народах мира, их культуре, ценностях, их обычаях;
- Использование игр, музыкального материала, стихов для разучивания на данную тематику, пословиц и поговорок разных стран и народов мира.
- Просмотр слайдов, презентаций, кинофильмов, телевизионных передач для детей,
- Организация выставки на тему дружбы народов;
- Привлечение родителей к участию в проекте.

Ресурсы проекта:

1. Фортепиано, музыкальная акустическая система, мультимедийный проектор, компьютер, ЖК телевизор;
2. Иллюстративный материал:

- картинки с изображением музыкальных инструментов России, народом мира;
 - картинки с изображением символики России, природы и родного края, символики разных стран и государств;
 - видеофильмы с записью игры на инструментах,
3. Атрибуты:
- набор детских музыкальных инструментов: ложки деревянные, ложки веерные, коробочки, клавиесы, копытца, треугольники, металлофоны, ксилофоны, бубны, шаркунки, бубенцы, колокольчики, дудки, свистульки, барабаны, трещотки — пластинчатые, круговые;
 - флажки, цветы, платки, шарфики и платочки.
4. Пособия:
- музыкально-дидактические игры, музыкально-подвижные игры, «Игры народов мира», «Хороводные игры», Патриотические игры «Моя Россия — Родина моя!»

Этапы реализации проекта

| Этапы | Содержание деятельности |
|----------------------------|---|
| I этап Подготовительный | 1. Изучение методической литературы по теме. 2. Разработка плана проектной деятельности на тему: «Нас много — но мы все разные!». 3. Подборка стихотворений, загадок, песен, Мультфильмов, наглядно-дидактического материала на данную тему, подвижных, пальчиковых игр, материала для изобразительной деятельности, художественной и познавательной литературы для чтения детям. 5. Ознакомление родителей с планом работы над проектом. 6. Разработка сценариев, подготовка атрибутики к мероприятию, для оформления музыкального зала |
| II этап Основной | Музыкальный руководитель: <i>Разучивание песенного материала, танцевальных композиций на тематику;</i> Прслушивание и разучивание детских песен: «Гляжу в озёра синие в исполнении Е. Шавриной; «Когда мои друзья со мной» слова М. Танича, музыка В. Шаинского; «Дружба — это чудо» слова С. Астраханцева, музыка С. Апасовой; «Песня о дружбе» слова М. Пляцковского, музыка М. Парцхаладзе; «Песня о дружбе» слова М. Пляцковского, музыка Б. Савельева; «Дорогою добра» слова Ю. Энтина, музыка Марка Минкова; «Дерево дружбы»; |

| Этапы | Содержание деятельности |
|-------|---|
| | <p>«Детство» слова В. Степановой, музыка Е. Филипповой; «Трёхцветный мой флажок» музыка Н. Орловой; «Росистая страна Россия» слова Н. В. Куржос, музыка Е. И. Розова; «Росиночка — Россия» слова И. Шевчука, Е. Зарицкой; «Фонарики дружбы» слова М. Пляцковского, музыка. Зарицкой; «Мир тебе, Земля» слова и музыка С. Нейкурс; «Дружба народов» Е. Капель; «Мир похож на цветной луг» слова М. Пляцковского, музыка В. Шаинского; «Солнечный круг» слова Л. Ошанина, музыка А. Островского; Разучивание танцев, хороводов: Русский народный танец «Калинка» диск №2 Т. И. Суворова; «Как у наших у ворот» р. н. м.; «Во саду ли в огороде» — «Танец с платочками» р. н. м; танец «Украинская полька», «Гопак», «Казачок»; дагестанский танец: «Танец с кувшином»; Армянский танец «Кочари»; «Большой хоровод» слова Л. Жигалкиной и И. Хайта, музыка Б. Савельева; Танец «Дружба»; Грузинская джигитовка. — разучивание игр: «Маланья»; «Ручеек»; «Посади картошку — «бульбу»»; «Золотые ворота»; «Колпачок»; «Заплетись, плетень»; «Никанориха»; «Лавочка»; «Цветы и ветерки». Учитель-логопед: — Разучивание стихов на тему дружбы народов, о доброте, о милосердии; — Разучивание скороговорок, пословиц, поговорок о дружбе, смелости, доброте и вежливости, воспитанности, милосердии; — Словесные игры на развитие словообразования и словоизменения. Инструктор по физической культуре: — знакомство играми народов мира; — оформление буклетов «Игры народов мира»; — разучивание игр:</p> |

| Этапы | Содержание деятельности |
|-------|---|
| | <p>Грузинские игры: «Кто первым оседлает коня»; «Мяч в кругу»; «Игра в лягушки»;</p> <p>Армянские игры: «Скачки»; «Перетягивание палки»; «Пастух»;</p> <p>Украинские игры: «Третий лишний»; «Перепелочка»;</p> <p>Русские народные игры: «Пятнашки»; «Земля, вода, огонь, воздух»; «Камешки»; «Крепость».</p> <p>Воспитатели:</p> <p>Беседы: Беседы с детьми «Дружба народов», «Мы — многонациональный народ», «Нас много — мы все разные».</p> <p>Сюжетно-ролевые игры: «Похвали себя», «Ладонь в ладонь»; «Надо договариваться»; «Мы все разные»; «Клубочек»; «Семья».</p> <p>Дидактические игры: «Найди отличия»; «Подарок другу»; «Корзинка добрых дел и поступков»; «Вежливые слова».</p> <p>— Чтение художественной литературы: О терпимости- «Морозко», «Сказка о рыбаке и рыбке»; О доброте — «Снежная королева», «Цветик-семицветик», «Теремок», «Дюймовочка»; О смелости — «Гуси-лебеди»; О смекалке — «Волк и семеро козлят»; Г-Х. Андерсон «Русалочка», «Гадкий утенок»; И. Крылов «Лебедь, Рак, Щука», «Волк и ягненок»; Аксаков «Аленький цветочек»; Киплинг «Маугли»; Братья Гримм «Кот в сапогах», «Король Дроздобород»; А. А. Милна «Винни-Пух и все, все, все»; А. Лингрен «Карлсон, который живет на крыше».</p> |

