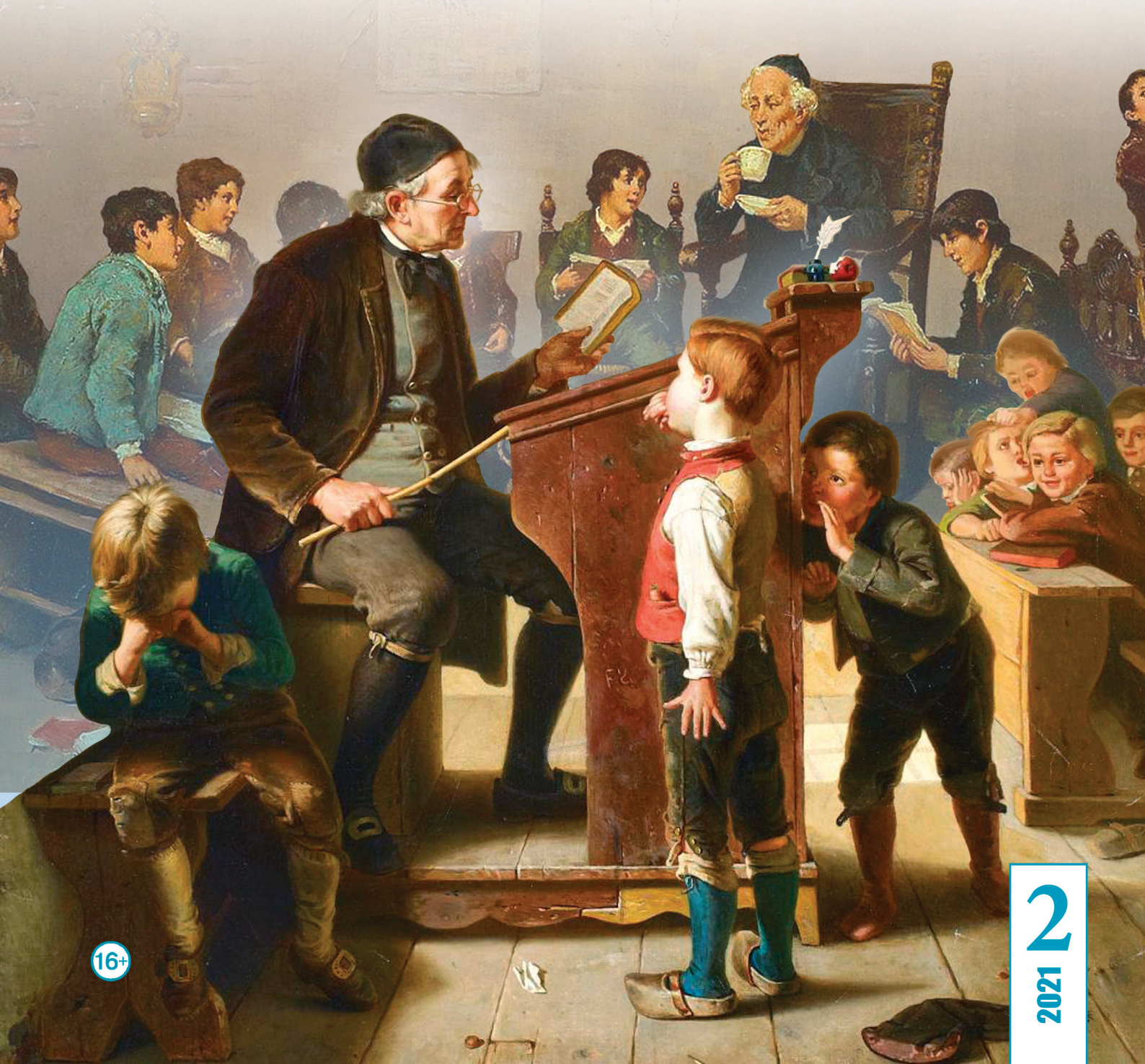


ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

международный научный журнал



ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научный журнал

№ 2 (33) / 2021

Издается с февраля 2015 г.

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

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

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

В оформлении обложки использованы картины: Юлиус Гирц «Школьная дисциплина», Франческо Бергамини «Урок».

Международный редакционный совет:

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Алексеев В. М.

Правильная терминологическая работа: использование и создание кодов отраслевых классификаторов 1

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Титова Е. М.

Модуль «Классное руководство» в программе воспитания кадетского училища 5

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бурачевская О. В.

Интерактивно-игровые упражнения LogoSmart для активизации речи у детей с задержкой речевого и психического развития 8

Кузькина Ю. Н., Макаренко О. М.

Возможности музейной педагогики в социализации дошкольников в процессе реализации ФГОС ДО 10

Перова А. В.

Диагностика необходимости создания центра психолого-педагогического сопровождения воспитателей на базе ДОО 12

Титова С. П., Марковникова Е. Ю.

Проект как форма дистанционного взаимодействия участников образовательных отношений 15

Цамаё М. Ю.

Организация коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОНР I и II уровня речевого развития 18

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Антипова А. А.

Результаты поисковой работы как конкретизация гипотезы лингвометодического исследования 23

Бурачевская О. В., Бурачевская Т. В.

Автоматизация навыка чтения у детей с помощью авторских интерактивных и настольных игр LogoSmart 25

Дерябина М. А.

Десятью лет вместе с ГТО. Пропаганда и внедрение ГТО в школе 28

Донскова И.А. Внедрение федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и использование информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения истории	30
Дрозденко Е.Б., Хмелевская Л.В. Комплект промежуточных контрольных работ по математике и окружающему миру для обучающихся 4-го класса (УМК «Школа России»)	31
Куприянова С.Г. Особенности формирования естественнонаучной грамотности обучающихся основной школы ...	33
Пахомов В.В. Технология развития критического мышления в становлении профессионального самоопределения суворовцев	35
Хмелевская Л.В., Дрозденко Е.Б. Методическая разработка урока мужества в начальных классах «День народного единства» ...	38
Шатских Н.В. Технология кроссенс как средство развития креативности, логического мышления и творческих способностей обучающихся	39
Щигал Е.С. Приемы формирования навыков экспериментальной деятельности при обучении программированию на уроках информатики в школе	42

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Григорьева Ж.Н. Методическая разработка урока по учебному предмету «сольфеджио» с учащимися 6-го класса ДПОП в области музыкального искусства «фортепиано», «струнные инструменты»	46
Катаева Л.Н., Терехова Н.Н. Занятие как основная форма организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования	51
Крапивин Б.Д., Крапивина М.Е. Результаты опытно-экспериментальной работы по тьюторскому сопровождению эколого-исследовательской деятельности обучающихся	53
Попова О.О., Тимофеева Е.А. Роль классного руководителя в обеспечении профильного обучения в классах с экологической направленностью	59

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Дубынина Т.Е., Исатаева З.О., Артамонова В.С. Дислексия в контексте анатомии мозга	61
Пантелеева Н.В. Развитие коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью	63

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Авакян А.М., Саблин М.А. Альтернативные задания VS Photomath и готовых домашних заданий	66
Павлова Д.Ю. Рабочая программа учебной дисциплины «Историческая экономика и право»	68

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Федорова М.Л.

Some techniques for developing soft skills in foreign language lessons with university students. 74

МЕДИЦИНСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ

Maslova O.A.

Development of assessment and forecasting skills in high school students using the SWOT methodology in solving applied problems 76

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Правильная терминологическая работа: использование и создание кодов отраслевых классификаторов

Алексеев Владимир Михайлович, ректор
Академия подготовки главных специалистов (г. Краснодар)

В статье приведены примеры и причины неправильной терминологической работы. Автором раскрыты принципы и методы правильной терминологической работы, рассказано о реализации единого общероссийского терминологического классификатора объектов.

Ключевые слова: терминологическая работа, термин, определение термина, национальный стандарт, ГОСТ, терминосистема.

Неправильную терминологическую работу покажем на примере разработки неким автором определения термина «государство». Такая работа выглядит следующим образом:

1. Автор тратит тысячи часов на поиск и беглое прочтение публикаций, содержащих термин «государство». На данный момент отсутствует единая база таких публикаций, и поэтому автору придётся обратиться к сотням различных информационно-библиотечных и справочно-правовых систем (далее — электронные библиотеки, ЭБ), многие из которых имеют платный доступ. К примеру, в СПС «КонсультантПлюс» на текущий момент имеется 252595 документов, содержащих термин «государство». В электронной библиотеке Elibrary зарегистрированы 69757 научных журналов, примерно в трети из которых хотя бы однажды публиковались материалы про «государство». При этом во многих ЭБ отсутствует поиск, адекватный потребностям исследователя. Как следствие, автор успевает бегло ознакомиться менее чем с 0,01% исследований о государстве.

2. Автор тратит десятки, а считая аспирантуру и различные экзамены — сотни часов на допуск к терминологической работе.

3. Автор тратит десятки, а порой сотни часов на оформление терминологической работы: диссертация, несколько обязательных статей, автореферат, презентация, доклад и т.п.

4. Результат терминологической работы (определение термина) автор пишет в произвольной форме в произвольном месте на произвольной странице публикации. Определению термина предшествует, как правило, пространственный обзор текстов некоторых предшественников, разбавленный сотней страниц досужих

рассуждений. Тем самым автор обрекает своих последователей искать определение термина в его словесном мусоре.

Типичные ошибки неправильных определений терминов:

1) определения терминов сформулированы по наитию. Автор не только не понимает, чем отличается родовидовое определение от партитивного или ассоциативного определения, но и даже не пытается повысить квалификацию в этой области знаний. В родовидовом определении автор не выделяет чётко род и признаки. В определении использовано много лишних слов, обозначающих третьестепенные признаки,

2) отсутствует преемственность с терминами из нормативно-правовых актов,

3) отсутствует попытка избежать смешения омонимов, то есть слов, похожих написанием, но обозначающих разные объекты.

Принципы и методы правильной терминологической работы сформулированы в ГОСТ Р ИСО 704–2010, введённом в нашей стране в 2011 году. Этот национальный стандарт идентичен международному стандарту ISO 704:2009 «Terminology work — Principles and methods», опубликованному в 2009 году. Правила применения ГОСТ установлены в статье 26 Федерального закона от 29.06.2015 № 162-ФЗ «О стандартизации», в соответствии с которой национальный стандарт, хотя и применяется на добровольной основе, является обязательным для исполнителя в случае публичного заявления о соответствии его услуг национальному стандарту. На данный момент до 99,9% научных публикаций не соответствуют принципам и методам правильной терминологической работы.

Рассмотрим принципы правильной терминологической работы, реализованные в терминосистеме ОТКО2, размещенном на портале otko2.ru (планируемая дата открытия портала — 1 сентября 2021).

ОТКО2 — это Общеотраслевой терминологический классификатор объектов, состоящий из нескольких десятков книг, «скелетом» одной из которых является ОКПД2 (он же ОКВЭД2, он же КТРУ). Все остальные книги ОТКО2 реализованы тем же методом, что и ОКПД2. Каждая книга ОТКО2 посвящена одной предметной области (знаний). Если в ОКПД2

приведён лишь «скелет» родовидовых связей объектов, обозначаемых терминами, то в ОТКО2 приведены также определения терминов, преемственные терминам НПА.

Общероссийский классификатор продукции по видам экономической деятельности (ОКПД2) входит в состав национальной системы стандартизации России. В ОКПД2 использованы иерархический метод классификации и последовательный метод кодирования. Код состоит из 2...9 цифровых знаков, и его структура реализована следующим образом:

XX	класс
XX.X	подкласс
XX.XX	группа
XX.XX.X	подгруппа
XX.XX.XX	вид
XX.XX.XX.XX0	категория
XX.XX.XX.XXX	подкатегория

В ГОСТ Р ИСО 704–2010 разделительным знаком « \llcorner » рекомендовано обозначать родовидовые отношения между объектами, а разделительным знаком « \llcorner » — партитивные отношения между объектами.

В ОКПД2 все объекты связаны родовидовыми либо партитивными отношениями: объекты, обозначенные похожим кодом, отличающимся на одну-две последние цифры, соотносятся как «папа» и «дети» или как «сестры». Недостатком ОКПД2 является частое смешение родовидовых и партитивных отношений объектов, но тем не менее ОКПД2 является революционным документом по сравнению с любой докторской диссертацией.

Одним из «чемпионов» по неправильной терминологической работе является Л. Н. Боголюбов, автор учебников по обществознанию для 5–11 классов средней школы, который на одной странице умудрялся приводить несколько не только разнородных определений термина «общество», но и разного типа — родовидовые и партитивные. Такие авторы, как Боголюбов, исходят из постулата о том, что «все термины имеют множество значений». Считая этот постулат фатальным, такие авторы всюду именуют общества из разных предметных областей (право, политика, психология, социология, география и т. п.) одним нарицательным именем «общество». И лишь единичные авторы пытаются избежать смешения, используя такой средневековый метод различения омонимов, как указание в скобках предметной области омонима, используют запись, например, такую: общество (право).

Покажем, как в ОКПД2 решается проблема мнимой многозначности терминов на примере термина «лук». В общероссийских классификаторах используется два основных метода безошибочного различения омонимов:

- 1) использование разных нарицательных имен [1; 2; 3],

- 2) разведение омонимов по разным разделам классификатора.

В ОКПД2 лук (еда) и лук (метательное оружие) обозначены разными нарицательными именами, не допускающими случайного смешения. Например, лук (еда) упоминается как «лук репчатый», «лук-шалот», «лук-порей» и т. п. А лук (метательное оружие) — как «инвентарь для стрельбы из лука».

В ОКПД2 лук (еда) и лук (метательное оружие) размещены в разных разделах. Лук (еда) — в разделе А «Продукция сельского, лесного и рыбного хозяйства». Лук (метательное оружие) — в разделе С «Продукция обрабатывающих производств». Луку репчатому присвоен код 01.13.43.110, а инвентарю для стрельбы из лука — код 32.30.15.130.

В ОКПД2 объектами классификации является только продукция, то есть товары, работы и услуги. В ОТКО2 объектами классификации и терминологических определений станут все классы объектов, существующие во Вселенной, а также условные и вымышленные объекты.

Концепция ОТКО2 — стать суммарным общероссийским классификатором, в котором официальные классификаторы ОКПД2, ОКЕИ, ОКСМ и другие станут частью проекта. Для простоты примем, что все общероссийские классификаторы (далее — ОК) имеют одинаковую структуру как ОКПД2, то есть состоят из разделов, обозначаемых английскими буквами от А до Z, и разрядов, обозначаемых парами 00 или тройками цифр 000, разделенных точками или тире.

В ОК всего 8 уровней классификации объектов (считая разделы); конечная запись в ОК выглядит так А.ХХ.ХХ.ХХ.ХХХ, например, А.01.11.11.110 — это пшеница озимая твердая.

В ОТКО2 все ОК будут связаны в одну систему с помощью так называемых книг. Значения первых двух знаков в обозначениях книг:

1) первый знак — буква, обозначает том:

A	Реальное тело
B	Реальное явление
C	Условное тело
D	Условное явление
E	Вымышленное тело
F	Вымышленное явление

2) второй знак — порядковый номер книги, от 1 до 9.

Том «Реальное тело» включает книги (в этом и других томах перечень неокончательный):

A1	Мегамир
A2	Макромир
A3	Микромир
A4	Продукция

Книга «A4. Продукция» структурно совпадает с ОКПД2.

Том «Реальное явление» включает книги:

B1	Величина
B2	Действие
B3	Свойство
B4	Событие
B5	Способ

Книга «B1. Величина» соответствует ОКЕИ.

Том «Условное тело» включает, в частности книгу «С1. Люди». И т.п.

Конечная запись в ОТКО2 выглядит так: A1.A.XX.XX.XX.XXX, где A1 — книга, A — раздел книги.

Определения терминов в ОТКО2 формулируются по строгой форме:

$V = P (П1; П2; П3)$,

где V — определяемый объект, являющийся «сыном» относительно P,

P — родовой объект,

П1 — первичные признаки, отличающие между собой «детей» P,

П2 — вторичные признаки (необязательно),

П3 — третичные признаки (необязательно).

Правильная терминологическая работа с помощью портала otko2.ru будет выглядеть следующим образом.

Допустим, автор прорабатывает определение термина «патриотическое воспитание» [4]. Вместо бессмысленного поиска литературы и написания публи-

каций по данной теме автору следует зайти на портал otko2.ru и действовать по следующему алгоритму:

1. Зарегистрироваться на портале. За активность и правильную терминологическую работу автору будут начисляться баллы, конвертируемые в оценку его профессиональной компетентности в соответствующей предметной области.

2. Найти термин «патриотическое воспитание» в соответствующей книге, разделе. Проанализировать имеющиеся родовидовые и партитивные отношения, определения терминов, выявить ошибки и на основе этого анализа сформулировать предложения по совершенствованию.

3. Опубликовать предложения по совершенствованию на вкладке «Обсуждение» либо на вкладке «Добавить термин».

Предполагается, что портал otko2.ru станет обязательным для всех учащихся, государственных служащих, педагогических работников и научных работников.

Литература:

1. Алексеев В. М. Методические рекомендации по использованию терминов и их определений в науке и образовании // Столыпинский вестник. 2020. Т. 2. № 4. С. 15.

2. Алексеев В. М. Методические рекомендации по составлению унифицированного словаря терминов, в том числе терминов образовательных программ // StudNet. 2020. Т. 3. № 12. С. 1131–1137.
3. Алексеев В. М. Основные термины унифицированного словаря правовых терминов // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 23. С. 2479–2486.
4. Алексеев В. М. Терминологические основы патриотизма и патриотического воспитания // Современная наука: актуальные вопросы и достижения: материалы VII Международной научно-практической конференции. Томск, 2021. С. 16–31.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Модуль «Классное руководство» в программе воспитания кадетского училища

Титова Екатерина Михайловна, педагог-организатор учебного курса
Оренбургское президентское кадетское училище

В данной статье обобщены основные направления работы воспитателя ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище» в разрезе модуля «Классное руководство» программы воспитания: работа с классным коллективом/взводом, индивидуальная работа с кадетами, сотрудничество с преподавателями, работа с родителями (законными представителями). Рассмотрены виды и формы работы с кадетами по каждому направлению.