| Этапы | Содержание деятельности |
|-------------------------|--|
| | <p>Просмотр мультфильмов о толерантности, доброте и обсуждение их. «Бюро находок», «Лесные сказки», «Золотая антилопа», «Димка и Тимка» — Художественно-творческая деятельность</p> <p>Рисование: «Хоровод дружбы»; «Дерево ладошек»; «Ты и я, мы — друзья!»; «Мы разные».</p> <p>Лепка: «Дружные ребята»; «Давайте жить дружно!»; «Дружба — великая сила!»; «Если добрый ты».</p> <p>Апликация: «Дружат дети всей земли»; «Цветок дружбы»; «Дружба народов — единство России».</p> <ul style="list-style-type: none"> — Оформление уголка в группе «Мы — многонациональный народ»; — Оформление фото — выставки «Ты и я — мы друзья!», «Дорогою добра»; — Оформление выставки рисунков «Мы разные по цвету кожи», «Мирная планета». — Подбор дидактического материала, репродукций, атрибутов к играм. <p>Родители:</p> <ul style="list-style-type: none"> — сбор информации о родственниках, проживающих в разных странах и государствах; — обсуждение и подготовка литературно-музыкальной композиции, песен, танцев; — создание атрибутов; — сопровождение детей во время экскурсии; — подготовка совместной с детьми творческой работы на выставку; — участие в подготовке рисунков «Мы разные по цвету кожи», «Мирная планета» |
| III этап Заключительный | <ol style="list-style-type: none"> 1. Выставка детских рисунков «Мы разные по цвету кожи», «Мирная планета»; 2. Тематический досуг «Нас много и мы все разные — но друзья, прекрасные!»; 3. Флешмоб «Вместе дружная семья» |

Ожидаемые результаты реализации проекта:

- Расширение знаний детей об особенностях национального быта разных народов;
- Формирование представлений об истории, традиции, жизни людей разных стран;
- Формирование толерантного отношения к представителям других национальностей;
- Вовлечение родителей по вопросам воспитания нравственно — патриотических чувств у детей, привлечение семей воспитанников к совместной образовательной деятельности по проекту.

Литература:

1. Поликультурное воспитание детей старшего дошкольного возраста. Под ред. В. Н. Вершинина- Ульяновск, УИПКПРО, 2004.
2. Кочетков Е. Раскраска «Народные костюмы», Москва, 2006.
3. Сулова Э.К. Общение с людьми разных национальностей.// Дошкольное воспитание, 1990.

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Формирование функциональной грамотности посредством применения стратегий функционального и смыслового чтения на уроках английского языка в средней школе

Карабанова Виктория Александровна, учитель английского языка
МАОУ СШ № 30 г. Петропавловска-Камчатского

В статье анализируется понятие «формирование функциональной грамотности» через применение стратегий функционального и смыслового чтения на уроках английского языка. Рассматриваются читательские стратегии для полного понимания и восприятия текста как основного источника приобретения знаний, особенно в области изучения английского языка.

Ключевые слова: функциональная грамотность, смысловое чтение, английский язык, стратегия, текст, функциональное чтение.

Введение

В современном усложняющемся мире использовать технические навыки чтения или просто уметь читать является недостаточным. Необходимо иметь навыки функционального чтения, т. е. уметь воспринимать текст, почувствовать социально-психологический мир автора, понимать его целевую установку, функцию и стиль текста, уметь персонифицировать прочитанный контекст. В современном обществе также используется термин «читательская грамотность», который описывает «читательский навык» как метапредметное умение с налетом прагматики. В концепции УУД, также выделяются действия смыслового чтения, связанные с аналитическим, интерпретирующим и критическим видами чтения.

Следует отметить, что функциональное чтение и функциональная грамотность — это два понятия, которые имеют сходства, но различаются в своем содержании. Функциональное чтение относится к способности читать тексты

с целью извлечения из них конкретной информации, необходимой для выполнения какой-то задачи или достижения определенной цели. Функциональное чтение обычно связано с определенным контекстом, например, чтение инструкции по сборке мебели или чтение текста на иностранном языке для выполнения задания на уроке.

С другой стороны, функциональная грамотность — это более широкое понятие, которое охватывает не только чтение, но и другие аспекты языковой деятельности, такие как письмо, говорение и понимание на слух. Функциональная грамотность предполагает умение использовать язык для выполнения задач в конкретных контекстах, а также для взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях.

Таким образом, функциональное чтение — это один из аспектов функциональной грамотности, который связан с чтением текстов в определенных контекстах для выполнения задач, в то время как функциональная грамотность охватывает более широкий диапазон языковых умений, необходимых для успешного функционирования в обществе.

Целью данной статьи является описание стратегий функционального и смыслового чтения на уроках английского языка и рассмотрение преимуществ использования данных стратегий для развития навыков чтения и понимания текстов на английском языке, а также формирования функциональной грамотности обучающихся средней школы.

Задачи статьи предусматривают:

- Описание основных стратегий функционального и смыслового чтения на уроках английского языка;
- Рассмотрение методов формирования функциональной грамотности учащихся через стратегии функционального и смыслового чтения;
- Обсуждение преимуществ использования данных стратегий для развития навыков чтения и понимания текстов на английском языке;
- Предоставление рекомендаций по использованию стратегий функционального и смыслового чтения на уроках английского языка.

Актуальность

Функциональная грамотность и читательская грамотность являются важными навыками, которые необходимо развивать и улучшать на протяжении всей жизни. Они позволяют человеку лучше ориентироваться в информационном пространстве, делать обоснованные выводы, принимать решения и эффективно взаимодействовать в обществе.

Международные эксперты выделяют пять уровней функциональной грамотности чтения, измеряют их по трем параметрам: уметь понимать контекст и подбирать соответствующие лексические единицы, понимать текста и на его основе делать выводы, а также осмыслить и оценить прочитанное. [2] Уровень грамотности может варьироваться в зависимости от целей чтения, текстов и культурных особенностей. Именно результаты обучающихся, достигших высшие показатели функциональной грамотности являются показателем их конкурентоспособности в современном мире.

Алексашина И. Ю. и др. [1] отмечают, что термин «функциональная грамотность» требует пояснения и уточнения, в силу несоответствия быстрых социокультурных перемен и развития образования. Авторы предлагают внести следующие корректировки в содержание функциональной грамотности: «под функциональной грамотностью понимается «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноценного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [1, 2]. Таким образом, функциональная грамотность должна быть ориентирована на реальные потребности и вызовы современного мира, а также на удовлетворение личных потребностей человека в развитии и достижении успеха в жизни.

Современные эксперты настаивают на пересмотре критериев, оценивающих функциональную грамотность, так как обучающимся необходимы четкие и ясные ориентиры развития. Кроме того, эксперты также подчеркивают необходимость учета различных культурных, социальных и лингвистических контекстов при оценке функциональной грамотности. Это может включать оценку того, насколько успешно человек может использовать свои навыки чтения и понимания текста в различных культурных контекстах и общественных ситуациях.

Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [3] нацеливает на обеспечение глобальной конкурентоспособности выпускников и вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству образования. Таким образом, современные вызовы образования изменяют парадигму нашего образования и требуют глубокого осмысления в плане содержания учебно-практических задач. Необходимо подчеркнуть, что формирование функциональной грамотности осуществляется в рамках применения методологии

компетентного подхода, который является одним из ключевых факторов в изменении парадигмы образования.

Компетентный подход в образовании предполагает не только усвоение определенных знаний, но и развитие навыков и умений, которые помогают выпускнику справляться с различными жизненными ситуациями и задачами. В рамках компетентного подхода формируются такие навыки, как анализ и оценка информации, принятие решений, коммуникация, творческое мышление и другие, которые являются важными компонентами функциональной грамотности.

В условиях информационного общества развитие страны зависит от способности читать и осваивать огромные объемы информации. Именно поэтому в современном образовании чтению отводится главная роль, т.к. чтение лежит в основе формирования ключевых компетентностей. Но для того, чтобы научить школьников работать с текстом, необходимо предложить обучающимся применять стратегии функционального чтения. Как упоминает Граник и др. «для того, чтобы научить школьников работе с текстом, учитель должен знать, каким конкретным приемам работы нужно обучать и как это делать» [4].

Как было упомянуто ранее, для того чтобы обучить школьников работе с текстом, необходимо не только понимание содержания текста, но и умение применять различные стратегии чтения и анализировать информацию, содержащуюся в тексте. Важно также научить школьников связывать информацию из разных источников и применять ее в практической деятельности.

Для этого учителя могут использовать различные методы и технологии обучения, например, работа в малых группах, интерактивные методы, использование различных видов текстов, в том числе научных, художественных, публицистических и др. Кроме того, учителя должны уделять внимание развитию лексических и грамматических навыков, необходимых для понимания текста, и развивать у обучающихся способность критически мыслить и анализировать информацию, а также формировать умение выражать свои мысли и идеи на письме и устно.

Формирование функциональной грамотности особенно важно развивать на уроках различных дисциплин и предметных областей. Учебно-познавательные задачи бесспорно способствуют развитию функциональной грамотности, но также стоит и научить обучающихся стратегиям выполнения определенных задач, в нашем случае, стратегии смыслового чтения.

В современном образовании стратегии смыслового чтения стали ключевым элементом формирования функциональной грамотности учащихся. Эти стра-

тегии включают в себя различные методы, например, определение главной идеи текста, выделение ключевых слов и понятий, составление плана текста, определение отношений между идеями и т. д. Они помогают не только понимать содержание текста, но и выявлять его цели и задачи, а также связывать его с реальной жизнью и другими знаниями.

Мы бы хотели остановиться на стратегиях функционального и смыслового чтения на уроках английского языка в старших классах (9–11 классы). Старшие классы уже имеют базовые знания грамматики и лексики английского языка, а также понимают структуру построения текста. Главная задача уроков английского языка — не только овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, но и уметь использовать структурные и содержательные особенности текста, т. к. текст является основной учебно-методической единицей обучения. Логико-структурная схема темы и подтемы различных уровней отвечают за предметное содержание текста, а структура текста — за построение речевого или письменного высказывания. В средней школе основная работа с текстом включает следующие универсальные этапы: 1) определение главной идеи текста (темы) (*stating the main idea*); 2) определение смысловой структуры абзацев (*understanding the structure*); 3) средства раскрытия содержания понятий (*finding the purpose*).

Сметанникова Н. Н. [5] выделяет следующие читательские стратегии: предтекстовые стратегии, стратегии текстовой деятельности и стратегии послетекстовой деятельности. Предтекстовые стратегии включают «мозговой штурм», составление глоссария, вопросы-догадки и т. д. Стратегии текстовой деятельности направлены на активное взаимодействие с текстом, включают в себя приемы, которые помогают понимать содержание, анализировать текст, формулировать гипотезы, устанавливать связи между информацией и т. д. Примеры стратегий текстовой деятельности: ромашка вопросов, «Мозаика», «Зигзаг». Графическое предъявление материала, структурные модели кластеров, концептуальные таблицы, таблица-синтез относятся к стратегиям послетекстовой деятельности. Стратегии послетекстовой деятельности помогают закрепить знания, провести обобщение, синтезировать информацию и использовать ее в новых контекстах. К ним относятся приемы, которые позволяют организовать информацию, выделить главное, создать свои собственные тексты на основе прочитанного.

Каждый учитель заинтересован в том, чтобы обучающиеся взаимодействовали с текстом на глубоких уровнях его понимания. На основе критериев таксономии познавательных целей по Блуму можно рассмотреть три уровня по-

нимания текста: фактический, интерпретационный и уровень применения информации из текста, т. е. умение читать «между строк» (inferencing).

Фактический уровень предполагает, что обучающийся может извлечь основные факты из текста и ответить на прямые вопросы. Интерпретационный уровень требует, чтобы обучающийся мог проанализировать текст и выявить его ключевые идеи, обобщить информацию и сделать выводы. Уровень применения информации из текста (inferencing) является более высоким уровнем понимания текста, который требует, чтобы обучающийся мог применить свои знания и опыт, чтобы понимать неявную информацию, которая неявно присутствует в тексте, такую как подтекст или скрытые намеки.

Например, на фактическом уровне обучающийся может ответить на вопрос «Что случилось с главным героем?» на основе прямой информации в тексте. На интерпретационном уровне обучающийся может выделить ключевые идеи текста, например, «тема любви и потери» или «главный герой переживает личный кризис». На уровне применения информации из текста (inferencing), обучающийся может использовать свои знания и опыт, чтобы раскрыть скрытые намеки в тексте и понять, что может случиться с главным героем в будущем несмотря на то, что такая информация не была прямо указана в тексте.

Именно здесь следует соотнести два понятия «стратегический читатель» и «квалифицированный читатель». В средней школе мы предлагаем учебные тексты, подключая внетекстовые компоненты учебника. Также предлагаем обучающимся использовать план при чтении для подробного направления своей деятельности, тем самым нацеливая стратегиями на обдуманное извлечение информации и на основе понимания выстраивание собственных знаний. Квалифицированного читателя мы узнаем по глубине его мышления, его умение сравнить точку зрения автора со своей жизненной позицией, примерить на себя роль персонажа произведения.

Стоит упомянуть, что без стратегического читателя не сформировать квалифицированного читателя. Это объясняется тем, что человек, не владеющий навыками разных видов чтения, не умеющий использовать смысловые и функциональные стратегии в определенном контексте, не сможет решить поставленные жизненные задачи с помощью текстов (учебные, профессиональные, повседневные и т. д.). Зрелое умение читать предполагает овладение всеми видами чтения, также умение переходить от одного вида чтения к другому в зависимости от целевой установки.