Ключевые слова: программа воспитания, модуль, классное руководство, воспитатель, кадет, коллектив, взвод, кадетское училище, воспитательный процесс, виды деятельности.

На основании Приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся» вносятся изменения в государственные стандарты начального, основного и среднего общего образования в рамках реализации требований Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». В том числе, в части состава и реализации рабочей программы воспитания [1].

На основании вышеуказанного Приказа, методических рекомендаций о разработке программы воспитания педагогическим коллективом кадетского училища была разработана рабочая Программа воспитания училища.

Программа воспитания в Оренбургском президентском кадетском училище построена на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства и направлена на воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданской ответственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде.

Особенностями организуемого в училище воспитательного процесса является:

- воспитательная работа в училище реализуется в процессе учебной деятельности обучающихся, а также их повседневной жизни. В училище соблюдаются правила воинской вежливости, поведения и правила, обеспечивающие поддержание дисциплины и проведение мероприятий, предусмотренных расписанием дня;

- воспитание обучающихся базируется на общечеловеческих ценностях, лучших образцах мировой и национальной культуры, истории Отечества и героических традициях российской армии и флота, Вооруженных Сил Российской Федерации;

- организация воспитательной работы в училище осуществляется на основе комплексного подхода к решению задач воинского, патриотического, правового, нравственного и эстетического воспитания обучающихся;

- эффективность воспитательной работы достигается созданием необходимых условий для успешной учебы, проживания, быта и досуга обучающихся, всесторонним информационно-технологическим обеспечением, а также сочетанием высокой требовательности к обучающимся с уважением их чести и достоинства;

- основной формой воспитания обучающихся является систематическая и целенаправленная индивидуальная воспитательная работа с каждым обучающимся;

- стержнем годового цикла воспитательной работы училища являются ключевые общеучилищные дела, через которые осуществляется интеграция воспитательных усилий педагогов;

- важной чертой каждого ключевого дела и большинства используемых для воспитания других совместных дел педагогов и кадет является коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ их результатов.

Одним из важных модулей в Программе воспитания в разделе содержание деятельности является модуль «Классное руководство». В кадетском училище классные руководители/командиры взводов, являются формальным и фактическим лидером взводного коллектива, а также, в условиях закрытого образовательного учреждения «мамой и папой» для кадет взвода.

Думаю, нет необходимости рассуждать об актуальности модуля «Классное руководство» в Программе воспитания, это неоспоримый факт. И так, как же реализуется «воспитание через классное руководство»? Конечно, через известные направления работы классного руководителя/командира учебного взвода:

1. Направление «Работа с классным коллективом/взводом»

– формирование условий для успешной адаптации кадет:

– *социально-бытовая адаптация*: приспособление к новым бытовым условиям (казарменный образ жизни, подъем/отбой, регламентированный прием пищи, досуг); развитие навыков самообслуживания, соблюдение распорядка дня, требований воинской дисциплины;

– *учебная адаптация*: освоение усложненной учебной программы училища (по сравнению со школой); самодисциплина и самоорганизация во время самоподготовки кадет;

– *профессионально-служебная адаптация*: освоение роли кадета, сформированность новых психофизиологических нагрузок: наряды, построения, хождение в составе строя, исполнение обязанностей кадета/младшего командного состава, что требует от кадет дисциплинированности, личной организованности;

– *социально-психологическая адаптация*: ограничение в контактах с родными и близкими; адаптация к гомогенной (мужской) среде; подчинение своим сверстникам (командиру отделения, заместителю командира взвода); принятие системы духовных ценностей и традиций кадетского корпуса).

Основные виды и формы работы по сплочению взводного коллектива:

– игры и тренинги на сплочение и командообразование (веревочный курс, игры по станциям, экскурсии, ролевые игры, квесты и т.д.);

– поздравление именинников с Днем Рождения на курсовом построении и взводные чаепития;

– реализация коллективно-творческих дел с привлечением родителей и совместных мероприятий;

– коллективная подготовка к курсовым/училищным мероприятиям;

– назначение на должности младшего командного состава;

– создание собственных (взводных/курсовых) традиций/ритуалов и т.д.

– *сохранение жизни и здоровья кадет*, организация профилактических мероприятий, осуществление предпрофильной подготовки к военной службе; формирование военно-профессиональной направленности кадет.

– *создание образовательной среды*, формирующей у кадет положительную мотивацию на приобретение компетенций необходимых для успешной учебной деятельности.

– *инициирование и поддержка участия кадет* в общеучилищных мероприятиях творческой направленности (органах кадетского самоуправления, волонтерской деятельности, кулинарном совете, творческих

проектах, акциях, марафонах и т.д.). Участие кадет в конкурсной и олимпиадной деятельности (Всероссийской олимпиаде школьников, научно-исследовательской деятельности, интеллектуальных конкурсах, олимпиадах по учебным дисциплинам и т.д.).

– *рейтинговая система оценивания* учебной, внеурочной и повседневной деятельности кадет, которая позволяет вести систематический учет достижений кадет в учебной, научно-исследовательской, спортивной деятельности; учет нарушений в повседневной жизнедеятельности: дисциплине, внешнему виду и внутреннему порядку.

– *активизация кадет* в посещении курсов внеурочной деятельности и дополнительного образования.

– *организация досуга воспитанников* и проведение внеклассных мероприятий по различным видам деятельности (познавательной, трудовой, спортивно-оздоровительной, духовно-нравственной, творческой, профориентационной направленности). Особенно это направление в работе со взводом актуально в рамках выходного дня.

– *реализация курса личностного развития кадет* (классные часы).

2. Направление «Индивидуальная работа с кадетами»

– это *изучение особенностей личностного развития кадет* взвода через наблюдение за поведением в повседневной жизни, в специально создаваемых педагогических ситуациях; в бытовых условиях, погружающих ребенка в мир человеческих отношений; в организуемых воспитателем беседах по тем или иным нравственным проблемам/конфликтным ситуациям;

– *поддержка кадета* в решении важных для него жизненных проблем (налаживание взаимоотношений с кадетами взвода/преподавателями/родителями/возможно, кадетами других курсов; состояние здоровья; трудности подросткового возраста; первая влюбленность; сложности в изучаемом предмете и т.д.);

– *формирование мотивации* к обучению каждого отдельного воспитанника и стимулирования его познавательных интересов;

– *оказание помощи* кадетам в повседневной жизнедеятельности, используя приемы и методы работы по формированию навыков самообслуживания (глажке, стирке, уборке жилой комнаты); обучение кадет внутреннему порядку и уважительному отношению к труду;

– *индивидуальная работа* в контроле за внешним видом кадет, который обязывает к дисциплине и ответственности;

– *сохранение и укрепление здоровья* каждого воспитанника, привитие навыков личной гигиены, контроль за физическим развитием кадет;

– *индивидуальные этические беседы*, направленные на нравственные темы, а также на коррекцию поведения воспитанника, анализ конфликтных ситуаций;

– *формирование Портфолио кадета*;

– *оказание помощи в профессиональном выборе* военного ВУЗа Министерства обороны Российской Федерации и т.д.

3. Направление «Сотрудничество с преподавателями»

– *привлечение педагогов к совместным взводным мероприятиям/интегрированным занятиям*, позволяющим ближе узнать и понять воспитанников, увидев их в иной, отличной от учебной обстановки;

– *привлечение педагогов к участию в родительских собраниях взвода для объединения усилий в деле обучения и воспитания кадет;*

– *помощь в выполнении домашнего задания*, участие в предметных олимпиадах и конкурсах; подготовка научно-исследовательских работ;

– также сотрудничество с преподавателями заключается в *совместной разработке индивидуальных образовательных маршрутов* для кадет, показывающих нестабильный результат в обучении и т.д.

– *проведение мини-педагогических консилиумов* направленных на решение конкретных проблем успеваемости взвода.

4. Направление «Работа с родителями (законными представителями)»

– *изучение семьи кадета* (сбор и обновление необходимой информации о кадетах (прием документов); составление социального паспорта на каждого кадета/взвода/учебного курса, обновление информации в системе управления обучением LMS — школа;

– *привлечение родителей к соуправлению* (составление перспективного планирования совместной дея-

тельности на учебный год; проведение заседаний родительского комитета курса/взвода (организационные вопросы по обеспечению учебной и повседневной жизнедеятельности кадет, подготовка к мероприятиям);

– *повышение психолого-педагогических знаний родителей* (индивидуальные консультации, родительские собрания с родителями по вопросам обучения);

– *профилактическая работа* (профилактические беседы по актуальным вопросам обучения, воспитания и развития кадет);

– *привлечение родителей к участию в учебно-воспитательном процессе*: участие родительского комитета в организации училищных (курсовых и взводных) традиционных мероприятиях (День открытых дверей, «Родительский всеобуч», родительские гостиные, обмен творческим опытом (мастер-классы) и т.д.)

– *участие родительского комитета в социализации кадет* (организация выходов/экскурсий кадет в рамках выходного дня (посещение театров, музеев, выставок и т.д).

Таким образом, Программа Воспитания и его составная часть — модуль «Классное руководство» лишь координирует деятельность по формированию личности воспитанника. Но успех этого сложного процесса воспитания целиком и полностью зависит от ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА.

Литература:

1. <https://mcrkpo.ru>/Внесены изменения в ФГОС ОО по вопросам воспитания обучающихся — МЦРКПО (mcrkpo.ru)

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Интерактивно-игровые упражнения LogoSmart для активизации речи у детей с задержкой речевого и психического развития

Бурачевская Ольга Владимировна, заведующий отделением
Центр инновационного обучения и развития «Логос» (г. Минск, Беларусь)

В статье рассматривается комплексный подход к стимуляции речевого развития у детей раннего и младшего дошкольного возрастов. Описываются интерактивные игры LogoSmart (ЛогоСмарт) как средство активизации речевого развития. Представлены методические рекомендации по «запуску» речи и формированию элементарных коммуникативных умений.

Ключевые слова: интерактивно-игровые комплексы, интерактивно-игровые модули, интерактивные игры, LogoSmart, ЛогоСмарт, речевое развитие, вызывание речи, задержка речевого развития, задержка психического развития.

Ценностные основания преобразования педагогической практики побудили авторов к творческому поиску эффективных средств, направленных на развитие речи детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с нормативным и нарушенным развитием. В результате проведена работа от создания первых интерактивно-игровых упражнений до представления комплексной авторской разработки «LogoSmart Technology», объединяющей более 638 интерактивных игр и упражнений, серию настольных игр и ряд печатных заданий, а также методические рекомендации, консультационные материалы и обучающие вебинары для педагогов и родителей.

Для решения проблем отставания в речевом развитии и формирования простых фраз у детей с нормативным развитием, задержкой речевого и психического развития в авторской учебно-методической разработке «LogoSmart» («ЛогоСмарт») имеется серия анимированных заданий «Запускаем речь». Интерактивные приемы и методы, применяемые в разработке «LogoSmart» («ЛогоСмарт»), погружают в игровую ситуацию; формируют умения вслушиваться в речь окружающих и давать ответные двигательные и речевые реакции; совершенствуют артикуляторную, мелкую и общую моторику; развивают понимание и называние предметов, которыми пользуются дети в быту, различение значений слов и понимание обозначаемых действий; формируют простую фразовую речь; способствуют выработке правильного произношения и интонирования; развивают плавность и беглость речи. Интерактивно-игровые упражнения данной серии предназначены для специалистов коррекционного и развивающего профиля, работающих с детьми в возрасте от 2-х лет. Визуализация акустических компонентов речи в интерактивно-игровых комплексах

«LogoSmart» («ЛогоСмарт»), обеспечивает незаметный для детей переход от игровой деятельности к коррекционно-развивающей и образовательной.

Авторские интерактивные игры «LogoSmart» («ЛогоСмарт») учитывают специфику потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи: инструкции к выполнению заданий просты и понятны, в них используются простые короткие слова, помогающие понять поставленную задачу; подобраны доступные в произношении слова и элементарные фразы, позволяющие легко их запомнить и применять в дальнейшем общении. Блок упражнений проставленной серии «Запускаем речь» основан на реализации комплексного подхода в работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, базирующегося на взаимосвязи речи и движения, способствующего активизации словаря, формированию фразовой речи, развитию моторики, координации движений и речи, развитию фонетического и фонематического слуха, мелодико-интонационной стороны речи и формированию основ звукопроизношения.

Каждое интерактивно-игровое задание серии «Запускаем речь» комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») создает ситуацию диалога, вовлекая детей в общение с педагогом или персонажем. Например, в анимированном упражнении «Маркиз, кис-кис» дети выбирают предметы, наблюдают за действиями кота Маркиза и озвучивают его действия. Интерактивные задачи различны: воспроизвести мимику персонажа, одеть героя, отыскать домик для животного, покормить обитателей фермы, позаботиться о птицах зимой, выгулять питомца, собрать игрушки, накрыть на стол, полить растения, протереть пыль, расчистить сугроб. Так в ненавязчивой игровой ситуации стимулируется речевое развитие и формируются полезные навыки: расширяется и активизируется словарь, формируются элемен-

тарные математические представления, осуществляется ознакомление с окружающим миром и правилами поведения, происходит первичное погружение в мир художественной литературы.

В серии «Запускаем речь» интерактивно-игровых комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») имеются игровые упражнения на развитие высших психических функций: внимания, памяти, мышления и воображения, предусматривающие сравнение предметов, выделение схожих объектов, выстраивание логических цепочек, отгадывание загадок и т.д. Вызыванию интереса у детей раннего и младшего дошкольного возраста, удержанию внимания, а также установлению контакта и повышению мотивации помогают сказочные сюжеты и яркие герои. В представленном блоке заданий игры разработаны с учетом возрастных, речевых и познавательных особенностей детей. Игровые упражнения построены на знакомых ситуациях и известных персонажах, а краткость игровой задачи способствует сохранению познавательной активности, при этом позволяя ребенку работать в своем темпе. Яркие, четкие, крупные изображения легки для восприятия детей раннего возраста, а имеющиеся настройки позволяют адаптировать интерактивные задания под особенности конкретного ребенка.

Интерактивно-игровые комплексы «LogoSmart» («ЛогоСмарт») построены на принципах постоянной обратной связи, диалогизации образовательного процесса, активной стимуляции, погружения в проблему и гармонизации развития [творчество]. Большая часть анимированных упражнений серии «Запускаем речь» предполагает построение диалога. Так в интерактивных заданиях «Повторяй за мной», «Сеня и Саня», «Поливай-ка», «Дай, Буренка, молока», «Любимые игрушки» дети слышат и повторяют простые диалогические конструкции, тем самым стимулируется речевое развитие, развивается понимание обращенной речи, закрепляется использование частных выражений в самостоятельной речи.

Игры «Чудо-гусенка», «Веселый Пых», «Длинные хвосты», «Бэби Бум», «Мозаика для зайки» развивают неречевой слух, активизируют речь и знакомят с окружающим миром: дети слышат звук или звуко сочетание, воспроизводят или анализируют его. В анимированных заданиях «Настоящему индейцу», «Идет бычок», «Веселые шифровки» дети говорят в микрофон и слышат свою речь со стороны. Дети активно воспроизводят слоги и переходят к проговариванию слов простой слоговой структуры в игровых упражнениях «Раз, два, три — повтори!», «Ой-ой, это мой!», «Крот в огород», «Мастер слов», которые оптимально подходят для начального этапа коррекционно-педагогической работы и активно стимулируют речь детей.

Литература:

1. Бурачевская, О. В. Варианты применения игровых компьютерных технологий на коррекционных занятиях с детьми с особенностями психофизического развития / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 3 (9). — С. 15–18. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2606/> (дата обращения: 18.01.2021).

Формировать умение произносить слова простой слоговой структуры, начиная с произнесения части слова можно в интерактивно-игровых модулях «Дай нам-ням», «Анины прятки», «Молот-молоток». Научить детей раннего и младшего дошкольного возраста употреблять простые фразы в повелительном наклонении позволяют анимированные задания «Хорошие дела», «На игровой площадке», «Добрый помощник». Представленная серия заданий комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») активизирует речь, стимулирует к выражению собственных просьб, развивает желание отвечать на просьбы окружающих, знакомит детей с частными разговорными фразами и формирует правила общения.

Знакомить детей с простыми фразами разговорной речи, расширить и активизировать лексический запас, развить понимание обращенной речи с большей вариативностью действий можно в ходе работы с ожившими картинками в играх «Проделки одной белки», «Приключения маленького ежика», «Что, откуда и куда?», «В деревне Потешкино», «Этот мир вокруг» и др. Помочь детям накопить достаточный словарный запас и формировать простые грамматические конструкции можно с помощью интерактивных упражнений «Кукольный домик», «Едем в зоопарк», «Что за зверь?», «Уютный домик», «Кручу — верчу» и др.

Таким образом, интерактивно-игровые технологии можно активно использовать в коррекционно-развивающей работе с детьми с сенсорными, двигательными, интеллектуальными нарушениями и речевыми расстройствами как дополнительный ресурс логокоррекционной работы, решающий задачи речевого и познавательного развития [2; 3]. Включение современных средств обучения на базе информационных технологий в практику коррекционно-развивающей работы позволяет выстраивать эффективное индивидуально-ориентированное обучение, активизировать речь у детей с задержкой речевого и психического развития [4; 5].

Создать творческую атмосферу и вовлечь детей в речевую деятельность, организовать словарную работу, отработать грамматические категории и сформировать связную речь позволяют яркие привлекательные картинки, крупные, хорошо узнаваемые изображения, сравнение естественных звуков и звукоподражаний в интерактивно-игровых комплексах «LogoSmart» («ЛогоСмарт») [6]. Целенаправленное системное коррекционное воздействие, основанное на использовании интерактивно-игровой технологии, позволяет повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса в ходе системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, создания психолого-педагогических условий развития положительной мотивации [1].