Стратегические навыки чтения являются необходимым условием для формирования квалифицированного читателя. Кроме того, важно, чтобы обуча-

ющиеся умели применять эти стратегии в различных контекстах и для разных целей, чтобы быть успешными не только в учебе, но и в жизни. Какие конкретные стратегии и навыки нужно развивать, зависит от конкретных целей обучения и контекста, в котором используется чтение. Например, в учебном контексте могут быть важны навыки поиска информации, анализа текстов на предмет содержания и формы, построения логических связей между идеями и т. д. В профессиональном контексте могут быть важны навыки критического чтения и анализа научных статей, применения знаний из разных областей для решения проблем и т. д. В повседневной жизни могут быть важны навыки критического чтения новостных статей, понимания инструкций по использованию техники и т. д.

Таким образом, использование стратегий смыслового и функционального чтения на уроках английского языка в старших классах является важным элементом формирования коммуникативной компетенции и глубокого понимания текста учащихся. Предтекстовые стратегии, стратегии текстовой деятельности и стратегии послетекстовой деятельности позволяют учащимся эффективно работать с текстом, извлекать необходимую информацию, выделять главные идеи и строить свои собственные выводы. При этом важно понимать, что квалифицированный читатель не может быть сформирован без использования стратегий смыслового чтения. Овладение этими навыками является необходимым условием успешной учебы и будущей профессиональной деятельности учащихся.

Отметим, что формирование функциональной грамотности учащихся на уроках английского языка через стратегии функционального и смыслового чтения является важным и актуальным заданием для современного образования. Чтение является неотъемлемой частью процесса изучения языка, и его развитие требует использования различных читательских стратегий, которые позволяют понимать и анализировать тексты на более глубоком уровне.

Предлагаемые стратегии функционального и смыслового чтения помогают учащимся эффективно овладевать языком, развивать логическое мышление, улучшать память и концентрацию внимания. Эти стратегии помогают читателю не только понимать содержание текста, но и анализировать его, делать выводы, сравнивать информацию с собственными знаниями и опытом.

В заключение, современному педагогу необходимо осознать потенциал стратегий по обучению функциональному и смысловому чтению как с позиции достижения образовательных результатов ФГОС ОО, так и с точки зрения перспективы формирования функциональной грамотности. В целом, рекомен-

дуются разработать банк заданий для формирования функционального и смыслового чтения, что впоследствии, поспособствует формированию функциональной грамотности обучающихся.

Литература:

1. Алексашина И. Ю., Абдулаева Ю. П. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-методическое пособие/ науч. редактор доктор пед. наук И. Ю. Алексашина. СПб.: КАРО, 2019. — 160 с.
2. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании (монография) Н. Ф. Ефремова / Международный журнал экспериментального образования. — 2012. — № 1. — С. 104–105. — EDN RAKNJZ.
3. Официальный сайт Президента РФ. Электронный доступ: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>
4. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить школьников работать с учебником — М.: Знание, 1987.
5. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтения. М.: Школьная библиотека, 2005.

Использование технологии критического мышления при обучении орфографии

Монгуш Чайана Трофимовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Гимназия №9 города Кызыла Республики Тыва»

В исследовательской работе рассматривается технология критического мышления, в основе которого лежит творческое сотрудничество учителя и учащихся, результатом чего служит повышенный интерес к учебному процессу. Раскрываются особенности использования технологии критического мышления, рассматриваются методы и приемы данной технологии, используемой на уроках русского языка.

Ключевые слова: *инновационная технология, технология критического мышления, методы и приемы обучения, учебная и творческая деятельность учащихся, навыки аналитической деятельности.*

Современный урок требует использования инновационных технологий. Использование инновационных технологий на уроках — это реальность, которая стоит перед нами и с которой надо считаться. Бесспорно, внедренные инновационные технологии приоритетны в развитии образования. Важно учесть, что характер таких уроков предполагает не знания в готовом виде, а поиск знаний самими учащимися, то есть реализация творческого потенциала каждого, также получение знаний учащимися без авторитаризма, где ученик сам проявляет свою инициативу и самостоятельность.

«Отличительной особенностью учебно-познавательной деятельности при инновационном обучении является тип овладения знаниями, при котором создаются условия для включения учащихся не просто в деятельность, а в деятельность творческую. Это достигается:

- 1) использованием различных источников добывания знаний (инновационная наглядность, тексты с «прозрачным» ассоциативным рядом),
- 2) видом учебной деятельности (наблюдение и практические действия преобладают над слушанием, объяснением учителя или сопровождают его),
- 3) логикой познавательного процесса (индукция сопровождает дедукцию),
- 4) учетом психологии познавательного процесса, опирающегося на механизмы творческой деятельности (анализ через синтез, ассоциативный и эвристический, связь эмоционального и рационального)» [5].

Многие исследователи определяют инновационные педагогические технологии как «систему методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии ребенка в современных условиях» [2]. Иначе говоря, учащиеся должны брать на себя ответственность за свое обучение, критически относиться к любой информации и не принимать ее без доказательств.

Инновационный подход к обучению позволяет организовать процесс обучения таким образом, чтобы урок приносил ребенку радость и пользу, не превращаясь при этом просто в развлечение или игру. И, возможно, именно на таком уроке, как сказал Цицерон, «глаза слушателя загорятся о глазах говорящего».

Использование такого подхода имеет большие преимущества. Процесс обучения становится интересным для учеников, что повышает их активность, развивает навыки самостоятельного приобретения знаний в процессе взаимодействия и поиска. Повышается качество и прочность приобретенных знаний. Развиваются исследовательские навыки и умения, формируются аналитиче-

ские способности. Параллельно с процессом обучения идет развитие коммуникативных качеств, формирование лидерских качеств и развитие творческого потенциала ученика, как личности.

Из этого можно сделать вывод, что инновационные педагогические технологии — это система методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии ребенка в современных условиях. Можно отметить, что опыт современной школы располагает широчайшим арсеналом применения инновационных педагогических технологий в учебном процессе. Эффективность их применения зависит от способности педагога воспринимать эти нововведения.

В исследовательской работе использованы труды Т. В. Кумекина «Использование инновационных технологий в обучении русскому языку» (2022), Г. К. Раимбекова «Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках русского языка и литературы» (2022), М. Н. Харабаджа «Проблема готовности учителя к внедрению инновационных педагогических технологий в школе» (2020).

Целью настоящей исследовательской работы является определение эффективности использования инновационных технологий обучения как активизации учебной и творческой деятельности учащихся 5 класса при изучении орфографии.

В исследовании использованы теоретические и эмпирические методы.