2. Бурачевская, О. В. Включение компьютерных технологий в работу с детьми с нарушениями речевого, интеллектуального и сенсорного развития / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 3 (9). — С. 18–21. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2607/> (дата обращения: 18.01.2021).
3. Бурачевская, О. В. Возможности использования компьютерных технологий в работе с детьми с нарушениями речи / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 3 (9). — С. 21–26. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2608/> (дата обращения: 18.01.2021).
4. Бурачевская, О. В. Информационно-коммуникационные технологии в работе логопеда и дефектолога // V Международная научно-практическая конференция «Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке» (25–28 апреля 2016 г.). — URL: <http://birskin.ru/index.php/2012-03-27-12-36-17/45-5-/236-2016-04-25-18-11-34> (дата обращения: 15.01.2021).
5. Бурачевская, О. В. Прогрессивные технологии в коррекционно-развивающей работе логопеда / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская // VI Международная научно-практическая конференция «Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке» (24–28 апреля 2017 г.). — URL: <http://birskin.ru/index.php/2012-03-27-12-36-17/46-6-/296-2017-04-24-04-57-58> (дата обращения: 15.01.2021).
6. Бурачевская, О. В. Развитие познавательных способностей и творческого мышления посредством интерактивно-игровых модулей LogoSmart / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2021. — № 3 (40). — С. 21–24. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/191/6127/> (дата обращения: 10.03.2021).

Возможности музейной педагогики в социализации дошкольников в процессе реализации ФГОС ДО

Кузькина Юлия Николаевна, старший воспитатель;
Макаренко Оксана Михайловна, воспитатель
МБДОУ № 114 «Детский сад общеразвивающего вида» (г. Кемерово)

В статье авторы описывают опыт работы по социализации дошкольников посредством музейной педагогики.

Ключевые слова: дошкольный возраст, музейная педагогика, русская культура, социальный кругозор жизни ребенка, социализация дошкольников.

Дошкольный период необычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений, для процесса его социализации, который по высказываниям Л. С. Выготского рассматривается как «врастание в человеческую культуру» [1, с. 558].

Социализация детей дошкольного возраста является сложным структурным образованием, отражающим потребность ребенка в общественно значимом изменении и преобразовании себя и окружающей действительности, которые зависят от совокупности определенных знаний о мире, от содержания установок, мотивов и связанных с ними отношений, интересов, стремлений и актуализации собственного опыта. Социализация предполагает активное участие индивида в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, в приобретении умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Социализация включает познание человеком социальной действительности, овладение навыками практической индивидуальной и групповой работы [3].

Процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым

индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества. В процессе социализации человек обогащается социальным опытом и индивидуализируется, становится личностью, приобретает возможность и способность быть не только объектом, но и субъектом социальных воздействий.

Музейная педагогика как средство социализации дошкольника позволяет расширить социальный кругозор жизни ребенка, создать большой простор проявлению его индивидуальности как полноты самосуществления, свободы поведения и деятельности в социальном пространстве. Это проявляется в активизации познавательных способностей, формировании умения ориентироваться в социальной действительности и интеллектуально осваивать всю систему человеческих отношений. Каждому человеку и каждому народу, чтобы жить осмысленно и с достоинством, чтобы пользоваться уважением окружающих, надо знать себя, понимать свое место в мире природы, других людей, других народов, знать свою историю. Такое знание и понимание возможны, когда органически освоена родная культура, когда понятно и осмысленно прошлое — да-

легкое и близкое [2]. Одной из основных задач ФГОС ДО является: «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества». Одним из основных направлений реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» отмечено патриотическое воспитание детей дошкольного возраста, а целью является — позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Перед нами стоят задачи формирования с детства базовой культуры личности, высоких нравственных качеств, основ гражданственности, любви к Родине, бережного отношения к её историческому и культурному наследию, уважение к старшим и сверстникам, культуре и традициям других народов [4].

В нашем детском саду функционирует музей «русского быта» — «Русская изба». Музей позволяет знакомить дошкольников с бытом, традициями, русской культурой, отдельными историческими моментами, фольклором. В настоящее время в музее собрана коллекция старинных предметов быта русского народа, широко представлена крестьянская утварь (рубель, утюги на углях, ухват, чугушки, ступа, прялки, маслобойка, тески, и т.д.), народные игрушки и куклы в русских костюмах, предметы народного и декоративно-прикладного творчества. На базе музея проходят разнообразные досуговые мероприятия, «посиделки», проводится организованная образовательная деятельность. Для большого понимания детьми устных фольклорных произведений в «избе» на традиционном месте располагается люлька (зыбка) с младенцем-куклой, которому адресуются колыбельные песни, потешки, прибаутки. Организация образовательной деятельности в «избе» связана с игровыми персонажами. С младшего и среднего возраста используем животных наиболее часто встречающихся в фольклорных произведениях: медведь, волк, лиса, заяц, петух. Впервые эти персонажи вводятся в работу с детьми 3–4 лет, а со временем, в зависимости от темы, появляются и другие, например, персонажи кукольного театра. Интересный персонаж, любимец детей — домовёнок Кузя.

Для среднего возраста интересной находкой стало проведение экскурсионных мероприятий ребёнком-экскурсоводом из более старшей группы. Дети не только могут посмотреть экспонаты, но и потрогать, и поддерживать их в руках: примеряют лапти и валенки, сеют муку, играют с утюгами и т.д.

В старшем дошкольном возрасте интересна проектная деятельность, например, «История одного экспоната» — воспитанники старшей группы презентовали проект о истории утюга и даже провели исследовательскую деятельность: гладили одежду с помощью старинных утюгов и делились своими выводами с детьми из других возрастных групп. Особой ценностью является то, что в проектах принимают участие и родители воспитанников.

Также для родителей воспитанников предлагаем разнообразные информационные материалы: «Музей в детском саду», «Музей и дети» и др.

Особый интерес у детей приобрели «посиделки» у садовара. Во время настоящего чаепития дети рассказывают прибаутки, шуточные истории, общаются между собой. Такая деятельность развивает коммуникативные навыки, умение сотрудничать. Во время проведения ООД используем игровые упражнения, направленные на налаживание контакта, формирования навыков сочувствия, помощи в трудной ситуации, например, такие игры «Ты — дрозд, я — дрозд», «Дударь», «Звонарь», «Печные горелки» и др. Таким образом, воспитанники знакомятся с русскими традициями и учатся взаимодействовать друг с другом.

Проводим досуговые мероприятия. В младшие возрастные группы приходят старшие воспитанники с фольклорными композициями: водят хороводы, поют заклички, потешки, общаются с малышами, показывают и рассказывают им о русских народных музыкальных инструментах. Межвозрастное общение является неотъемлемой частью социализации воспитанников.

Многообразие народных праздников «Коляда-коляда», «Масленица», «Пасха» и другие проявляется в активизации познавательных способностей, формировании умения ориентироваться в социальной действительности и интеллектуально осваивать всю систему человеческих отношений. Воссоздавая в сценарии народного праздника все обряды и традиции праздничной культуры, мы формируем основы нравственности: уважительное отношение к старшим, почитание родителей, быть приветливыми, гостеприимными, добрыми. Использование праздников позволяет сформировать у детей дошкольного возраста систему общечеловеческих ценностей, правила поведения в социуме и семье.

Народные игры, как средство социализации дошкольника, позволяют расширить социальный кругозор жизни ребенка, создать большой простор проявлению его индивидуальности, свободы поведения и деятельности в социальном пространстве.

Важным компонентом русской культуры являются куклы-обереги. Дети с удовольствием мастерят кукол «Неразлучники», «Зернушка», «Кувадка», «Кукла Пеленашка» и другие, знакомятся с традициями изготовления и значением данных кукол. Воспитанники с удовольствием с ними играют, а также сочиняют коллективные сказки на русский народный манер, или воспроизводят их по прочитанным произведениям. Дети с удовольствием включаются в театрализацию русских народных сказок: «Репка», «Колобок», «Теремок» и другие.

Таким образом все средства музейной педагогики (экскурсии, проводимые самими детьми, организованная образовательная деятельность, народные игры, праздники, досуговые мероприятия, театрализация и др.) помогают решать вопросы социализации дошкольников.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва: Смысл, 2005. — 1136 с. — Текст: непосредственный.
2. Каханович, С. В. Музейная педагогика как средство социокультурного развития детей дошкольного возраста / С. В. Каханович. — Текст: электронный // <https://cyberleninka.ru>: [сайт]. — URL: /article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-sredstvo-sotsiokulturnogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 31.03.2021).
3. Попова, А. Д. Социализация детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / А. Д. Попова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 1 (81). — С. 477–479. — URL: <https://moluch.ru/archive/81/14557/> (дата обращения: 31.03.2021).
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. — Текст: электронный // <https://base.garant.ru>: [сайт]. — URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 31.03.2021)

Диагностика необходимости создания центра психолого-педагогического сопровождения воспитателей на базе ДОО

Перова Анна Владимировна, студент магистратуры

Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Удмуртская Республика)

Современное дошкольное образовательное учреждение — это сложная социально-педагогическая, динамическая система связей, включающая в себя разнообразные направления деятельности, которыми являются как осуществление воспитания, обучения и развития детей, так и психолого-педагогическое обеспечение и формирование педагогического коллектива. В настоящее время реформирование системы дошкольного образования в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» требует сегодня от дошкольных образовательных организаций (далее — ДОО) переосмысления основных направлений своей деятельности, в том числе психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение воспитателей ДОО, которое может включать в себя различные диагностические исследования, методическую работу, психологическое консультирование, просветительскую деятельность, позволит индивидуально подойти к образовательной деятельности каждого воспитателя, учитывая его индивидуальные возможности [1]. Также не следует забывать, что в современных условиях реформирования системы дошкольного образования усиливается роль и профессионализм педагога. От педагогического коллектива требуется высокий уровень мобильности, стрессоустойчивости, способность к самообразованию, быстрота реагирования на вводимые изменения требований к качеству их профессиональной деятельности.

Профессиональная образовательная деятельность воспитателей ДОО насыщена различными эмоционально напряженными факторами и ситуациями, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Это обусловлено тем, что коллективы в основном женские, в них наблюдается повышенная эмоциональность и тревожность, низкая

стрессоустойчивость, постоянная концентрация внимания, чувственное пресыщение деятельностью, высокая ответственность за жизнь и здоровье воспитанников. Также актуальными вопросами педагогической профессии является ежегодное увеличение количества детей, в том числе детей с ОВЗ, к которым требуется индивидуальный педагогический подход, и проблема профессионального выгорания педагогов [2]. Поэтому в настоящее время актуальными вопросами считаются сотрудничество педагога-психолога ДОО с воспитателями для создания психологически комфортных условий их профессиональной деятельности и разработка и внедрение в системе современного дошкольного образования инновационного центра психолого-педагогического сопровождения воспитателей на базе действующего ДОО.

В связи с этим, нами было предложено провести диагностику и выявить необходимость психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива ДОО, а также обосновать важность создания центра психолого-педагогического сопровождения для воспитателей. Под психолого-педагогическим сопровождением педагогических работников следует понимать, систему взаимосвязанных мер и действий, направленных на повышение профессионального мастерства каждого воспитателя, на развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса [1].

Психолого-педагогическое сопровождение воспитателей в образовательном процессе, являясь одним из направлений деятельности образовательной организации, также представляет собой и задачу педагога-психолога, который, взаимодействуя с педагогическим коллективом, реализует ее на модели психологического сопровождения. В рамках данной задачи педагогом-психологом и был проведен диагностический опрос

в виде анкетирования с воспитателями МБДОУ детский сад № 45 «Сказка» пос. Развилка Московской области, в котором приняло участие 47 респондентов: 22 воспитателя основного корпуса детского сада и 25 воспитателей филиала.

Проведенная диагностика, направленная на изучение педагогического коллектива детского сада, выявила не только отношения респондентов к своей непосредственной педагогической деятельности и ее перспективам, но и показатели психоэмоциональной

стороны педагогической профессии воспитателя. Вопросы анкеты имели различную направленность, они собрали объективное мнение о проектируемом центре психолого-педагогического сопровождения воспитателей ДОО по желаемым видам педагогической и психологической помощи.

Согласно проведенного анкетирования и проанализированной информации были получены следующие показатели по детскому саду, которые были представлены в виде таблиц.

Таблица 1. Количественные и качественные показатели педагогической деятельности воспитателей (от общего числа 47 чел.)

Показатели педагогической деятельности воспитателей	Основной корпус, кол-во чел.	Филиал, кол-во чел.	Соотношение от общего числа пед.работников ДОО, в%
Полностью удовлетворены своей профессией	14	18	68,1
В профессии уже чувствуют некоторое разочарование	8	7	31,9
Занимаются дополнительно самообразованием	9	13	46,8
Не занимаются дополнительно самообразованием	13	12	53,2
Имеют собственную профессиональную перспективу	10	16	55,3
Не задумываются о своей перспективе	12	9	44,7

Как видно из таблицы 1, доля удовлетворенных своей профессией воспитателей больше в филиале, чем в основном корпусе. Также отчетливо заметно и отношение воспитателей к своей перспективе и дополнительному самообразованию, и здесь опять показатели филиала

лучше, чем показатели основного корпуса. В связи с этим можно сделать предварительный вывод, что педагогический коллектив основного корпуса детского сада на данном этапе предрасположен к профессиональному выгоранию больше, чем коллектив филиала детского сада.

Таблица 2. Психоэмоциональные особенности педагогической деятельности воспитателей (от общего числа 47 чел.)

Психоэмоциональные особенности педагогической деятельности воспитателей	Основной корпус, кол-во чел.	Филиал, кол-во чел.	Соотношение от числа пед.работников ДОО, в%
Имеют трудности при общении с участниками образовательного процесса	19	19	80,8
Не имеют трудности при общении ни с кем	3	6	19,2
Вполне воспринимают критику в свой адрес	5	11	34,0
Не воспринимают критику в свой адрес	17	14	66,0
Редко раздражаются на работе	11	12	48,9
Часто раздражаются на работе	11	13	51,1

Согласно таблице 2, в которой представлены показатели психоэмоциональной стороны педагогической профессии воспитателей, можно проследить примерно одинаковые показатели в обеих группах респондентов, что может быть свидетельством того, что специфика работы воспитателя одинакова в любом структурном под-

разделении, и трудности и особенности в профессиональной деятельности воспитателей могут быть связаны с присутствием факторов психологической напряженности. Также можно сюда отнести и похожие показатели ответов респондентов по детям с ОВЗ. На вопрос о возможности «существенно ли поменяется жизнь

и жизнедеятельность детей с ОВЗ при организованном инклюзивном обучении и воспитании», обе группы воспитателей основного корпуса и филиала ответили в равной доле пропорциональности, где согласные оказались в числе 15 и 19 человек соответственно, а полностью отрицающие — 7 человек по основному корпусу детского сада и 6 человек по филиалу. Все сказанное

в совокупности говорит нам о схожих особенностях профессиональной деятельности воспитателей ДОО.

Дополнительно, по мнению респондентов диагностического анкетирования, была собрана и обработана информация о пожеланиях педагогического коллектива по вопросам методической, педагогической и психологической помощи, которая представлена в таблице 3.

Таблица 3. **Общая информация по проектируемому центру психолого-педагогического сопровождения воспитателей ДОО**

Пожелания воспитателей для проектируемого центра психолого-педагогического сопровождения	Основной корпус, кол-во чел.	Филиал, кол-во чел.
Желают прослушать дополнительную информацию на темы:		
Возрастная психология;	3	7
Педагогические ситуации;	11	9
Профессиональное выгорание;	3	6
Конфликтология;	3	9
РАС и аутизм у детей;	1	8
Способы самоконтроля и самопомощи на работе;	4	8
Общее тестирование и анкетирование с рекомендациями	2	7
Пожелание для центра помимо методической помощи:		
Арт-терапия;	5	7
Музыкотерапия;	5	7
Ароматерапия;	1	2
Фитотерапия;	4	10
Светотерапия;	0	4
Массаж шейно-воротник. зоны	17	16
Пневмо-массаж ног	1	4

Таблица 4. **Мнение воспитателей о психолого-педагогическом сопровождении и общении с психологом в профессиональной деятельности**

Мнение воспитателей о сопровождении и общении с психологом на работе	Основной корпус, кол-во чел.	Филиал, кол-во чел.
Заинтересовались и хотели бы посещать проектируемый центр	15	20
Не заинтересовались и считают лишней тратой времени	7	5
Считают, что необходимо обращаться к психологу на работе	16	25
Не считают необходимым посещать психолога на работе	6	0

Согласно таблицам 3 и 4 можно сделать общий вывод, что педагогический коллектив обоих структурных подразделений в большинстве своем нуждается в проектируемом центре психолого-педагогического сопровождения. Большинство воспитателей возлагает надежды на центр в целях получения дополнительной информации, связанной с профессиональной деятельностью, для проведения различных мероприятий во время или

после рабочего дня, а также в целях получения дополнительной психологической помощи и собственной разгрузки.

Наряду с общими вопросами анкеты респондентам было предложено оставить собственные рекомендации по желанию на отдельных строчках анкеты в конце, и полученная информация, на наш взгляд, получилась информативной и разноплановой. В дополнительные

пожелания воспитателями были отнесены: библиотека для педагогического состава; тренинги по практической психологии; индивидуальные занятия с психологом; «круглый стол» по обмену педагогическим опытом; тимбилдинг для коллектива; релакс и успокоительные процедуры для детей, в т.ч. для детей с ОВЗ; «школа молодого воспитателя».