Невозможно перечислить все разнообразие технологий, поскольку творчески работающий учитель с каждым разом открывает для себя и своих учеников все новые разработки. Мы определили наиболее распространенную технологию при обучении орфографии: технология критического мышления.

Рассмотрим инновационную технологию подробнее.

В век глобализации и информатизации, чтобы не теряться в большом потоке информации, чтобы не переутомляться, учащимся надо уметь организовывать свою деятельность. И для создания адаптивных условий для каждого ученика педагогу следует применять технологию критического мышления. Использование такой технологии предполагает использование определенных методов и приемов с целью развития и активизации учебной и творческой деятельности учеников.

Термин «критическое мышление» использовали в своих трудах Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьев, Д. Брунер, и каждый из них внес значительный вклад в создание теории технологии критического мышления.

В настоящее время в научных и методических источниках можно найти различные трактовки этому термину. Д. Браус и Д. Вуд утверждают, что «это поиск здравого смысла», следовательно, критическое мышление — это умение объективно рассуждать и логично действовать, с учетом своей точки зрения и других, а также в способности отказаться от собственных предположений. Технология критического мышления была разработана такими американскими педагогами, как Джинни Стил, Кертисом Мередитом, Скоттом Уолтером и Чарльзом Темплом.

Технология развития критического мышления — это особая методика обучения, которая отвечает на вопрос: как учить мыслить. Эта методика помогает формированию нового стиля мышления, развитию таких качеств личности, как коммуникативность, креативность, мобильность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности, что очень необходимо в нашей действительности. Современного ученика трудно мотивировать к познавательной деятельности, к самостоятельному поиску информации. На уроках, где используются формы данной технологии, ученики не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Они думают, делятся своими мыслями друг с другом, читают и пишут, обсуждают прочитанное [1].

Технология критического мышления включает три стадии:

1. Вызов;
2. Реализация смысла;
3. Рефлексия.

Далее эти три стадии можно выразить в схеме (рис. 1).

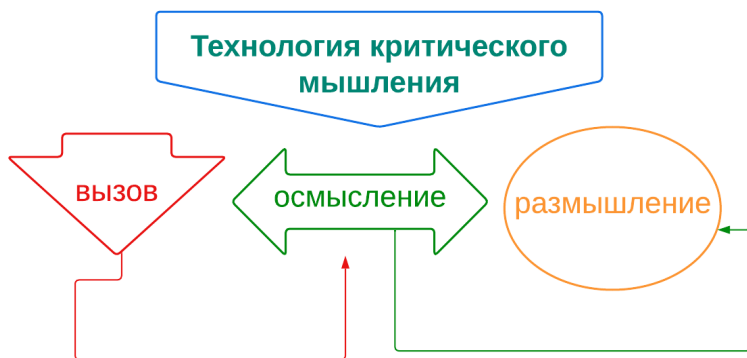


Рис. 1. Стадии технологии критического мышления

Первый этап — вызов — обязателен на каждом уроке. На этой стадии активизируются и обобщаются имеющиеся у учащихся знания по данной теме, формулируются вопросы, на которые хотелось бы получить ответа.

Методический прием «шесть шляп» — эффективное средство формирования ключевых компетенций: 1) учебно-познавательных: направленных на готовность к разрешению проблемы, когда ребенок анализирует поставленную перед ним задачу (на нее указывает цвет шляпы) и разрабатывает алгоритм ее решения; 2) технологических: когда успех школьника во многом зависит от четкого соблюдения инструкции (например, в «черной» шляпе акцентируем внимание только на минусах, никаких плюсов; в «белой» шляпе мыслим фактами, цифрами, без эмоций и субъективных оценок и т. п.); 3) ценностно-смысловых: направленных на готовность к самообразованию, когда ученик сам осуществляет информационный поиск нужного материала (предварительное домашнее задание по самостоятельному ознакомлению с методикой «шести шляп»); 4) информационных: направленных на формирование и развитие способов работы с информацией: способность осознать потребность в информации, способность разрабатывать стратегии поиска информации, способность систематизировать, обрабатывать и воспроизводить информацию, способность синтезировать существующую информацию, создавая на ее основе новое знание; 5) коммуникативных: направленных на готовность к социальному взаимодействию, когда школьники взаимодействуют друг с другом в группе и цивилизованно отстаивают свою точку зрения [4].

Использование технологии критического мышления решает ряд следующих вопросов: повышение мотивации учащихся, заинтересованность в решении учебных задач, развитию навыков отбора информации и т. д.

Например, при изучении темы «Буквы е-и в корнях с чередованием» на первом этапе — вызова, ученикам можно предложить задание, в котором надо, во-первых, ответить на несколько вопросов по содержанию текста.

Содержание задания № 1. Прочитайте текст и выполните следующие задания:

1. Давайте вспомним что говорит ослик?
2. Для того, чтобы определить тему урока, обратимся к тексту. Выделенные глаголы в них слова нужно распределить в два столбика.
3. Почему мы так распределили слова?
4. Какие глаголы имеют одно лексическое значение?
5. Что такое корень?
6. Какое фонетическое явление представлено в этих словах?

7. Какие гласные чередуются?

8. Почему ослик советует не глядеть на приставку? Можете ли Вы сказать, что глаголы **соберу, собирал** имеют одно лексическое значение?

9. (Наблюдение). Определите вид глаголов. Какой вывод можно сделать? Выделите корни и подчеркните чередующиеся в них гласные.

Ослик говорит: «И-а!»

Так и ты пиши в словах:

Соберу, но собирал.

Замереть, но замирал.

Затереть, но затирал.

Запереть, но запирал.

Расстелить, но расстилал.

Разжечь, но разжигал.

Заблестеть, но заблестал.

Выдеру, но выдирал.

На приставку не гляди,

Крики ослика ищи.

На втором этапе — реализация смысла предлагается следующее задание, в котором надо устно ответить на вопрос по теме урока.

Задание № 2. Посмотрите внимательно. В каких корнях пишется буква Е, а в каких — буква И? От чего зависит выбор Е-И в корнях?

Задание № 3. Опираясь на полученные результаты (знания), выполнить тренировочное задание.