Таким образом, после проведенного анкетирования педагогического коллектива действующего детского сада, можно сделать общий вывод, что воспитатели нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в своей профессиональной деятельности и в проектируемом центре на базе детского сада. Согласно результатам анкетирования большинство воспитателей согласны взаимодействовать с педагогом-психологом по вопросам педагогического процесса и в целях получения дополнительной информации, а также для получения психолого-педагогической помощи и собственной разгрузки. Из проведенной диагностики видно, что психолого-педагогическое сопровождение педагогического коллектива является необходимым и теоретически обоснованным, как и создание центра психолого-педагогического сопровождения воспитателей на базе МБДОУ детский сад № 45 «Сказка».

Диагностирование необходимости создания центра психолого-педагогического сопровождения воспитателей ДОО, включающее в себя анкетирование и ранжирование результатов, подтвердило успешную апробацию анкеты, на основе которой и удалось определить показатели дальнейшей перспективной социально-психологической работы педагога-психолога ДОО. А для того, чтобы выявить необходимость психолого-педагогического сопровождения и обосновать важность создания центра для воспитателей на базе ДОО, нами был, во-первых, определен объект диагностирования (психолого-педагогическое сопровождение воспитателей), а во-вторых, проведена сама диагностика, определившая социально-психологическую работу педагога-психолога ДОО по вопросам практической психологии внутри педагогического коллектива.

Следовательно, необходимость психолого-педагогического сопровождения доказана, создание центра для воспитателей обосновано, а обеспечение дополнительной психолого-педагогической поддержки воспитателей с целью улучшения их социально-психологической компетентности становится инновационным содействием в образовательном процессе их педагогической деятельности и в системе образования в целом.

Литература:

1. Вербицкая И.Б. Методическое сопровождение педагогов дошкольных образовательных учреждений / И.Б. Вербицкая // Молодой ученый. — 2018. — № 21 (207) — с. 467–469.
2. Перова А.В. Обоснование психолого-педагогического сопровождения педагогов в качестве инновационной деятельности / А.В. Перова // Исследования молодых ученых: материалы XIII Междунар. науч. конф. - Казань: Молодой ученый. — 2020. — № 10. — с. 68–70.
3. metodicheskoe-soprovozhdenie-pedagogicheskogo-protsesssa-v-dou.pdf
4. <https://infourok.ru/primernaya-programma-psihologopedagogicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogov-v-usloviyah-fgos-3906990.html>

Проект как форма дистанционного взаимодействия участников образовательных отношений

Титова Светлана Петровна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 277 (г. Уфа)

Марковникова Елена Юриевна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 251 г. Уфы

XXI век ознаменовался усугублением экологических проблем в мире, а так же стремительным ростом развития новых информационных технологий и их возможностей.

Эти вопросы так же были озвучены в ежегодном послании президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина. Следовательно, формирование осознанного и бережного отношения к природе, а также создание современной и безопасной цифровой образовательной среды являются уже на протяжении нескольких лет одними из актуальных задач дошкольного образования.

Именно поэтому бренды дошкольных учреждений № 251 «Юные туристы» и № 277 «Интерактивное детство» имеют столь широкую популярность среди родителей. Однако многие из них задаются вопросом «Какое направление выбрать, когда оба направления актуальны и вызывают интерес?».

Таким образом, в рамках удовлетворения появившихся запросов родителей (законных представителей) возникла идея разработки и внедрения совместного проекта «Виртуальная планета».

ЦЕЛЬ — создание единого виртуального пространства для всех участников образовательных отношений.

ЗАДАЧИ обозначены для родителей:

- Создание условий для участия родителей в образовательной деятельности;
- Взаимодействие с родителями по вопросам экологического образования ребенка посредством ИКТ-технологий;
- Развитие педагогических знаний у родителей по вопросам организации совместной деятельности с ребенком;

Воспитанников:

- создание условий для формирования экологической культуры средствами дистанционных образовательных технологий.

При этом педагоги, которые принимают участие в реализации проекта, имеют возможность повысить профессиональные компетенции в области дистанционного взаимодействия с субъектами образовательных отношений.

Участниками проекта являются педагогические коллективы Дошкольных учреждений № 251 и № 277.

Целевой группой — родители и воспитанники данных дошкольных учреждений.

Проект включает в себя 3 этапа — подготовительный, основной и заключительный.

Нами создана и апробируется система дистанционного взаимодействия всех участников образовательных отношений, направленная на формирование компетенции в области экологического образования и информационных технологий.

Риски, возникновение которых возможно в ходе реализации проекта и пути их минимизации и преодоления представлены на слайде.

На подготовительном этапе нами проведена следующая работа:

- создан сайт, который представляет собой виртуальное пространство для взаимодействия участников с целевой группой;

- разработана нормативная документация (стратегия, план взаимодействия в рамках проекта), заключены договора, назначены ответственные лица;

В рамках основного этапа нами разработаны мастер-классы, позволяющие родителям (законным представителям) самостоятельно применить в совместной деятельности с детьми информационные технологии. Это мастер-классы по созданию презентаций и электронных дидактических игр, как пример игра «Четвертый лишний!», а так же мастер-классы по организации туристических походов, экологических акций, роли дидактических игр, разработке интеллектуальных карт и организации игровой деятельности в рамках экологического образования.

Для детей представлены дидактические электронные игры, в ходе которых они могут закрепить и систематизировать имеющиеся представления о мире природы и роли человека в нем.

Также на данном этапе идет реализация плана «Жемчужины Башкортостана» с целью формирования осознанного отношения к таким природным памятникам РБ как пещера «Шульган-Таш», Горы Шиханы, Аскинская Ледяная пещера, гора Ирмель, озеро Якты-Куль и Водопад Атыш. Данные природные достопримечательности РБ являются комплексными памятниками природы и нуждаются в осознанном отношении человека к ним.

С сентября 2020 года участники и целевая группа взаимодействовали в рамках изучения темы «Шульган-Таш». На сайте представлены:

- пример оформления макета пещеры на территории детского сада;
- видеоматериалы о пещере;
- тематические занятия «Все о пещерах», «Составим рассказ о пещере», «Рисуем пещеру вместе»;
- виртуальная экскурсия, дидактическая электронная игра и мастер-класс для родителей по ее созданию;



Рис. 1. Структура сайта



Рис. 2. Проект «Жемчужины Башкортостана»

– рекомендации и пример организации сюжетной игры «Путешествуем в пещеру».

Результаты взаимодействия участников проекта с целевой группой по данному направлению представлены на слайде — это уникальный бесценный материал, включающий авторские стихотворения, макеты и рисунки, видеоряд семейных поездок, совместных занятий, игр и планов.

Все представленные материалы размещены на сайте с письменного согласия родителей (законных представителей) и педагогов.

Разработка методического пособия для педагогов, рабочих тетрадей для детей старшего дошкольного возраста, а также оформление развивающей предметно-

пространственной среды являются перспективами развития данного направления деятельности.

В рамках развития проекта «Виртуальная планета» планируется расширить сеть взаимодействия с образовательными организациями, привлечь внимание к проекту и участию в нем регионального отделения «Всероссийского общества охраны природы», а также расширить тематические направления (природоохранная деятельность) и разработать новые разделы сайта, как пример, позиционирование положительного опыта семейного воспитания.

Помимо целевой группы данный проект может быть интересен педагогам образовательных организаций, методическим службам и иным организациям.



Рис. 3. Итоги проекта «Жемчужины Башкортостана»

Организация коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОНР I и II уровня речевого развития

Цамаева Марина Юрьевна, учитель-логопед
МБДОУ Детский сад № 23 г. Хадыженска (Краснодарский край)

Овладение речевыми навыками и организация речевого воспитания является актуальной проблемой в свете реализации задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В связи с этим, одинаковое внимание должно уделяться как детям, не имеющим отклонений в речевом развитии, так и детям, имеющим определенный уровень недоразвития речи. Содержание настоящей статьи раскрывает возможности организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОНР I и II уровня, логопедом на базе детского дошкольного учреждения.

Особое внимание уделяется методикам диагностики уровня речевого развития, коррекционно-развивающей работе по вербализации пространственных представлений, а также специальным подходам к организации коррекционной работы посредством организации совместного чтения, применения сюжетных картин и компьютерных игр. Описание подходов и методик проводится с учетом особенностей выбранного для рассмотрения уровня речевого развития. При проведении анализа учитываются психофизиологические особенности развития и восприятия детей с ОНР I и II уровня, даются рекомендации по логопедической работе с данной категорией дошкольников.

Ключевые слова: коррекционная работа, логопедия, ОНР, дошкольное образование, безречевые дети, логопедические методики, диагностика.

Organization of correctional work with preschool children with OHP I and II levels of speech development

The mastery of speech skills and the organization of speech education is an urgent problem in the light of the implementation of the tasks of the Federal State Educational Standard of Preschool Education. In this regard, equal attention should be paid to both children who have no deviations in speech development, and children who have a certain level of speech underdevelopment. The content of this article reveals the possibilities of organizing correctional work with preschool children with OHP I and II levels, a speech therapist on the basis of a preschool institution.

Particular attention is paid to methods of diagnosing the level of speech development, correctional and developmental work on the verbalization of spatial representations, as well as special approaches to the organization of correctional work through the organization of joint reading, the use of plot pictures and computer games. The description of approaches and techniques is carried out taking into account the characteristics of the level of speech development selected for consideration. The analysis takes into account the psychophysiological characteristics of the development and perception of children with OHP I and II levels, recommendations are given for speech therapy work with this category of preschoolers.

Keywords: correctional work, speech therapy, ONR, preschool education, speechless children, speech therapy techniques, diagnostics.

Гармоничное речевое развитие ребенка оказывает положительное воздействие на процесс становления интеллектуальных способностей, психическое и личностное развитие. В том случае, если присутствуют определенные нарушения в ходе речевого развития, восприятие ребенка снижается и даже при сохранении нормальной способности к зрительному и слуховому восприятию, способности к получению полного комплекса знаний снижается. В результате чего, по мере взросления, и перехода от одного возрастного этапа к другому, ребенок начинает отставать в развитии и как следствие не справляется с предлагаемыми для усвоения обучающими программами, как на уровне дошкольного, так и школьного образования. По этой причине, перед современной педагогикой стоит актуальная проблема своевременного выявления признаков речевого развития (путем диагностики) и организации коррекционной работы.

Процесс диагностирования речевых нарушений, следует начинать с получения общих теоретических представлений о сущности речевой функции и ее нарушениях, встречаемых у детей дошкольного возраста. Понятие речи в логопедии представляется как психофизиологическая форма взаимодействия людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определенных правил [2]. Языковые конструкции могут быть воспроизведены и восприняты только посредством надлежащего развития основных речевых компонентов, к которым относятся: фонематический слух, звукопроизношение, словарь, грамматический строй речи, ритмико-слоговую структуру речи и связную речь [2].

При помощи фонематического слуха человек получает способность к восприятию, анализу и синтезу речевых звуков. Звукопроизношение отвечает за корректное образование и воспроизведение речевых

звуков, с участием энергетического (дыхательного), генераторного (голосообразовательного) и резонаторного (звукообразовательного) отделов речевого аппарата. В прямой взаимосвязи обозначенными компонентами находятся ритмико-слоговая структура и грамматический строй, пользуясь которыми говорящий выстраивает в нужной последовательности звуковые и словесные конструкции, определяет порядок слов в предложении, формирует слова [7]. Связная речь как самостоятельный речевой компонент может присутствовать у говорящего только в случае овладения всеми вышеприведенными компонентами, что позволяет придать произносимой фразе или повествованию связность и смысл, воспринимаемый собеседником.

Формирование речевых компонентов может быть нарушено у детей, имеющих нормальные зрительные, слуховые и интеллектуальные способности. Подобное расстройство характеризуется как общее недоразвитие речи (ОНР) [7]. При ОНР, ребенок начинает говорить поздно, обладает скудным запасом слов, у него наблюдаются дефекты в произношении, грамматических конструкциях, фонемообразовании.

Принято выделять четыре уровня общего недоразвития речи. В рамках проводимого исследования, следует сделать акцент на I и II уровнях ОНР.

Первый уровень характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Поэтому дети имеют бедный словарный запас, при этом те слова, которыми они владеют состоят из звукоподражаний и звуковых комплексов, часто произносимых с искажениями. Соответственно, структура и звуковой состав нарушены, допускаются неточные значения, практически отсутствует дифференцированное обозначение предметов.

На втором уровне речевого недоразвития, речь ребенка становится сложнее по своей структуре: жестовое общение практически исключается, звукоподражательные компоненты переходят к постоянным, хотя и очень искаженным в фонетическом и грамматическом отношении речевым средствам. Характеристика особенностей речевого недоразвития на этом уровне проводится следующим образом: в процессе говорения используются пояснения сказанному слову жестами, нужное слово нередко заменяется значением сходного предмета, употребление падежей представляется в аграмматичной форме, редко используются прилагательные, союзы и частицы. Обозначенные особенности приводят к медленному пополнению словарного запаса, однако в сравнении с ОНР I уровня он присутствует [4].

По этой причине, на основании приведенной краткой характеристики, следует сделать вывод о том, что дети с нарушениями речевой коммуникации во избежание затруднений во взаимодействии со сверстниками, усвоении обучающих программ на школьном этапе обучения, нуждаются в специальном подходе к воспитанию и обучению, применению в их отношении индивидуальных коррекционных методик.

В свою очередь, эффективность выбранной методики будет базироваться на ее соответствии определенному уровню речевого недоразвития. Так, например, упражнения актуальные для детей с ОНР II уровня, могут быть не поняты и не восприняты, и как следствие не выполнены детьми имеющими I уровень ОНР. Практика логопедической работы доказывает, что успешно проведенная диагностика уровня недоразвития речи, грамматических и фонематических нарушений, позволит быстрее добиться положительных результатов коррекционной работы. В связи с этим, необходимо уделять диагностическим мероприятиям в не меньшей степени, чем методическим подходам.

Диагностика уровня речевого недоразвития проводится логопедом при помощи таких методов и подходов как: эмпирической группы методов в форме — беседы (с детьми, родителем, воспитателем), наблюдения и экспериментального метода; анализа и обработки сведений содержащихся в документах (медицинские справки, характеристика воспитателя о ребенке, результаты по итогам освоения задач НОД; изучение продуктов деятельности детей — поскольку чаще всего дети имеющие речевые нарушения неспособны справиться с заданиями воспитателя по причине непонимания смысла и содержания учебной задачи [5]. Кроме того, важно учитывать, что диагностика речевого развития и выявления уровней недоразвития речи чаще всего проводится логопедов в общей совокупности контингента воспитанников. В группе могут быть представлены дети, не имеющие затруднений с коммуникацией, но также дети, практически не владеющие речевыми средствами. В связи с этим, важно уделять внимание методикам выявления детей, показывающих низкий уровень владения речью, речевые характеристики которого соответствуют параметрам ОНР I и II уровней.

В МБДОУ д/с 23 г. Хадыженска методики диагностики строятся на базе разработок В.П. Глухова, О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной. На основе работ указанных авторов, строятся системы критериев и показателей направленных на определение уровня развития речи детей. Методики позволяют оценивать способность ребенка строить высказывания, умение отвечать на вопросы, определять уровень связности речи, способность вести диалог, понимать смысл сказанного. Диагностика проводится при помощи упражнений, предназначенных для всестороннего исследования речи: исследуется возможность говорения, правильного построения слов, уровень развития словаря, грамматики. Результаты упражнений оцениваются при помощи бальной системы, по возрастающей шкале от 0 до 3 баллов, где 0 баллов соответствует самому низкому уровню развития, 2 балла — среднему и 3 балла — высокому [6].

По итогам выполнения комплекса диагностических упражнений и оценке уровня речевого развития каждого из детей, принимавшего участие в обследовании, определяются уровни ОНР. Следовательно, объем выполняемых заданий и их объем будут отличаться друг от друга.

В процессе разработки коррекционных упражнений, включаемых в программу, логопед делает особый упор

на следующие аспекты навыков речевой коммуникации дошкольников с ОНР I и II уровней: формирование связной речи, построение фразы и предложения [3]. По каждому из обозначенных аспектов отбираются упражнения от рекомендованных программ и учебных пособий, направленных на коррекцию речи и преодоление ОНР у дошкольников. Среди общего комплекса материалов активно используются: специальные программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи под авторством Г.В. Чиркиной и Т.Б. Феличевой, а также учебно-методический комплект составленный О.С. Гомзяк.

Логопедическая работа с детьми ОНР I уровня, ввиду практически полного отсутствия умения связного говорения, построения фраз и предложений, согласно программе Г.В. Чиркиной и Т.Б. Феличевой строится на развитии умения понимать речь, вести активную речевую подражательную речевую деятельность, формировании памяти, внимания и мышления. Следовательно, из комплекса упражнений, предложенных в программе, будут играть особую роль упражнения направленные на выделение из речи названия окружающих предметов и действий с ними, обозначение и называние отдельных частей тела и распространенных действий, ответа на распространенные вопросы [8].

При ОНР II уровня, коррекционная работа строится на основе развития понимания речи, лексико-грамматических средств языка, построения фраз и коротких предложений, активизации речевой деятельности. Упражнения в этом случае будут отбираться по следующим направлениям: соотношении предметов в соответствии с их качественным и количественным признаком, сравнении предметов по признакам, изучении простейших грамматических категорий, фонетического оформления согласных букв, проработке ритмико-интонационной структуры двух и трехсложных слов из сохраненных и усвоенных звуков и т.д. [8]. При этом обеспечение перехода к связной речи в процессе работы с детьми имеющими ОНР II уровня, проводится при помощи учебно-методического комплекта О.С. Гомзяк, содержащего цикл конспектов занятий для формирования рассматриваемого речевого компонента. Конспекты занятий комплекта построены на основе применения художественно-графических средств, таких как — предметные схемы, предметные и сюжетные картины.

Так, в процессе занятия, детям для ознакомления предлагается сюжетная картина или схема, предметы и действующие лица, изображенные на которой составляют часть литературного произведения, позволяющего путем узнавания, соотнесения и их обозначения составить рассказ, передать краткое содержание сюжета [1]. Однако занятие, согласно комплекту не состоит исключительно из пересказа с применением соответствующего средства наглядности. Ход занятия состоит из нескольких этапов, предназначенных для подготовки детей у восприятия текста и воспроизведению прочитанного в виде пересказа. Прежде всего, обязательно проводится организационный момент занятия в форме игры (например: «Отгадай, что это?»,

«Что куда положим, нальем?» и т.д.), после логопед переходит к озвучиванию темы занятия и детям для ознакомления передаются сюжетные картины, непосредственно перед прочтением основного текста [1].

Описанные методики и подходы, к выполнению упражнений и проведению коррекционных занятий, направленных на коррекцию речевых нарушений не только активно используются в практике МБДОУ д/с 23 г. Хадыженска, но также выступают базой для авторских методических разработок. На основе программы коррекции речевых нарушений Г.В. Чиркиной и Т.Б. Феличевой и учебно-методического комплекта О.С. Гомзяк, была разработана коррекционно-развивающая игра, предназначенная для совершенствования навыков сложения фраз и формирования связной речи, ориентированная на работу с детьми имеющими ОНР II уровня, по итогам диагностики.

Данное дидактическое пособие состоит из четырёх секторов, имеющих тактильное покрытие представляющих определённое время года и оформленных в соответствии с сезонными изменениями в природе. К пособию имеется дополнительный дидактический раздаточный, наглядный, игровой материал: съёмные деревянные фигурки на магнитах животных и детёнышей, перелётных и зимующих птиц, детали с изображением растений, ягод и грибов, кроны деревьев выполнены из фетра меняются в соответствии с временем года (Приложение А).

В связи с этим при помощи пособия появляется возможность практиковать игры на вызывание речевого подражания: «вьюга гудит», «мышка пищит», «птицы кричат». Игры направленные на понимание речи: «покажи кому?», «дам лисе, волку, зайцу и т.д.», «покажи куда спрятался», «покажи, где — гриб, ягодка, животное, дерево», «большой-маленький», «покажи детёнышей». Помимо речевых игр используются игры, направленные на работу с цветом. Например: «что — зеленое, красное, подбери все одного цвета».

Поскольку пособие имеет сменные панели и сектора занятия по временам года, позволяют расширять активный словарь по лексической теме с учетом формирования звуков раннего и среднего онтогенеза. Практикуются такие игры как: «Покажи и назови время года», Игра — «Кто, где?», на совершенствование навыков употребления предлогов. В ходе игры «Четвертый лишний», ставится задача убрать лишний предмет, из соответствия заданному времени года. Важное значение в формировании звукоподражания имеет игра «Кто как голос подает». Например — ворона каркает, воробей чирикает, волк воет и т.д. Игра «дополни и повтори»: «Зима, какая? — (белая); Погода, какая? — (солнечная)».

Помимо описанных игр, которые имеют важное значение для коррекции речи детей с ОНР II уровня, с помощью практического пособия предполагается использование речевых упражнений. Так, например, используются упражнения, направленные на постепенное удлинение речевого выдоха при произнесении фразы: «птицы; птицы летят; птицы летят высоко...»; «волк; волк воет; волк воет на луну».

Таким образом, речевое недоразвитие речи, являющееся одним из проявлений недостаточного развития речевых функций ребенка, исправляется посредством проведения специальной коррекционной работы. Коррекционная работа делится на два взаимосвязанных этапа: диагностику речевого нарушения и подбора коррекционно-развивающей программы для детей с выявленными ОНР I и II уровней. В ходе диагностики проверяются такие речевые компоненты как: фонематический слух, звукопроизношение, словарь, грамматический строй речи, ритмико-слоговую структуру речи

и связную речь, после чего проводится анализ результатов, и логопед переходит к коррекционной работе. Согласно изученным методикам и подходам, коррекционная работа для детей с ОНР I и II уровней должна быть доступной для их развития, и включать в себя упражнения дополненные художественно-графическими средствами. Не являются также исключением авторские методические разработки для коррекции речевых нарушений дошкольников. Одной из таких методик является развивающая игра, разработанная на базе МБДОУ д/с 23 г. Хадыженска (Приложение А).

Приложение А

Панели дидактического пособия по коррекции ОНР



Литература:

1. Гомзяк О. С. Говорим правильно в 5–6 лет. Учебно-методический комплект Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников. — М.: Гном и Д., 2009. — 351 с.
2. Кушнир Т. Н. Логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи // nsportal.ru. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2018/12/23/logopedicheskaya-rabota-s-detmi-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 18.12.2020)
3. Медведова Е. Ю. Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Перспективы науки и образования. — 2017. — № 6(30). — С. 74–78.
4. ОНР 2 уровня: характеристика, симптомы, диагностика, коррекция // Развитие речи. — URL: <https://orechi.ru/narusheniya-rechi/onr-2-urovnya-harakteristika> (дата обращения: 17.12.2020)
5. Ракич А. М. Критерии и уровни речевого развития детей старшего дошкольного возраста // Символ науки. — 2019. — № 1. — С. 93–96.
6. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5–7 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2017. — 272 с.
7. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика дет. речи: Учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Владос, 2005. — 238 с.
8. Чиркина Г. В., Феличева Т. Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 2016. — 201 с.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Результаты поисковой работы как конкретизация гипотезы лингвометодического исследования

Антипова Анна Андреевна, студент

Московский государственный областной университет

Данные, приведённые в статье, позволяют обосновать применение фотографии в школьной проектной деятельности по русскому родному языку. Содержание статьи включает результаты, которые были получены в ходе опытно-поисковой работы.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку; проектная деятельность школьников; фотография.

Предметом нашего исследования стала организация проектной деятельности старшекласников на основе использования визуального ряда и статических изображений. Мы предполагаем, что при обучении школьников русскому родному языку методически оправдано применение произведений фотоискусства, поскольку оно один из вариантов чувственного мира, отражённого в призме фотокамеры. Исходная позиция почерпнута из психологии фотографии: фотопроизведение помогает личности раскрыть и обогатить свой внутренний мир, расширить кругозор. Современные культурологи убеждают нас в том, что фотография становится инструментом культуры. Её технические возможности расширяются каждый день, приобретая новые важные психологические функции. Она становится средством восприятия социальной реальности и цифрового мира — фотография повсюду. Подобный тезис для нашего исследования означает, что при разработке методической системы обучения и воспитания, с использованием фотографии происходит формирование субъективного пространства личности школьника, обогащение возможностей восприятия, памяти и мышления индивидуума. Фотография становится мощным инновационным процессом, который конструирует новое, отличное от традиционного, видение бытия современного человека в мировом пространстве. Потенциал произведений фотоискусства необходимо использовать в воспитательно-образовательном процессе по русскому родному языку. Фотография является вспомогательным средством в освоении школьниками лингвистических знаний и достижений коммуникативных результатов и успехов в межличностном общении [1; 3; 5; 8; 9; 11].

Фотография, по словам Н. Владимирова, уже не одно столетие играет огромную роль в жизни общества [2]. Она несёт нам информацию, а также воспитывает нас, из чего нам становится понятно, что это мир искусства, несущий в себе ещё и потенциал для воспитатель-

но-образовательного процесса. Воспитательная сила фотографии заключается в комплексном воздействии на учеников — от непосредственно служебной до собственно эстетической. Изучая и анализируя высокохудожественные произведения фотографии, признанные мировым сообществом, которые выставляются в музее «Московский дом фотографии», мы понимаем, что они являются искусством наряду со скульптурой, кинематографом, живописью и театром. Человек с фотокамерой, интерпретируя происходящее через художественный образ, выражает своё отношение к окружающему миру через фотокадр. Нам становится ясно, опираясь на исследования и суждения историков и практиков фотоискусства, что в центре фотоискусства человек, который управляет мгновением, эстетическим вкусом и техникой. Мы уверены в том, что современные школьники, как представители поколения Z, могут выражать своё видение мира или свой замысел через выбранный ракурс, свет и тень, место и момент съёмки.

Материалы и методы. Чтобы подготовиться к основному этапу лингвометодического исследования, мы провели пробное опытно-экспериментальное изучение. Для изучения опыта использования видов и форм проектной деятельности нами был проведён опрос по заранее подготовленному опроснику. Фиксированные вопросы были идентичными для всех опрашиваемых учителей русского языка. В опросе приняли участие 16 учителей русского языка из школ Москвы (ГБОУ города Москвы «Школа № 183» и ГБОУ города Москвы «Школа № 1794»), которые проводят учебные занятия в старшей школе.

По итогам проведённого опроса нами получены следующие данные. Возраст опрошенных учителей составил: младше 25 лет — 8,3%; 26–35 лет — 16,7%; 36–50 лет — 25%; 51–65 лет — 33,3%; старше 66 лет — 16,7%. Среди опрошенных значительно преобладали женщины — 91%. Стаж работы в должности учителя русского языка в школе составил: до 1 года — 8,3%; до 5 лет — 8,3%;

6–10 лет — 33,4%; 10–20 лет — 41,7%; более 20 лет — 8,3%. Только 67% респондентов подтвердили, что используют проектную деятельность при обучении русскому языку. Среди использующих проектную деятельность 25% делают это только для желающих и заинтересованных детей, а 41,7% иногда используют метод, но бессистемно и по некоторым темам. Далее мы изучали качественную составляющую и только среди тех, кто использует метод проектов. Число респондентов уменьшилось до 12 человек. Среди форм и видов, по типологии проектов Е. С. Полат, мы определили, что по доминирующей деятельности три четверти педагогов выбирают творческие проекты и только одна четверть использует исследовательские. Все 16 учителей русского языка используют монопроекты. По характеру контактов 87,5% проводят внутриклассные проекты, и лишь 12,5% внутришкольные, за пределы школы не выходит не один проект; по продолжительности у 37,5% респондентов проекты краткосрочные рассчитанные на 1–2 урока, 37,5% проводят недельные проекты, часто в рамках тематических недель, 25% проводят долгосрочные проекты продолжительностью в учебный год, это проводится только в профильных классах; по количеству участников 75% делают упор на индивидуальные проекты и по 12,5% применяют парные и групповые проекты. Охват учеников в проектной деятельности, по мнению респондентов не велик. Половина опрошенных это 1–2 ученика из класса, у 25% до 10 человек из класса и лишь у 13% это весь класс в полном составе. Один учитель отметил, что цифры меняются каждый год. Ответом на вопрос «Какие виды искусства вы используете в проектной деятельности?» 37,5% выбрали *театр*, а 50% *живопись*, лишь один учитель проявил изобретательность и обратился к теме *спорта*. Подведение итогов по готовым проектам учителя проводят в основном сами, просматривая полученный итог, — половина респондентов, 25% читают только письменный отчет учеников и лишь 12,5% опрошенных выносят результаты на ознакомления класса и школы. Продуктом, который ученики получают по окончании проектной деятельности, в основном является только презентация — 62,5%, а у 25% это стенгазета. Лишь один учитель имеет комплекс продуктов в виде презентации и буклета. В итоге опроса учителя подвели итог своей удовлетворённости проводимой ими проектной деятельности. 37,5% учителей в общем довольны тем, что они делают в данном направлении, и лишь 25% отметили, что их работа недостаточна, но нужна и важна для учеников и требует серьёзных доработок.

На втором этапе изучения опыта использования видов и форм проектной деятельности нами был проведён опрос школьников старших классов ГБОУ города Москвы «Школа № 183» по разработанному опроснику с фиксированными вопросами идентичными для всех учеников. В опросе приняли участие 26 учеников, среди которых 46% мальчиков и 54% девочек. Обучающиеся считают, что метод проектов при обучении русскому языку в их школе используется только для желающих — 15,4%, не используется совсем — 73,1%, используется очень редко — 11,5%. Среди форм и видов, по

типологии проектов Е. С. Полат, опрошенные школьники отмечают, что по доминирующей деятельности им бы хотелось выполнять исследовательские проекты — 69,2%, информационные проекты — 26,9%, творческие проекты — 80,8% и ролевые проекты — 7,7%; по комплектности 23,1% хотят выполнять моно-проект, а 76,9% предпочли межпредметные проекты, которые проводятся в рамках нескольких школьных учебных предметов; по характеру контактов 61,5% хотели, чтобы проекты были внутриклассные, 88,5% предпочли внутришкольные проекты, 38,5% высказались за городские проекты, и лишь 15,4% считают интересным для себя участие в международных проектах; по продолжительности большей части школьников — 92,3% интересны пролонгированные проекты, которые длятся целый учебный год, 23,1% хотят выполнять недельные проекты и 11,5% краткосрочные проекты, рассчитанные на 1–2 дня; по количеству участников 42,3% опрошенных хотели бы выполнять проекты индивидуально, 57,7% интересно работать в паре и 11,5% хотят работать в группе. По мнению школьников, за учебный год в их классе никто не выполняет проекты по русскому языку, так считают 92,3%, а 7,7% ответили, что это делают 1–2 человека. Среди направлений, которые ребятам было бы интересно использовать в проектной деятельности лидером оказалось направление, охватывающее *фотографии, селфи и социальные сети*, так считают 92,3%, *кино и театр* интересны 7,7%, *живопись и скульптура* — 11,5%, *спорт* — 38,5%, *животный и растительный мир* — 3,8%, *музыка* — 19,2%, *IT-технологии* — 26,9%. Ребята считают, что подведение итогов по готовым проектам должно проходить в форме проверки учителем — 7,7%, доклада по итогам проекта в классе — 50%, а 42,3% учеников хотели бы принять участие в школьной конференции и поделиться своими результатами. По мнению опрошенных учеников, в результате проекта должны получиться *презентация, выставка, экскурсия* — 46,2%, *буклет, сборник, альбом, фотоальбом, альманах, стенгазета* — 76,9%, *статья в блоге, интернете, газете, журнале* — 30,8%, *видеоролик, аудиоролик* — 7,7% *театрализация* — 3,8%. В финале опроса нас интересовало, нужны ли вообще проекты школьникам. 73,1% учеников хотят выполнять проекты, 11,5% это не интересно, 15,4% школьников безразлично будет ли у них такая форма обучения или нет.

В качестве промежуточного результата мы подтвердили, что обучающиеся — это полноправные участники образовательного процесса, которые помогают учителю в выборе интересующих их форм и методов обучения русскому языку. Их заинтересованность в проектной деятельности, высокая мотивация не должны оставаться на периферии дидактического внимания.

Результаты исследования. На основе анализа опроса учителей русского языка нами обнаружено, что проектная деятельность ими ведётся в недостаточном объёме и в крайне скудных формах и видах. Итогом продуктом проекта в основном является презентация, которая сдаётся учителю и не имеет практической пользы. Такая форма проектной деятельности не интересна ученикам. Основываясь на опросе учеников

видно, что они заинтересованы и хотят углублять свои знания русского языка с использованием метода проектов. Наибольший интерес у учеников вызывает использование в проектной деятельности направлений: фотография, селфи и социальные сети.

Заключение. Пробные шаги опытно-поисковой работы позволили нам определить, что использование потенциала произведений фотоискусства в воспитательно-образовательном процессе по русскому языку будет привлекать наибольшее количество школьников к до-

стижению своих личностных результатов и формированию гармоничной и полноценной личности. Опытно-поисковой работой мы подтвердили, что обращение к визуальному искусству является естественной потребностью современного школьника. Визуальный ряд, сложное визуальное построение, произведение фотоискусства позволят создать на учебных занятиях и во внеурочной деятельности по русскому родному языку коммуникативную основу для педагогического взаимодействия.

Литература:

1. Беднарская, Л. Д. Проектная деятельность на каждом уроке / Л. Д. Беднарская. — Текст: непосредственный // Русский язык в школе. — 2015. — № 4. — С. 6–9.
2. Владимиров, Н. Воспитательный потенциал снимка / Н. Владимиров. — Текст: непосредственный // Советское фото. — 1984. — № 3. — С. 24.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 480 с. — Текст: непосредственный.
4. Гац, И. Ю. Формирование общеучебной компетенции школьников средствами курса русского языка / И. Ю. Гац. — Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета, Серия: «Педагогика». — 2014. — № 3. — С. 53–60.
5. Гац, И. Ю. Интерпретация креолизованного текста как приём конструирования педагогической реальности / И. Ю. Гац. — Текст: непосредственный // Известия ЮФУ. Филологические науки. — 2020. — № 4. — С. 94–100.
6. Гац, И. Ю. Проектная деятельность в области русского языка: конспект лекций / И. Ю. Гац. — Текст: электронный. — 1 CD. — Электрон. текстовые дан. (2,90 Мб). — М.: ИИУ МГОУ, 2020. — (Серия «Педагогическое образование словесника»).
7. Давыдов, Д. Ж. Проектная деятельность как ресурс преодоления школьной неуспешности подростков: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дисс. ... канд. пед. наук / Д. Ж. Давыдов. — М., 2017. — 187 с. — Текст: непосредственный.
8. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н. Д. Виноградова / Дж. Дьюи. — Текст: непосредственный. — М.: Мир, 1915. — 202 с.
9. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. — Текст: непосредственный / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.
10. Московский дом фотографии [Электронный ресурс]: Мультимедиа арт-музей [сайт]. — URL: <http://mam-mdf.ru>.
11. Телешева, Т. А. Педагогическая теория Джона Дьюи / Т. А. Телешева. — Текст: электронный // Сайт педагога-исследователя С. В. Сидорова: [сайт]. — URL: <http://si-sv.com/publ/16-1-0-288> (дата обращения: 28.03.2021).