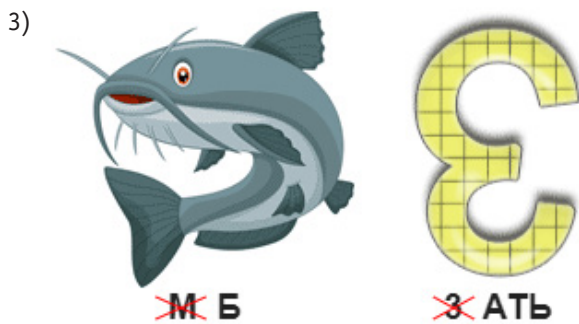
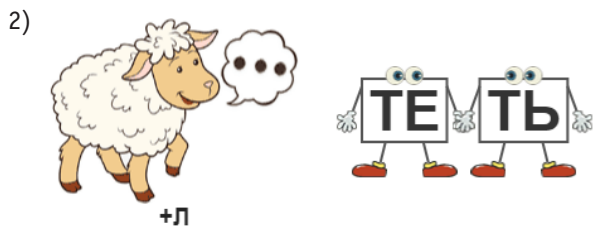
Нап..рать, расст..лет, расст..лать, бл..стеть, прод..раешься, пост..лешь, соб..раешься, проб..рают, заж..гать, забл..стать, бл..стать, зам..рают, заст..лать, выт..реть, ум..раем, нат_реть.

На стадии реализации смысла (или стадии осмысления содержания) учащиеся занимаются новым материалом, которому посвящён урок. Они активно конструируют новую информацию и сами отслеживают этот процесс, устанавливают связи между новым и ранее усвоенным материалом [1].

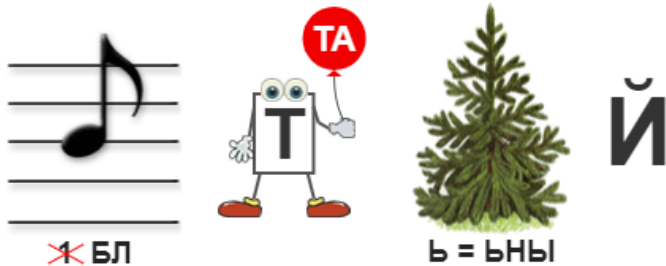
На третьем этапе — рефлексии ученикам надо попробовать сформулировать правило и составить кластер.

Задание № 4. Составить кластер по теме «Буквы е-и в корнях с чередованием».

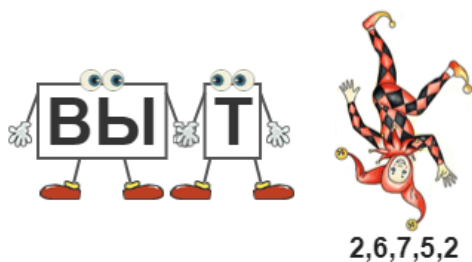
Задание № 5. Выборочный диктант с решением ребуса. Решая ребусы, запишите слова в корнях, которых пишется и:



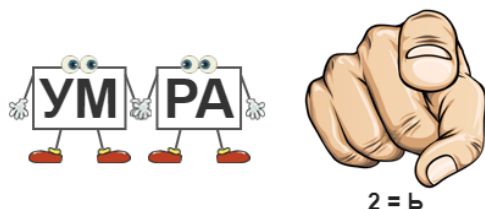
5)



6)



7)



и другие.

Задания такого рода пробуждают интерес у учащихся, вместе с тем дети учатся отбору информации, учат рассуждать логически и принимать продуманные решения.

Для закрепления пройденного материала предпочтительно применить прием «толстых» и «тонких» вопросов. Например, продолжите предложение: «Буква и в корнях с чередованием пишется, если ...?»; ответьте на вопрос: «**В корнях с чередованием** гласных **е-и** пишется буква и, если после **корня** идёт суффикс **-а-**. В остальных случаях пишется буква?»

При использовании инновационной технологии — технологии критического мышления ожидаются следующие ярко выраженные результаты:

1. у учащихся вырабатывается умение выражать свои мысли;

2. научились использовать исследовательские методы;
3. работа в паре и в малой группе увеличивает интеллектуальный потенциал участников, значительно расширяет их словарный запас;
4. совместная работа способствует пониманию материала;
5. процесс познания у детей обретает статус индивидуальности;
6. результат работы учащихся становится продуктивным.

Внедренные инновационные технологии приоритетны в развитии образования. Такие уроки предполагают поиск знаний самими учащимися, то есть реализация творческого потенциала каждого, также получение знаний учащимися без авторитаризма, где ученик сам проявляет свою инициативу и самостоятельность, он формирует в себе умение учиться самостоятельно. Именно с помощью применения технологии критического мышления ученик на первой стадии использует свои предыдущие знания и ставит себе цель на уроке. На второй стадии ребенок в значительной степени самостоятельно решает учебные задачи. А третья стадия позволяет учителю выявить уровень усвоения знаний учеником.

Использование данной педагогической технологии и ее приемов позволяет пробудить интерес учащихся к получению новой информации, позволяет им формулировать цели своего урока, анализировать свою деятельность и деятельность одноклассников. Виды работы на каждом этапе урока также интересны.

Преимущества использования приемов технологии критического мышления:

- Повышенная ответственность за качество собственного образования.
- Развитие навыков работы с текстами любого типа и с большим объемом информации; овладение умением интегрировать информацию.
- Способность вырабатывать собственное мнение формируется на основе осмысления различного опыта, идей и замыслов, выстраивать выводы и логические цепочки доказательств (развивается системное логическое мышление).
- Развитие творческих и аналитических способности, умение эффективно работать с другими людьми.
- Формируется умение четко, уверенно и корректно выражать свои мысли по отношению к окружающим.

Таким образом, использование технологии критического мышления на уроках русского языка при обучении орфографии помогает учителю развить в учащихся самостоятельность, ответственность, умение адаптироваться в сложившейся ситуации, умение работать со справочной литературой и дополнительной литературой, а также данная технология развивает творческие способности путем добычи знаний самостоятельно.

Для технологии критического мышления, как мы видим, есть целый арсенал методов, приемов, и учитель может применять разные методы, приемы.

Литература:

1. Асачева М. В. Технология развития критического мышления на уроках русского языка и литературы М. В. Асачева. — Текст: непосредственный / Молодой ученый. — 2019. — № 48 (286). — С. 120–124. — URL: <https://moluch.ru/archive/286/64630/> (дата обращения: 13.11.2022).
2. Диденко С. Ю. Характеристика инновационных технологий при обучении русскому языку в начальной школе С. Ю. Диденко, С. В. Потапова, М. Ю. Сипко. — Текст: непосредственный / Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — Москва: Буки-Веди, 2016. — С. 133–136. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10709/> (дата обращения: 01.12.2022).
3. Зинина Т. Ф. Инновационные подходы к преподаванию русского языка Т. Ф. Зинина. — Текст: непосредственный / Молодой ученый. — 2016. — № 8 (112). — С. 957–960. — URL: <https://moluch.ru/archive/112/28393/> (дата обращения: 13.11.2022).
4. Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 61–63. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11108/> (дата обращения: 04.11.2022).
5. Кумекина Т. В. Использование инновационных технологий в обучении русскому языку / Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-tehnologiy-v-obuchenii-russkomu-yazyku> (дата обращения: 08.12.2022).
6. Раимбекова Гульнар Кеттешовна Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках русского языка и литературы / European research. 2016. № 5 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-cherez-chtenie-i-pismo-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury> (дата обращения: 05.12.2022).
7. Харабаджах М. Н. Проблема готовности учителя к внедрению инновационных педагогических технологий в школе / Проблемы современного пед. образования. 2020. № 66–1. С. 254–256.