Автоматизация навыка чтения у детей с помощью авторских интерактивных и настольных игр LogoSmart

Бурачевская Ольга Владимировна, заведующий отделением;
Бурачевская Тамара Владимировна, логопед
Центр инновационного обучения и развития «Логос» (г. Минск, Беларусь)

В статье рассматривается интерактивно-игровой подход к обучению чтению. Описывается процесс формирования заинтересованности чтением детей дошкольного и младшего школьного возрастов и автоматизации навыка чтения посредством интерактивных и настольных игр LogoSmart (ЛогоСмарт). Представлены методические рекомендации по развитию навыка чтения средствами интерактивно-игровых комплексов.

Ключевые слова: интерактивно-игровые комплексы, интерактивно-игровые модули, интерактивные игры, LogoSmart, ЛогоСмарт, чтение.

Снижение интереса к чтению — общемировая тенденция, которой во многих странах пытаются про-

тивировать, исходя из понимания роли чтения для развития любой страны. Ключевая задача заключается

в том, чтобы формировать у детей интерес к чтению и создавать педагогические условия для престижности чтения как культурной ценности [2].

Интерактивно-игровой подход к организации материала по обучению чтению позволяет поддерживать интерес и мотивацию детей к обучению, отрабатывать конкретный навык в индивидуальном темпе и ритме, уделяя каждому заданию необходимое количество времени. Интерактивные методы можно рассматривать как способы усиленной целенаправленной деятельности педагога и обучающихся по организации взаимодействия между собой и межсубъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса для создания оптимальных условий развития [1]. Интерактивные средства актуальны, эффективны и дают детям возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности, речь и коммуникативные навыки, что позволяет им успешно адаптироваться сначала в школе, а затем в дальнейшей жизни [4]. При автоматизации навыка чтения у детей дошкольного и младшего школьного возраста используются различные интерактивно-игровые упражнения.

Современный подход к обучению чтению с использованием интерактивно-игровых заданий осуществляется в ходе создания и выполнения различных типов упражнений: на соотнесение единиц языка; на восстановление; на выдвижение и проверку гипотез; на генерацию идей; на выявление и сопоставление различных

точек зрения или позиций, подбор и предъявление аргументации; на имитационно-игровое моделирование [3; 5].

Серия заданий «Готовимся к школе» интерактивно-игровых комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») имеет практическую направленность и может использоваться в качестве дополнительного материала, домашних заданий или тренингов для отработки навыков при знакомстве с системой гласных звуков, системой букв для обозначения гласных звуков и системой согласных звуков; запоминании графического образа буквы и алфавита; освоении навыков звукового анализа слова; осуществлении перехода к слоговому чтению; изучении принципа построения слога; закреплении навыков слогового чтения; осуществлении перехода к чтению слов; автоматизации навыка чтения слов и предложений; а также формированию навыка осмысленного чтения. Кроме того, каждое из 638 анимированных упражнений комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») имеет генератор вариантов, который позволяет увеличить количество комбинаций заданий в несколько раз, адаптируя уровень сложности по результатам выполнения заданий [6]. Большой объем материала позволяет шаг за шагом отработать и сформировать устойчивый навык чтения, заложить фундамент грамотности и расширить словарный запас. Каждая игра серии «Готовимся к школе» интерактивно-игровых комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») может использоваться для развития навыка чтения и для его диагностики (Рис. 1).



Рис. 1. Скриншоты игр «Хитрый нос», «Веселый город», «На ходу я расскажу», «В прямом эфире» интерактивно-игрового комплекса «LogoSmart» («ЛогоСмарт») Бурачевской О.В., Бурачевской Т.В.

В интерактивно-игровых упражнениях, направленных на автоматизацию навыка чтения, предлагаются задания для чтения слов и предложений, погружающих детей дошкольного и младшего школьного возраста в удивительные сюжеты. Анимированные задания позволяют детям раскрыть тайны египетских пирамид, «писать» репортажи для ведущих новостей, играть в домино со сказочными персонажами, доставить посылки авиапочтой, чинить вывески на улицах города, вести переговоры с инопланетянами, настраивать роботов, выращивать бобовые стебельки или собирать лестницы в небо и многое другое.

Интерактивные задания комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») вовлекают детей в обучение чтению, формируют навыки звукобуквенного анализа и синтеза, развивают внимательность в процессе чтения и орфографическую зоркость. В учебно-методическую разработку входят также настольные игры и печатные задания по теме каждого интерактивно-игрового упражнения.

Программно-дидактический комплекс по обучению чтению с помощью авторских интерактивных и настольных игр «LogoSmart» («ЛогоСмарт») включает знакомство с образом буквы; соотнесение звука и буквы; составление слогов; анализ и синтез звукового состава слова; чтение простых слогов и слов; тренировка навыка слогового чтения; слоговой анализ и синтез слов; составление слов из слогов; понимание смысла прочитанного слова; беглое чтение простых слов; глобальное чтение; запоминание написаний слов; составление предложений из слов; понимание смысла прочитанного текста; знакомство с орфограммами. Навык чтения отрабатывается многосторонне через собирание слогов на слух, отыскивание слова по визуальному образу, отгадывание загаданных слов, нахождение уже известных и др.

В интерактивно-игровой форме тренировать навык слогового чтения можно в анимированных упражнениях «Избушки-слоговушки», «Волшебное лукошко», «Хитрые половинки», «Тянем-потянем», «Ушастые гонки» и др. Так выполняя задание «Три кита» дети «визуализируют» процесс чтения превращаясь в мудрого старца и создавая все новые слоги может услышать мнение трех китов и черепахи, а в интерактивной игре «Богатый улов» дети отправляются на настоящую рыбалку и помогают веселому рыбаку добыть улов: про-

читав слог на плывущей рыбке, дети отправляют ее в невод рыбака.

Игры «Усатый старт», «На бордаж!», «Чур меня», «Чтениум», «Лабиринтус» серии «Готовимся к школе» интерактивно-игровых комплексов «LogoSmart» («ЛогоСмарт») направлены на нахождение лишней буквы и лишнего слога в слове. Так в интерактивном упражнении «Хитрый нос» дети помогают Буратино исправить ошибки в словах, спрятав лишнюю букву под кляксою. А в игровом задании «Тайна старого замка» дети читают по слогам слова, находят в каждом лишний слог и щелчком мыши убирают его, образуя правильное слово. Сформировать навык понимания прочитанного можно посредством интерактивно-игровых заданий «Читландия», «По полкам», «Попробуй объясни», «Свиток фараона», «На ходу я расскажу» и др. Например, в игре «За покупками» дети попадают в магазин и помогают продавцам расставлять таблички — ценники к товарам и через игровой сюжет тренируют навык чтения слов.

Анимированные задания «Веселый город», «За чертой», «Скоростные магниты» развивают языковое чутье детей, позволяя «распознать» слова по набору согласных и догадаться, что за слово здесь спрятано, а затем вернуть в него потерянные гласные буквы. Формировать навык чтения предложений, развивать умение соотносить смысл и предложение можно выполняя ряд игровых задач серии «LogoSmart» («ЛогоСмарт»). Интерактивные упражнения «В прямом эфире», «Праздничная речь», «Успей за 60 секунд» позволяют детям «визуализировать» процесс чтения предложений, тренировать навык целостного чтения, ускорить переход от чтения слогов к чтению слов и предложений. Соотнести смысл картинки и подпись к ней, сложить подпись самостоятельно из предложенных слов дети могут в играх «Гномики в домике», «Хвост павлина», «Заклинатели драконов», «Битва слов».

Таким образом, в процессе автоматизации навыка чтения с помощью авторских интерактивных и настольных игр «LogoSmart» («ЛогоСмарт») развиваются такие функции психики как мышление, речь, память, воображение, восприятие, а также происходит активное развитие слуховых и звуковых анализаторов. Полученные нами результаты открывают перспективу интерактивно-игрового подхода к обучению чтению.

Литература:

1. Аншакова, С. Ю. Интерактивные приемы изучения русских былин на уроках литературного чтения в начальных классах // Материалы научной сессии Борисоглебского филиала ФГБОУ ВПО «ВГУ». — Борисоглебск: Борисоглебский филиал ФГБОУ ВПО «ВГУ», 2015. — С. 13–17.
2. Архипова, А. И. Интерактивные компьютерные технологии поддержки и развития чтения у младших школьников / А. И. Архипова, С. П. Грушевский, В. А. Иванов, Е. А. Пичкуненко, С. П. Шмалько // Дистанционные образовательные технологии: сб. трудов V Междунар. научно-практ. конференции (отв. ред. В. Н. Таран, г. Ялта, 22–25 сентября 2020 г.). — Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2020. — С. 20–23.
3. Бурачевская, О. В. Активизация познавательных процессов у детей с нарушениями речи как базовая предпосылка при формировании навыков чтения и письма / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Школьная педагогика. — 2017. — № 3 (10). — С. 12–15. — URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/71/2794/> (дата обращения: 12.02.2021).

4. Бурачевская, О. В. Интерактивная папка лэпбук в работе с детьми с нарушениями речи / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 4 (10). — С. 12–14. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/69/2732/> (дата обращения: 28.03.2021).
5. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О. В. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Школьная педагогика. — 2016. — № 1 (4). — С. 21–24. — URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/19/590/> (дата обращения: 12.02.2021).
6. Бурачевская, О. В. Развитие познавательных способностей и творческого мышления посредством интерактивно-игровых модулей LogoSmart / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2021. — № 3 (40). — С. 21–24. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/191/6127/> (дата обращения: 10.03.2021).

Девяносто лет вместе с ГТО. Пропаганда и внедрение ГТО в школе

Дерябина Марина Александровна, учитель физической культуры
ГБОУ СОШ № 5 «Образовательный центр «Лидер» г.о. Кинель (Самарская обл.)

В статье я делюсь опытом работы по внедрению ВФСК ГТО в систему физического воспитания в школе.

Ключевые слова: ГТО, здоровье, здоровый образ жизни, спортивный дневник

В этом году исполняется 90 лет комплексу ГТО. Год юбилейный. мы готовили массу мероприятий и курсов связанных с юбилеем ГТО. Весь смысл движения ГТО — это бережное отношение к своему здоровью и посредством подготовки и сдачи нормативов, человек постоянно находится в спортивной форме и заботиться о своем здоровье, регулярно занимаясь спортом «Здоровье — это высшая ценность для каждого человека»

Задача педагогов — научить детей беречь своё здоровье. Культура здоровья определяет, прежде всего, умение жить, не вредя своему организму, а принося ему пользу. И так, нет задачи важнее и вместе с тем сложнее, чем вырастить здорового человека.

Возрождение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО в нашей стране в 2014 году благодаря Указу Президента В. В. Путина стало одним из способов сохранения и укрепления здоровья населения страны. Я сразу начала использовать подготовку к тестированию ГТО, как одну из технологий на своих уроках. К этой работе привлекались родители, другие педагоги предметники.

Одним из условий ФГОС является поддержка индивидуальности и инициативы детей. Таким образом, образовательный процесс в школе необходимо строить с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Индивидуализация достигается за счет учета уровня развития каждого ребенка и планирования, соответствующих видов деятельности, которые гарантировали бы каждому ребенку возможность добиться успеха. Для этого педагогам необходима всесторонняя информация о развитии ребенка, включая здоровье, уровень физического и эмоционального, а также психического развития.

Главная цель моих занятий — сберечь и укрепить здоровье ребёнка. Именно этому и способствует разработанный мной спортивный дневник школьника, который отражает проблемы и особенности достижения

каждого ребёнка и его самостоятельные занятия по подготовке к тестированию ГТО.

Модель спортивного дневника состоит из нескольких разделов. Я рекомендую его всем своим ученикам. Цель — это самостоятельная подготовка ребенка, развитие у детей интереса к постоянным занятиям физической культурой, умению регулировать свои нагрузки, анализировать свои навыки и умения.

Оформление дневника индивидуально, раздел содержит информацию о ребенке. В таблицу вносятся показатели физического развития ребенка. Для оценки физического развития используются данные его самостоятельных занятий. Каждый ученик сам разрабатывает себе программу занятий, выбирает те упражнения, которые ему больше необходимы и исходя из условий, которые есть дома. Постепенно увеличивает количество упражнений, добиваясь желаемого результата.

Забота о здоровье детей, их физическом развитии начинается с воспитания у них любви к чистоте, опрятности, порядку. Воспитание культурно — гигиенических навыков направлено на укрепление здоровья ребёнка.

В сотрудничестве с детьми родители могут тоже выполнять упражнения по подготовке к тестированию ГТО, это можно делать самостоятельно и отражать в спортивном дневнике ребенка. В течение года в графе «Совместные занятия» родители отмечают свое участие в совместной подготовке с ребёнком. Это один из способов привлечения родителей к совместной образовательной деятельности по формированию здорового образа жизни. В этом же разделе даются задания для совместной деятельности ребенка с родителями, например: родители вместе с детьми подбирают и записывают пословицы о здоровье. Делают зарисовки на тему, как я провел выходной день или мое спортивное лето.

Учитель физической культуры внимательно изучает уровень физического развития ребенка и конкретно

по каждому дает рекомендации, какие использовать упражнения для укрепления мышц спины, или живота. Рекомендованные упражнения вкладываются в дневник, и учитываются при самостоятельных занятиях.

Психологический мониторинг позволяет принимать управленческие решения, основываясь на объективные данные (Панкратов И. В., Юдина И. И., 2004). Мониторинг ориентирован на решение задач психического развития и укрепления психологического здоровья воспитанников. Данная информация дает возможность отслеживания сформированности универсальных учебных действий как показателей гармоничного развития личности воспитанников ОУ на выпускном этапе.

Ведение спортивного дневника позволяет осуществлять сопровождение воспитанника и придает систематический (непрерывный), комплексный и индивидуальный характер, ориентированный на личностные особенности и возможности ребенка и состояния его здоровья, что позволяет оптимизировать процессы развития, обучения, социализации и оздоровления школьника.

Непрерывность выражается в том, что Дневник ведется на протяжении всего учебного года, а это позволяет видеть динамику развития и состояния здоровья школьника. Индивидуальность сопровождения предполагает отражение сведений и разработку рекомендаций, касающихся конкретного ребенка.

Дневник дает возможность обеспечить родителей информацией о состоянии здоровья и развитии их ребенка, а также рекомендациями по профилактике, коррекции каких-либо направлений физического развития. Кроме того, рекомендации специалистов помогут родителям раскрыть и развить потенциал их ребенка. Дневник выступает для родителей в качестве справочника и одновременно методического пособия, включающего в себя познавательную информацию и руководство к действию по приобщению детей к ведению здорового образа жизни и развитию их возможностей.

Опираясь на данные дневника, учитель разрабатывает индивидуальные маршруты оздоровления, образования и развития конкретного ребенка, создают программы, проекты, проводят мероприятия, удовлетворяющие интересы родителей и повышающие их педагогический и творческий потенциал

Можно оформить дневник в виде папки с файлами, в которые помещаются страницы дневника. Такой дневник лучше сохраняется, а это немаловажно, ведь он постоянно находится в работе и ведется в течение

нескольких лет, а также имеется возможность пополнять его новыми разделами, приложениями (в зависимости от вновь возникших потребностей, особенностей) и сведениями.

Апробировав разработанную модель спортивного дневника в нашей школе, мы можем говорить о ее эффективности:

- улучшились соматические показатели здоровья школьников;
- отмечается улучшение физических качеств детей;
- у школьников формируется потребность заботиться о своем здоровье;
- дети более самостоятельны, организованы, у них формируется адекватная самооценка и способность анализировать и оценивать свое поведение и поступки сверстников;
- ученики строго выполняют культурно-гигиенические навыки;
- результаты опроса говорят о том, что в выходные дни дети тоже стараются придерживаться режима дня.
- повысилась заинтересованность родителей к тесному сотрудничеству со школой, интересам и успехам ребенка в школе (по данным анкет 90% родителей удовлетворены организацией физкультурно-оздоровительной деятельности в школе).

Следует помнить о том, что каждый ребенок неповторим и уникален и очень важен индивидуальный подход по формированию правильных привычек, которые в сочетании с обучением школьников здоровьесберегающим технологиям сохранения и укрепления здоровья приведут к положительным результатам.

В течение года ребята готовятся к сдаче нормативов ГТО на школьном Фестивале ГТО, который я организую уже пять лет совместно с центром тестирования. В фестивале принимают участие наши ученики, воспитанники ДС «Сказка» 6 летнего возраста, родители, педагоги, жители нашего города и два центра тестирования, с которыми мы работаем. Несколько месяцев идет сдача нормативов и когда приходят знаки, я организую торжественное награждение ребят. Как правило, приглашаю родителей ребят, получающих знаки, их одноклассников, приходят и старшее поколение — бабушки и дедушки. Обязательно администрация школы, депутаты из городской думы. Иногда вручаем знаки на торжественной линейке последнего звонка или на выпускном вечере (выпускникам) Это отличная пропаганда и популяризация комплекса ВФСК ГТО.

Литература:

1. Базарный В. Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие.— 355 с.
2. Методическое пособие «Деятельность образовательного учреждения по созданию условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся» МОиН СО [Электронный ресурс]. Режим доступа. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/fizkultura/2011/10/12/> Дата доступа 6.11.2014.
3. Панкратова И. В., И. И. Юдина. Растим здоровое поколение // Управление дошкольным образовательным учреждением.— 2004.— № 1.— С. 66.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе.— М.: Аркти, 2005.— 320с.

Внедрение федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и использование информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения истории

Донскова Ирина Анатольевна, учитель истории и обществознания

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Буденновска Буденновского района» (Ставропольский край)

Ключевые слова: учебный материал, учебный процесс, возможность, ИКТ, визуальное восприятие, федеральный проект, история.

Программные документы об основных направлениях модернизации образования последних лет акцентируют наше внимание на том, что обучение в школе должно способствовать процессам социализации личности, обеспечения возможности продолжать обучение, подготовке высокообразованных людей и квалифицированных специалистов, способных к профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых технологий. А модернизация образования требует, чтобы умение работать с информацией относилось к общеучебным умениям и навыкам.

Государственный образовательный стандарт выделяет историю, как стержень гуманитарных, обществоведческих курсов. История обеспечивает всей системе школьного образования необходимый гуманитарный и исторический аспекты, позволяет раскрыть связь разных областей знаний с человеком, их значение для личности и общества. Обратившись к опыту Я. М. Неверова, который стремился к совершенствованию воспитания, и делал это в духе народности, мы видим, что средствами для реализации идеи народности он также считал труд, историю и устное народное творчество [5]. Формирование у школьников ключевых компетентностей — также одна из задач, поставленных перед педагогами в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Ключевые компетентности — «результат образования, выражающегося в овладении учащимся определенным набором (меню) способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия» [6] и выделяют три ключевые компетентности: компетентность разрешения проблем, информационную и коммуникативную компетентности.

Использование ИКТ в учебном процессе позволяет повысить качество учебного материала и усилить образовательные эффекты, поскольку дает учителю дополнительные возможности для построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Также позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению. Интерактивные обучающие программы по истории, основанные на гипертекстовой структуре и использовании мультимедиа курсов, дают возможность организовать одновременное обучение школьников, обладающих различными способностями и возможностями, создать адаптивную систему обучения.

На уроках истории задания должны быть ориентированные на творческо-поисковый уровень познавательной деятельности, на развитие у школьников умений анализировать, сопоставлять, высказывать и обосновывать собственные оценки и суждения по рассматриваемой проблеме. Достижение этого без изучения документов, исторических первоисточников невозможно. Уроки истории, построенные на самостоятельной работе учащихся с информацией, являются более успешными, если в их основе лежит конкретная программа действий ученика. Это позволяет учащимся выработать свое собственное отношение к рассматриваемой проблеме. Учебный процесс приобретает исследовательский характер. Изменяется и функциональная деятельность учителя: он выступает преимущественно как организатор и координатор самостоятельной работы учащихся.

1 сентября 2020 года в 14 регионах Российской Федерации началось проведение эксперимента, состоящего во внедрении федерального проекта «Цифровой образовательной среды» (ЦОС) в школах. Возможность использования ИКТ и Интернет-технологий на уроках истории и во внеурочной работе стимулирует учащихся и учителя к проектному методу работы. Поисково-исследовательская работа школьников с использованием ИКТ и Интернет-технологий, дает положительную мотивацию при изучении предметов всех школьных циклов. Главное преимущество применения информационных технологий — это возможность от заучивания учебного материала перейти к его пониманию.

Мультимедиа курсы по истории имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными печатными учебниками и учебными пособиями:

— Они дают возможность индивидуализировать учебный процесс, скоординировать его с индивидуальными особенностями обучающихся. Это особенно актуально при работе с детьми, имеющими подготовку разную по уровню.

— Гипертекстовая организация таких курсов позволяет организовать учебный материал с учетом различных способов учебной деятельности.

— Модульная организация позволяет сжато представить большой объем учебной информации, четко структурированной и последовательно организованной.

— Использование различных технических возможностей, позволяет учесть особенности детского восприятия. Большая часть школьников имеет визу-

альное восприятие, а не аудиальное. Следствие — про-слушанный на уроках материал остается не усвоенным. Включение статической и динамической графики, иллюстраций, карт дает возможность усилить визуальное восприятие и облегчает усвоение учебного материала.

— Тестирующие программы усиливают контролируемые функции учебного курса, облегчают деятельность учителя и создают эффективную обратную связь.

При организации учебной и внеурочной деятельности с применением информационных технологий важно учитывать санитарные правила и нормы

СанПиН, которые регламентируют возможности применения компьютеров в учебном процессе с учетом возрастных особенностей учащихся. Использование инновационных технологий значительно повышает интерес у школьников к изучению истории. Активизируется внимание учащихся. Формируется новая информационная культура российского общества, которую должна составлять совокупность профессиональных, социальных и этических норм поведения человека в новой, высокоавтоматизированной информационной среде обитания людей в XXI веке.

Литература:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.— Текст: электронный // static.government.ru: [сайт].— URL: (дата обращения: 28.03.2021).
2. Возможности использования исторических документов на уроках истории.— Текст: электронный // infourok.ru: [сайт].— URL: <https://infourok.ru/kurovaya-rabota-vozmozhnosti-ispolzovaniya-dokumentov-na-urokah-istorii-2624135.html> (дата обращения: 28.03.2021).
3. Формирование умений работы с историческими источниками на уроках истории.— Текст: электронный // infourok.ru: [сайт].— URL: <https://infourok.ru/formirovanie-umeniy-raboti-s-istoricheskimi-istochnikami-na-urokah-istorii-na-materiale-mbou-rassvetovskoy-oosh-romanovskogo-ray-3098508.html> (дата обращения: 28.03.2021).
4. Использование ИКТ в учебном процессе.— Текст: электронный // infourok.ru: [сайт].— URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-ikt-v-uchebnom-processe-1795183.html> (дата обращения: 28.03.2021).
5. Хагаев И. Е «Научно-просветительская и педагогическая деятельность Я. М. Неверова (1810–1893 гг.)» Автореферат. Владикавказ 2002
6. Голуб Г.Б., Перельгина Е. А., Чуракова О.В. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов — руководителей проектов учащихся основной школы / Под ред.д.ф.-м.н., проф. Е.Я. Когана.— Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006.— С. 7.

Комплект промежуточных контрольных работ по математике и окружающему миру для обучающихся 4-го класса (УМК «Школа России»)

Дрозденко Елена Борисовна, учитель начальных классов;

Хмелевская Лариса Владимировна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 24 имени кавалера ордена Мужества Евгения Лазарева с. Александровка Ейского района (Краснодарский край)

В статье авторы дают мониторинговых работ, позволяющих проверить знания учащихся по математике и окружающему миру.

Ключевые слова: математика, окружающий мир, дети.

Ф.И. _____ Вариант I

1. Реши задачу:

В магазин привезли 2т фруктов. Яблок было 1200 кг, груш в 3 раза меньше, чем яблок, а остальные персики. Сколько кг персиков привезли в магазин?

2. Реши задачу:

Из 36 метров ткани сшили 9 одинаковых костюмов. Сколько метров ткани надо, чтобы сшить 7 таких же костюмов?

3. Найди значения выражений:

$$8000-624: 3 + 267 \cdot 2 =$$

$$(609\ 425-425):1000 \cdot 10 =$$

4. Сравни, поставь знаки «<», «>», «=»

$$5\ \text{т}\ 20\ \text{кг} \dots 5\ \text{т}\ 2\ \text{ц}\ 30\ \text{кг}\ 200\ \text{м} \dots 32000\ \text{м}$$

$$2\ \text{сут}\ 10\ \text{ч} \dots 180\ \text{ч}\ 650\ \text{дм} \dots 6\ \text{м}$$

5. Реши уравнение: $x \cdot 6 = 200 + 340$

6. Найди площадь школьного коридора, если его длина 30 м, а ширина в 10 раз меньше.

Ф.И. _____ Вариант II

1. Реши задачу:

На ярмарку привезли картофель, морковь и капусту, всего 4 т. Картофеля было 2200 кг, капусты в 2 раза меньше, чем картофеля, а остальная морковь. Сколько килограммов моркови привезли на ярмарку?

2. Реши задачу:

Из 27 метров ткани сшили 9 одинаковых платьев. Сколько метров ткани надо, чтобы сшить 8 таких же платьев?

3. Найди значения выражений:

$$6000 - 825 : 3 + 557 \cdot 2 =$$

$$(906468 - 468) : 1000 \cdot 10 = 156 - 96 : (12 : 4) : 2 =$$

4. Сравни, поставь знаки «<», «>», «=»

$$6 \text{ км } 4 \text{ м} \dots 6 \text{ км } 40 \text{ дм } 245 \text{ ч} \dots 5 \text{ сут } 6 \text{ ч}$$

$$4 \text{ т } 200 \text{ кг} \dots 42000 \text{ кг } 9 \text{ м} \dots 950 \text{ дм}$$

5. Реши уравнение: $x : 4 = 280 - 80$

6. Найди площадь школьного двора, если его длина 100 м, а ширина в 2 раза меньше.

Ф.И. _____ **1 вариант**

1. Наука, изучающая небесные или космические тела:

- А) география
- Б) астрономия
- В) экология

2. Во сколько раз диаметр Солнца больше диаметра Земли:

- А) в 109 раз
- Б) в 190 раз
- В) в 109 тыс. раз

3. Самая маленькая планета Солнечной системы:

- А) Марс
- Б) Юпитер
- В) Меркурий

4. Что не относится к планетам Солнечной системы?

- А) Сатурн
- Б) Сириус
- В) Земля
- Г) Солнце

5. Где появилась первая географическая карта мира?

- А) в Древнем Риме
- Б) в Древней Греции
- В) в Древнем Египте

6. Как назвал свою модель глобуса Мартин Бехайм?

- А) «зелёное яблоко»
- Б) «земное яблоко»
- В) «земной апельсин»

7. Сформулируй и запиши определение:

История — это _____

Исторический источник — это _____

Археология — это _____

8. Обозначь века с помощью римских цифр:

А) Строительство церкви Покрова на Нерли — 1165 год _____ век

Б) Создание Андреем Чоховым Царь-пушки — 1586 год _____ век

В) Твоё рождение — _____ год, _____ век.

Ф.И. _____ **2 вариант**

1. Наука, изучающая земную поверхность, население и его хозяйственную деятельность, называется:

- А) экология
- Б) история
- В) география

2. Диаметр Земли равен:

- А) 12 470 км
- Б) 12 740 км
- В) 1 247 км

3. Самая большая планета Солнечной системы:

- А) Юпитер
- Б) Меркурий
- В) Земля

4. Обозначь только планеты Солнечной системы:

- А) Солнце
- Б) Марс
- В) Альдебаран
- Г) Уран

5. Где появился первый глобус?

- А) во Франции
- Б) в Германии
- В) в Англии

6. Кто назвал модель глобуса «земное яблоко»?

- А) Руал Амундсен
- Б) Мартин Бехайм
- В) Тур Хейердал

7. Сформулируй и запиши определение:

История — это _____

Исторический источник — это _____

Археология — это _____

8. Обозначь века с помощью римских цифр:

А) Открытие Московского университета — 1755 год _____ век

Б) Основание Третьяковской галереи — 1856 год _____ век

В) Твоё рождение — _____

Особенности формирования естественнонаучной грамотности обучающихся основной школы

Куприянова Светлана Геннадьевна, учитель биологии
ГБОУ СОШ № 5 «Образовательный центр «Лидер» г.о. Кинель

В статье обоснована необходимость формирования функциональной грамотности обучающихся, описаны особенности формирования естественнонаучной грамотности, приведены примеры заданий

Ключевые слова: функциональная грамотность, международные исследования, естественнонаучная грамотность.

Международные исследования, такие как PIRLS (исследование качества чтения и понимания текста), TIMSS (исследование качества математического и естественнонаучного образования), PISA (программа по оценке образовательных достижений обучающихся), в последние годы стали оказывать большое влияние на развитие образования в мире, в том числе и в России. Российские школьники показывают достаточно высокий уровень предметных знаний и умений, но в то же время, они испытывают определенные затруднения в области применения этих знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни. Также сложности у обучающихся возникают при решении заданий, основанных на умениях работать с информацией, представленной в различных формах. Например, отставание по показателям PISA у российских школьников наблюдается по уровню функциональной грамотности, а также по способностям применять на практике знания и навыки.

В своём указе от 7 мая 2018 года президент России В.В. Путин поставил перед правительством РФ задачу обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Исследование PISA рассматривается как универсальный инструмент сравнительной оценки эффективности школьного образования. Данные, которые получены в ходе исследования, должны послужить основой для определения стратегий развития системы образования. Среди основных причин невысоких результатов российских школьников можно назвать следующие:

- недостаточная сформированность способности использовать предметные знания и умения при решении задач, приближенных к реальным ситуациям;
- невысокий уровень овладения общеучебными умениями, такими как поиск новых или альтернативных способов решения задач, проведение исследований, подготовка проектов.

Данные причины связаны с ориентацией учебного процесса в российских школах на овладение предметными знаниями и умениями, решение типичных задач, входящих в демоверсии или банки заданий ЕГЭ, ОГЭ.

Одним из направлений совершенствования образования в России является формирование функциональной грамотности обучающихся.

Под функциональной грамотностью понимается способность человека вступать в отношения с внешней

средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней, используя накопленные знания и умения [1].

В одной из своих работ А.А. Леонтьев писал: «Если формальная грамотность — это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность — это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста — для его понимания, сжатия, трансформации» [3].

Естественнонаучная грамотность — это способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями.

Рассмотрим некоторые особенности формирования естественнонаучной грамотности. Среди компетентностей, определяющих естественнонаучную грамотность, нужно выделить следующие:

- понимание основных особенностей естественнонаучного исследования;
- умение описывать и объяснять естественнонаучные явления, используя имеющиеся знания, умение прогнозировать изменения;
- умение проводить анализ и формулировать выводы на основе имеющихся данных и научных доказательств.

Для формирования данных умений и видов деятельности необходимо использовать общие подходы к разработке учебных заданий по предметам естественнонаучного цикла. Задания должны иметь компетентностно-ориентированный характер.

Также необходимо применять уровневый подход в формировании естественнонаучной грамотности. Учащиеся 5–6-х классов (уровень узнавания, понимания и применения) должны научиться находить и извлекать информацию о естественнонаучных явлениях в разных источниках информации и различном контексте, объяснять и описывать естественнонаучные явления на основе имеющихся научных знаний. Учащиеся 7–8-х классов (уровень анализа и синтеза; оценки в рамках предметного содержания) должны уметь распознавать и исследовать местные, национальные, глобальные естественнонаучные проблемы в различном контексте. Учащиеся 9-х классов (уровень оценки в рамках метапредметного содержания) научатся интерпретировать, оценивать, делать выводы и строить прогнозы о личных, местных, национальных, глобальных

естественнонаучных проблемах в различном контексте в рамках метапредметного содержания. В рамках личностных результатов учащиеся 5–9 классов научатся объяснять гражданскую позицию в конкретных ситуациях общественной жизни на основе естественнонаучных знаний с позиции норм морали и общечеловеческих ценностей [4, стр.6].

Для развития естественнонаучной грамотности учитель должен включать в содержание изучаемых тем задания на развитие общеучебных умений и навыков, таких как: умение работать с текстом, трансформировать информацию из одной формы в другую, умение решать прикладные задачи, как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях, умения проводить исследование, высказывать предположения, гипотезы.

Примеры заданий для формирования естественнонаучной грамотности обучающихся:

Задание для учащихся 6–х классов: Известный голландский естествоиспытатель Ян Батист ван-Гельмонт в XVII веке провел интересный опыт: он взял горшок с 80 кг почвы и посадил в него саженец ивы. Почва в горшке была накрыта, чтобы туда не попадала пыль и другие вещества из воздуха. Ученый не вносил в почву никаких удобрений, только регулярно поливал водой. Через 5 лет саженец превратился в дерево, масса его увеличилась на 58 кг. Потом ван-Гельмонт взвесил почву. Оказалось, что ее масса за эти пять лет умень-

шилась всего на 60 г. Как вы считаете, какой вывод мог сделать ученый из проведенного опыта? За счет чего за 5 лет настолько увеличилась масса растения?

Задание для учащихся 7-х классов: Прочитайте текст: Пчеловоды разных стран мира бьют тревогу из-за возникновения опасного явления, которое получило название «Синдром гибели пчелиных семей». Оно заключается в том, что пчелы покидают свой улей и потом погибают. Данное явление уже привело к гибели десятков миллиардов пчел. Ученые считают, что есть несколько причин этого явления, одна из которых — использование в сельском хозяйстве инсектицида имидаклоприда. Но этот синдром оказывает влияние не только на пчел. Орнитологи (ученые, изучающие птиц) также заметили его влияние. Например, подсолнух служит источником пищи не только для пчел, которые питаются его нектаром, но и для птиц, которые питаются его семенами. Учитывая эту связь, объясните, почему исчезновение пчел может привести к сокращению численности птиц.

Задание для учащихся 9-х классов: Предположите, что может произойти, если из этой схемы исключить звено «микроорганизмы»? (рис. 1).

Достаточный уровень сформированности естественнонаучной грамотности выпускника основной школы — важный социально значимый результат образования, который лежит в основе формирования научного мировоззрения личности.



Рис. 1. Круговорот азота в природе

Литература:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) — М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Вершиловский с. Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ //Социологические исследования. № 5, 2007.
3. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучению чтению //Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001г). В 2-х частях. Ч. 1 /Под ред. И. В. Усачевой. М., 2002.
4. Программа курса «Развитие функциональной грамотности обучающихся» // разработчики: А. В. Белкин, И. С. Манюхин, О. Ю. Ерофеева, Н. А. Родионова, С. Г. Афанасьева, А. А. Гилев — Самара, 2019.

Технология развития критического мышления в становлении профессионального самоопределения суворовцев

Пахомов Вячеслав Владимирович, воспитатель

Ульяновское гвардейское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

Проблема самоопределения есть прежде всего проблема определения своего образа жизни. [1]

С. Л. Рубинштейн

В Декларацию прав ребенка, провозглашенной 20 ноября 1959 года Генеральной Ассамблеей ООН [2], включён принцип наличия права получить образование, которое должно быть бесплатным и обязательным и которое способствовало бы его общему культурному развитию. Благодаря этому образованию ребёнок мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Современная система образования Российской Федерации стремится реализовать все имеющиеся возможности для достижения основной ее цели — развитие физически, нравственно здоровой личности, способной самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ [3] устанавливает основные понятия как-то: «...образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом, конструктивностью и обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Довузовские образовательные учреждения, в том числе и суворовские военные училища, программы обучения и воспитания составляют как единый процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями. Программы формируют у суворовцев мотивацию получения образования в течение всей жизни и развития личности в условиях самоопределения, социализации на основе духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, общества и государства.