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Наставничество как инструмент социализации и адаптации к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Кошкина Наталья Константиновна, педагог-психолог
ГБУ АО «Северодвинский детский дом» (Архангельская обл.)

В статье автор пытается показать возможности наставничества как инструмента социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

***Ключевые слова:** наставники, подопечные, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, социализация, наставничество.*

Вхождение выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в самостоятельную жизнь сопряжено с большими сложностями и не всегда проходит успешно. Вступая во взрослую жизнь, они сталкиваются с рядом проблем: поиск работы, организация быта, питания, досуга, забота о собственном здоровье, взаимодействие с социальными службами, планирование времени.

Это связано со спецификой жизни детей в детском доме, где они растут вне повседневных хлопот об обеспечении жизни. Мероприятия, проводимые в детском доме носят обучающий характер, мотивация детей к их посещению крайне низкая, поэтому большинство воспитанников не усваивает информацию о том, как покупать и готовить пищу, как платить за квартиру, зачем нужен банк, как обращаться в социальные службы, в правоохранительные органы и т. п., как выбрать профессию, как планировать бюджет и т. д.

Ввиду того, что большую часть заботы о таких детях берет на себя государство, они не видят, как покупается пища, где она хранится, как готовится, сколько и какой кухонной утвари нужно иметь дома; не видят, каков размер коммунальных платежей и налогов платит детский дом, с какими государственными учреждениями надо контактировать, что делать, если заболеешь.

Опасности, которые таит в себе такая система воспитания, обнаруживаются уже после выхода подростка во взрослую жизнь. Неумение строить свой бюджет приводит к долгам, стрессы порождают фрустрацию и конфликты с окружающим миром, с правоохранительными органами, девиантное поведение.

Для того чтобы избежать этих проблем, нужна система адаптационных мер по подготовке подростка к самостоятельной жизни за пределами детского дома. Такая подготовка в будущем поможет детям-сиротам безболезненно влиться в российское гражданское общество, стать его активными участниками — раскрепощенными, уверенными в себе и в своем будущем. Ведь от того, насколько дети, оставшиеся без попечения родителей, будут социально подготовлены и успешно смогут интегрироваться в общество, во многом будет зависеть стабильность и гармоничное развитие всего нашего общества.

Один из главных показателей адаптации к самостоятельной жизни — уровень социализации. Социализация — процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования индивида в данном обществе [4].

Социологи выделяют понятия первичной и вторичной социализации: первичная — это социализация, которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой становится членом общества; вторичная — это каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира его общества с помощью «значимых других» — людей, играющих решающую роль в процессе социализации, чьи суждения и действия являются образцом при формировании собственного мнения, суждения или линии поведения индивида [1], иначе говоря, агентов социализации.

Согласно теории Т. Лукмана и П. Л. Бергера, появление в жизни индивида новых «значимых других» приводит к тому, что он начинает приспосабливаться к новому жизненному миру, переосмысливать свою биографию, приобретать новые ценности [1].

Понятие «значимые взрослые» используется в психологии для обозначения особой роли взрослого в жизни ребенка. Наиболее приемлемым нам представляется такое определение функции «значимого взрослого»: значимые для ребенка взрослые самым непосредственным образом участвуют в создании и укреплении «Я-концепции» ребенка [5].

Субъективная значимость другого человека, по мнению А. А. Бодалева, представляет собой феномен, проявляющийся и формирующийся в общении

людей друг с другом. Суть его заключается в более или менее отчетливом осознании и более или менее сильном переживании человеком ценности для него другой личности. Обычно и осознание, и переживание этой ценности выражаются у человека в сопряженных друг с другом формах отражения значимой для него личности, эмоционального отношения к ней, а также обращения с этой личностью [3].

По данным Т. П. Скрипкиной и Е. А. Хорошиловой для детей подросткового и юношеского возраста два первых места среди значимых людей занимают мать и близкий друг [2]. Дети же, воспитывающиеся в детском доме, не имеют родителей, постоянно находящихся рядом и являющихся для них действительно значимыми взрослыми, а друзья в основном воспитываются в том же учреждении и в вопросах социализации и адаптации к взрослой, самостоятельной жизни так же некомпетентны.

Стать старшим другом и значимым взрослым для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей может наставник — взрослый доброволец, который морально готов общаться и быть рядом с подростком в течение определенного времени, готов помочь подростку в поиске жизненных ценностей и способов их достижения, передать ему знания, умения и навыки, предоставит помощь и совет, необходимую поддержку.

Для успешного устройства в обществе нужен продолжительный период регулярного общения подростка и наставника. Отношения важно продолжать и после выпуска из стен детского учреждения. Долгосрочное взаимодействие наставников и их подопечных — не менее года. Это позволит сформировать устойчивое социальное окружение для молодых людей.

Важно отметить, что наставник — не психолог, не учитель, не тьютор, не коуч, не психотерапевт, не фасилитатор, не родитель.

Роль наставника — старший друг, помогающий подростку и поддерживая его в поиске индивидуальных жизненных целей и способов их достижения. Наставник — человек, обладающий значительным опытом, готовый делиться своими знаниями с молодыми людьми в обстановке взаимного доверия.

Наставник может, основываясь на личном опыте и путём собственного примера обучить подростка социальным и практическим навыкам, рассказать и показать обустройство быта, помочь в вопросах профессионального самоопределения, организации досуга, взаимодействия с окружающими людьми.

Наставник может подсказать подростку, как видеть и понимать проблему, принимать ее, разрешать ее, или осознавать неспособность справиться с ней самостоятельно и тогда обращаться за помощью.

Значимым взрослым невозможно стать с самых первых дней общения с подростком, это «звание» нужно заслужить: посвящать подопечному свое внимание, непринуждённо помогать найти направление в жизни, но не подталкивать подопечного, давать представление о перспективах дальнейшей жизни подростка, рассказывать о жизни и собственной карьере, представлять свой опыт, быть доступными в качестве ресурса, уметь поддержать, выслушать.

Только за авторитетным взрослым подросткам хочется следовать, поэтому роль наставника и сложна, и интересна, и полезна одновременно. Не каждый готов посвящать своё время, силы и ресурсы наставничеству. Но тот, кто выбирает этот путь делает большой вклад в жизнь своего подопечного, который, выпустившись из детского дома будет знать, что у него есть неравнодушный человек, к которому можно обратиться за помощью.

Литература:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Издательство «Медиум», 1995.
2. Березин С. В., Евдокимова Ю. Б. Социальное сиротство: дети и родители: Материалы к курсу «Педагогическая психология» — Самара: Изд-во «Универс-групп», 2003. — 52 с.
3. Бодалев, А. А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы. — Вестник МГУ. — 1985. — № 2. — С. 14–18.
4. Социологический словарь. Отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев; уч. секр. О. Е. Чернощек. М.: Норма, 2008. — 608 с.
5. Шкопоров, Н. Б. Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07. — Москва, 1980. — 196 с.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи у дошкольников в условиях ДОУ

Будаева Людмила Владимировна, учитель-логопед;
Смирнова Наталья Викторовна, музыкальный руководитель;
Корнеева Татьяна Газинуровна, музыкальный руководитель;
Ильина Анастасия Владимировна, инструктор по физической культуре;
Толстова Татьяна Андреевна, инструктор по физической культуре
МБДОУ «Детский сад № 132 «Золотая рыбка» г. Чебоксары

В данной статье рассматривается вопрос комплексного подхода к преодолению общего недоразвития речи у дошкольников в условиях общеобразовательного дошкольного учреждения. Статья может быть полезна педагогам и специалистам, работающим с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: взаимодействие, коррекция речевых нарушений, общее недоразвитие речи, комплексный подход.

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. К сожалению, помимо речевого недоразвития у детей с ОНР имеется ряд других проблем: трудности формирования познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

Целью обучения детей с ОНР является устранение или компенсация дефекта и вторичных проявлений, вызванных недоразвитием. Решение этой сложной задачи возможно при комплексной организации системы воспитания и обучения, предусматривающей последовательное целенаправленное преодоление нарушений в речевом развитии и нормализации свойственных детям особенностей психического развития.

Общее недоразвитие речи в чистом виде встречается крайне редко. Чаще всего — это сочетанный дефект: ОНР, обусловленное нарушением произносительной стороны речи вследствие недостаточности иннервации речевого

аппарата (дизартрия); нарушением структурно-семантического оформления высказывания (алалия); нарушением тембра голоса и звукопроизношения, обусловленных анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата (ринолалия); ОНР при задержке психического развития; сочетание ОНР с неврологическими и психопатическими синдромами и др. Таким образом, учитывая вышеперечисленные особенности детей с ОНР, для более успешной коррекции речевых нарушений необходимо: согласование путей коррекционно-логопедического воздействия со службой сопровождения ДОО.

Многообразие проявлений общего недоразвития речи у детей с учётом вторичных отклонений подразумевает комплексность воздействия. В нашем учреждении эффективность коррекционной работы с детьми с тяжёлыми речевыми нарушениями определяется четкой организацией их пребывания в ДОО, правильным распределением нагрузки в течение дня и преемственностью в работе учителя-логопеда и других специалистов учреждения. Работа предполагает сочетание коррекционно-педагогической, оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитания личности ребенка и оздоровления организма в целом. При организации работы с детьми с ОНР в условиях нашего детского сада созданы условия для совместной работы учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкальных руководителей, инструктора по физической культуре, а также инструктора по плаванию. Эта работа имеет согласованный, комплексный характер.

Прежде чем планировать коррекционную работу каждый ребенок должен пройти комплексное обследование специалистами ДОО, цель которого установить степень нарушения речи, психологические особенности, состояние здоровья, компенсаторные возможности, определить маршрут индивидуального развития. Углубленное изучение речевой патологии у детей с ОНР позволит, точнее, построить маршрут индивидуальной логопедической работы, проследить за динамикой речевого развития.

Если учитель-логопед осуществляет основную работу по коррекции речевого нарушения, то воспитатели групп, помимо развития речи, реализовывает задачи программы детского сада по другим разделам. Особое место отводится определению в режиме дня времени для занятий с воспитанниками, зачисленных на логопедические занятия по рекомендациям учителя-логопеда. Как правило, эта работа осуществляется во вторую половину дня. Помимо этого воспитатель организует игры, включает в занятия задания способствующие развитию психических процессов детей с речевыми нарушениями.

Коррекционная работа педагога-психолога включает реализацию следующих направлений: совместное планирование работы с логопедом и воспитателем, углубленная диагностика проблемных детей, разработка индивидуальных рекомендаций логопеду и воспитателям, работа с семьями. Обучение педагогического персонала на семинарах, консультациях, тренингах.

На занятиях физической культурой у детей развиваются крупная и мелкая моторика. Инструктор по ФИЗО включает в свои занятия эффективные упражнения с массажными мячами, сопровождающиеся стихами, упражнения на развитие пальчиковой моторики, упражнения на развитие дыхания. Использует на занятиях упражнения на координацию движения с речью, рекомендованные учителем-логопедом, учитывая индивидуальные особенности детей с ОНР. На занятиях присутствует рациональное соотношение статических нагрузок, что важно для детей с нарушениями речи.

Музыкальные руководители совместно с учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателем разрабатывали индивидуальные маршруты на детей с ОНР, которые включали в себя работу над развитием слухового внимания и слуховой памяти, оптико-пространственных представлений, темпа и ритма дыхания и речи, орального праксиса, фонематического слуха, умения передавать несложный музыкальный ритмический рисунок.

Дети с ОНР посещают бассейн нашего учреждения. Инструктор по плаванию на своих занятиях решает такие задачи как: умение правильно дышать, развивает мышцы спины, шеи, лица. Акватерапия оказывает благоприятное воздействие на детей: убирает психологические зажимы, благодаря расслаблению в воде, увеличивает социальную общительность детей благодаря занятиям в группе.

Комплексный подход к преодолению речевого дефекта предполагает активное участие в нем родителей воспитанников, которые в состоянии все знания, речевые навыки, умения детей, полученные на занятиях учителя — логопеда, воспитателей закрепить в повседневной жизни.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа по преодолению ОНР у дошкольников в ДОУ многоаспектна. предполагает взаимодействие многих специалистов учреждения и носит комплексный характер.

Литература:

1. Волкова Г.А. Методика обследования нарушения речи у детей. — СПб.: САЙМА, 1993.

2. Гомзяк О.С. Комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи у дошкольников // Логопед 2004. № 4.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М.: Айрис-пресс, 2004.
4. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. — СПб.: Речь, 2003.

Научное издание

Педагогическое мастерство

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 28.03.2023. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 3,5.
Тираж 300 экз.

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

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