Программы воспитания и социализации обучающихся в Ульяновском гвардейском суворовском военном училище составляются по нескольким направлениям воспитания:

- гражданско-патриотическое воспитание;
- воспитание социальной ответственности и компетентности;
- нравственно-эстетическое воспитание;
- физическое воспитание, воспитание культуры здорового образа жизни и экологической культуры;
- воинское воспитание и военно-профессиональная ориентация;
- трудовое воспитание.

Эти программы составлены с учетом возрастных и психологических особенностей суворовских коллективов. Особенно сложным периодом при обучении и воспитании является подростковый период. Это время, когда происходит не только физическое созревание человека, но и интенсивное формирование личности, рост интеллектуальных и моральных сил и возможностей, становление характера. Возраст от 14 до 17 лет — переходный и характеризуется глубокой перестройкой всего организма. Это вносит серьёзные изменения в жизнь подростка, нарушает внутреннее равновесие, вносит новые переживания, влияет на взаимоотношения между суворовцами.

Суворовцам интересны мероприятия, в ходе которых можно высказать своё мнение и суждение, доказывать свою правоту. Проблема этого возраста — несогласованность убеждений, идей с поступками. Для этого возраста характерны упрямство, эгоизм, замкнутость, уход в себя, вспышки гнева. Работа педагогов и воспитателей должна быть направлена на формирование нравственного опыта, справедливых оценочных суждений и пробуждать в ученике стремление к образованию.

В настоящее время проблема самоопределения суворовцев старших классов очень актуальна. Анализ современного состояния проблемы позволил сделать вывод о недостаточной готовности воспитанников к профессиональному самоопределению. Многие суворовцы выбирают профессию и экзамены для итоговой аттестации интуитивно, под влиянием случайных факторов.

Трудности возникают из-за отсутствия у них адекватных представлений о том, что такое военно-профессиональная пригодность, как она формируется, из-за неумения оценить себя, свои возможности, без учета склонностей, интересов, мотивации.

Решением данных задач является использование различных образовательных технологий. Так, например, организационно-деятельная технология развития критического мышления. Применительно к условиям стремительно развивающихся экономик мира, IP-технологий, технологий создания искусственного интеллекта требуется развитая и образованная личность, владеющая определенным субъективным опытом, способная ориентироваться в постоянно меняющихся объективных условиях.

В текущей повседневной деятельности суворовцев учебного курса проявляются факты недостаточно развитых личностных качеств, необходимых для профессионального самоопределения, а именно — слабо развиты способность к саморазвитию, ответственность, самостоятельность, критичность суждений. Некоторые суворовцы не предполагают в будущем выбор службы в Вооруженных силах Российской Федерации.

Необходимость формирования представлений о мире военных профессий и соотнесение индивидуальных особенностей и возможностей с требованиями выбираемой профессии, обуславливают выбор мероприятий внеурочной деятельности обучающихся в суворовском военном училище с целью устранения вышеперечисленных противоречий.

Таким образом, воспитателям учебного курса в своей учебно-воспитательной работе необходимо руководствоваться задачами:

- знакомить суворовцев с многообразием мира военных профессий и специальностей;
- определять степень информированности суворовцев о мире профессий, соотнести знания с возможностями;
- дать представление о профессиональной пригодности;
- постепенно сформировать у воспитанников внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного).

В свою очередь суворовцам в своей учебной деятельности, исходя из получаемой информации, необходимо:

- учиться формированию профессионально-этических норм поведения, ответственности, коллективизма и гордости за свою принадлежность к Вооруженным силам;
- профессионально самоопределиться в период профильного обучения для поступления и обучения в высших военных учебных заведениях, к службе в Вооруженных силах России.

Решению перечисленных задач и целей в образовании помогает технология развития критического мышления обучающихся. Она хорошо «ложится на почву» периода сознательного профессионального самоопределения подростка. Технология развития критического мышления позволяет добиваться таких образовательных результатов как: умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;

умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение решать проблемы; способность самостоятельно заниматься своим обучением; умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

В основе технологии формирования критического мышления лежит теория осмысленного обучения Л. С. Выготского. Он писал: «...всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим» [4].

При этом важно сформировать у обучающихся комплекс медиаобразовательных умений, включающих:

- находить требующуюся информацию в различных источниках;
- критически осмысливать информацию, интерпретировать ее, понимать суть, адресную направленность, цель информирования;
- систематизировать информацию по заданным признакам;
- переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и обратно;
- видоизменять объем, форму, знаковую систему информации;
- находить ошибки в информации, воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- уметь длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию;
- уметь вычленять главное в информационном сообщении и т.д.

Суть медиаобразования ясно отражена в мыслях Я. А. Коменского, что «учитель должен думать о том, чтобы сначала сделать ученика пригодным для восприятия образования. Учитель, прежде чем образовывать ученика своими наставлениями, сначала должен пробуждать в ученике стремление к образованию, делать ученика, по крайней мере, годным к образованию» [5].

Таким образом, не объем знаний или количество информации, уложенное в голову воспитанника, является целью воспитания и образования, а то, как он умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни. Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения и воспитания.

В основе технологии развития критического мышления лежит трехфазовая структура занятия.

Технологические этапы:

I фаза — вызов (пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации)

II фаза — осмысление содержания (получение новой информации)

III фаза — рефлексия (осмысление, рождение нового знания).

Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что фазы именно рефлексии имеют большое значение для развития знаний воспитанников. В этом контексте рефлексия имеет значение для отслеживания результата обучения. Фаза рефлексии позволяет диагностировать результативность работы в режиме технологии развития критического мышления.

На этапе рефлексии происходит обмен воспитателя и воспитанника мнениями о новой информации, понимание о степени «глубины приобретения» нового знания, побуждение к дальнейшему расширению информационного поля, соотнесение новой информации и имеющихся знаний и выработка собственной позиции суворовцем.

Особенностью данной педагогической технологии является то, что воспитанник в процессе обучения на

внеклассном занятии сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат.

Важную роль данная технология играет при организации внеурочных мероприятий с участием воспитанников старших классов, в период формирования их личностной зрелости, планирования своего профессионального будущего и ответственности за принятие решения о выборе профессии.

Одной из целей обучения ФГКОУ «Ульяновское гвардейское суворовское военное училище» МО РФ является ориентирование выпускников на дальнейшее поступление и обучение в ВУЗах Министерства обороны Российской Федерации.

В связи с этим интересным являются результаты диагностических исследований, проведенных по плану психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения суворовцев девятых классов. Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1

Всего участников	Поступление в ВУЗы МО РФ и силовые структуры		Поступление в гражданские вузы		Не определились	
	количество	%	количество	%	количество	%
72	45	62,5	15	20,8	12	16,7

Исходя из этих данных, педагогам и воспитателям при обучении этих суворовцев в 10–11-х классах необходимо больше внимания уделять проведению целенаправленной работы по профессиональному самоопределению среди них с опорой на глубокое знание всей системы основных компонентов, определяющих формирование потребностей, профессиональных намерений и готовности личности к труду.

Также, в ходе исследования выяснены такие показатели:

- личное решение суворовца в выборе профессии — 16,7%
- совместное решение суворовца и родителя — 81,9%
- решение родителя в выборе профессии — 1,4%

Приведенные цифры говорят о том, что основное количество суворовцев находится на этапе неопреде-

ленной и навязанной профессиональной идентичности. Все это подтверждает вышеуказанную проблему осознанного, то есть личного выбора профессионального самоопределения суворовцев и предопределяет задачи и направления учебно-воспитательной работы педагогического состава выпускных классов.

На основании представленного материала можно сделать вывод, что в учебном заведении закрытого типа, как суворовское военное училище, с регламентированными условиями проживания и обучения при организации учебной и внеклассной деятельности суворовцев 9–11-х классов необходимо применять педагогическую технологию развития критического мышления.

На этапе профильного обучения данная педагогическая технология может способствовать профессиональному и личностному росту суворовцев.

Литература:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Питер, 2012. — 720 с
2. Декларация прав ребёнка. Принцип 7. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти Т. Т. 4. Детская психология. /Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. — М.: Педагогика, 1982.

Методическая разработка урока мужества в начальных классах «День народного единства»

Хмелевская Лариса Владимировна, учитель начальных классов;

Дрозденко Елена Борисовна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 24 имени кавалера ордена Мужества Евгения Лазарева с. Александровка Ейского района (Краснодарский край)

В статье авторы дают описание занятия внеурочной деятельности, направленного на историческое, культурно-нравственное и военно-патриотическое воспитание обучающихся, формирование их личностных качеств и свойств как патриотов своей страны.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, дети.

Цели:

- сформировать представление о единстве, мужестве, долге, чести, ответственности, понимание того, что без патриотизма невозможно привести Россию к возрождению.

- расширение кругозора учащихся;
- развитие умения участвовать в диалоге, отстаивать свою точку зрения, делать выводы, обобщать;
- воспитание интереса к изучению истории своей страны, чувства гордости и уважения к защитникам государства.

Ход урока.

I. Организационный момент.

Учитель: Прозвенел уже звонок.

Начинается урок.

В путешествие пойдём.

В страну истории попадём.

II. Вводная беседа.

Учитель: Моя любовь, душа моя, Россия!

Мне в этом мире нет тебя милей,

Твоих небес с божественною синью,

Озёр и рек, лесов твоих, полей!

Мне дороги твоей души объятая,

Великих наших предков имена.

Я без тебя не знал бы в жизни счастья,

Моя Отчизна, Родина моя...

Учитель:

— Ребята, вы прослушали стихотворение, а о чём оно? (о Родине)

— А какие чувства вызвало у вас это стихотворение? (Чувство гордости за свою Родину — Россию, за славный и могучий народ.)

— Мы с вами должны гордиться своей страной, своим народом, любить свою Родину! Для этого мы должны изучать историческое прошлое своей Родины. На протяжении многих столетий нашему народу приходилось сражаться с жестокими и сильными врагами. Многочисленные враги хотели захватить нашу страну, но народ, не жалея жизни, отстоял свободу и независимость своей Родины. Каждый человек должен знать и изучать историю своей страны. Наша великая Родина имеет богатую событиями героическую историю.

1 ученик (читает заранее выученный стих):

Моя любовь, душа моя, Россия!

Я верю, что ты садом расцветёшь

И станешь Храмом солнечным, красивым,
Потомкам нашим счастье принесёшь!

III. Колесо истории.

Учитель:

— Да, наша Родина прекрасна, величава. Она богата многими историческими событиями. Ребята, кто из вас знает, какой государственный праздник будет отмечать наша страна?

Учащиеся: День народного единства.

Учитель: Правильно! День народного единства — праздник, сближающий народы. Он относится к государственным праздникам России. Является одновременно и старым и новым российским праздником.

Учитель:

— Сегодня мы с вами разберемся, что это за праздник и какова его история. Я предлагаю вам вернуться немного в прошлое, а поможет нам в этом цветик-семицветик. (Учитель отрывает лепесток)

Учитель: Лепесток, лети, лети, в далёкое прошлое нас перенеси!

Подготовленный ученик или сам учитель рассказывает историю появления праздника Дня народного Единства.

Учитель: В память о патриотической деятельности Минина и Пожарского в 1818 году на Красной площади в Москве установлен памятник. На нем выбита надпись: «Гражданину Минину и князю Пожарскому благодарная Россия».

(Учащиеся рассматривают на картинке памятник)

Учитель: А нам пора отправляться дальше.

Лепесток, лети, лети

В далёкое прошлое нас перенеси!

Учитель: Мы перенеслись в 19 век-1812 год. Чем удивит? Что принесёт?

В тот год решил Наполеон

Все страны подчинить...

И вот готовится к войне...

И Полоцк пал, и Орша, Минск-

Пока силён француз.

Смоленск оставлен. Это так

Но мы с тобою, Русь

Второй уж месяц, как идёт война.

Подходит враг к полям Бородина.

И целый день идёт сражение одно,

В котором русские непобедимы всё равно.

— Кто же защищал нашу Родину в те далекие времена, давайте рассмотрим.

Защитниками были солдаты, гусары. Посмотрите, как выглядят гусары, какой у них был нарядный мундир, на плечах эполеты, из оружия у них сабли и пистолеты. Именно про этих отважных воинов поэты сочиняли стихи и песни.

Гусары, смелые герои.

В бою всегда лишь впереди

Гусар в бою, всегда отважен.

Не спрячется за спину друга он.

На скакунах ретивых, быстрых.

Сражались в первом лишь ряду.

Учитель: И то время наш народ тоже отстоял свою Родину.

Учитель: Лепесток, лети, лети, нас обратно домой перенеси.

Учитель: Теперь вы знаете, как много войн пережила наша Россия.

В 1612 г.— русский народ объединился в борьбе с поляками и победил.

В 1812 г.— русский народ объединился в борьбе с французами и победил.

В 1941 г.— в Великой Отечественной войне мы победили, потому что на борьбу поднялся весь народ от мала до велика.

IV. Цветок единства.

Никто не победит наш народ, если все будут объединяться. Так и было много раз, когда беда подступала к нашей Родине.

— Ребята, а как вы понимаете, что это такое — единство? (Это когда все люди разной национальности дружат, всё делают сообща)

— Так давайте и мы с вами создадим единство в виде цветка.

(У детей лепестки, на которых написаны слова: согласие, объединение, дружба, надежда, мир, доброта.)

Учащиеся: Единство — это объединение всех людей.

Единство — это согласие народа.

Единство — это когда есть общая надежда.

Единство — это мир и дружба.

Единство — это доброта, понимание и прощение.

(На доске появляется цветок единства)

Зученик: Крепни и здравствуй, Отчизна святая!

С тобой — патриоты великой страны.

Славься, Россия! Навеки родная!

В народном единстве тебе мы верны.

Учитель: Вы пока ещё дети. Но всё же давайте все вместе подумаем, чем мы можем помочь объединению и единству.

Учащиеся: Будем дружить, чтобы наш класс был дружным, мы — это маленькое общество.

Учитель: На празднике всегда звучат пожелания. Какие пожелания вы бы хотели сказать всем людям нашей Родины?

Учащиеся:

— Я желаю людям нашей страны дружбы.

— Я желаю, чтобы было мирное небо над головой.

— Я желаю жить всем в согласии.

— Я желаю людям моей Родины быть едиными и мирно жить всем народам.

V. Подведение итогов, рефлексия

В заключение звучит песня «Россия, в этом слове огонь и сила»

Технология кроссенс как средство развития креативности, логического мышления и творческих способностей обучающихся

Шатских Надежда Викторовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Лицей села Верхний Мамон» (Воронежская обл.)

Согласно требованиям ФГОС мы должны обеспечить «развитие символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии» [2].

Они должны уметь самостоятельно ставить цели, принимать решения, анализировать результаты. Это помогает добиться технология кроссенс. «Что же такое «инновационная образовательная технология»? Это комплекс из трех взаимосвязанных составляющих:

Современное содержание, которое передается обучающимися, предполагает не столько освоение предметных знаний, сколько развитие компетенций, адекватных современной бизнес-практике. Это содержание должно быть хорошо структурированным и представленным в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных средств коммуникации...» [1].

С этой технологией я познакомилась на курсах повышения квалификации, которые для учителей русского языка и литературы проводил ВИРО в 2015–2016 учебном году. Она меня заинтересовала, и я стала применять на уроках литературы в старших классах (9–11 класс).

Чем заинтересовала технология кроссенс?

1. Новизной.
2. Технология работает на развитие мотивации обучающихся. А это первейшая задача. Без нее процесс обучения невозможен.
3. Возможностью ее применения

Технологию данную можно применить на любом этапе урока: в начале урока при определении цели и задач, при объяснении новой темы, при закреплении полученных знаний, при организации групповой работы, как творческое домашнее задание и на разных

типах уроков: как на уроке освоения новых знаний, так и на уроке повторения или обобщения.

4. Способами использования технологии

Способы использования кроссенс могут быть разными. Можно предложить группам обучающихся попробовать дать свое объяснение кроссенса. Это задание первого уровня сложности. Второй уровень сложности — кроссенс разделен на 9 квадратов и его надо собрать. Это задание еще можно усложнить: добавить 1 лишний квадрат, и тогда обучающиеся должны выбрать его среди 10 или предложить только 8 квадратов-картинок и ребята должны догадаться чего не хватает в цепочке. Третий уровень сложности — предложить попробовать самим составить кроссенс.

Что даёт использование данной технологии?

1. Появление устойчивой мотивации обучающихся к урокам литературы.
2. Развитие креативности, логического, нестандартного мышления и творческих способностей моих учеников.
3. Повышение качества знаний обучающихся по предмету.
4. Стабильность этих результатов.

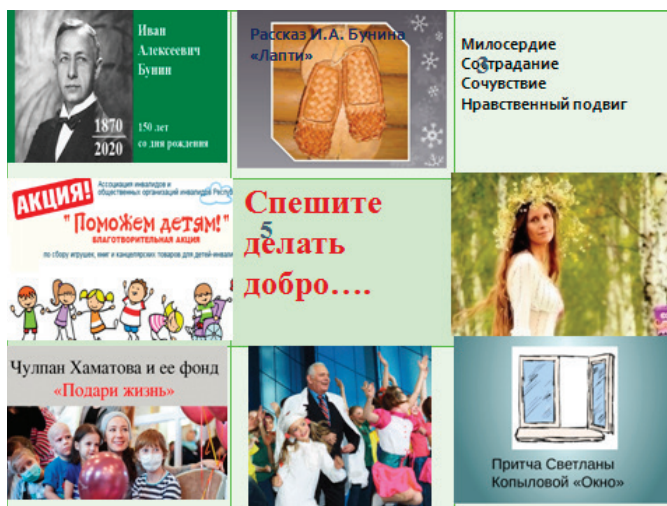
Использование технологии и во внеурочной деятельности дает положительный результат в учебно-воспитательном процессе в целом

С 2016 года после прохождения курсов ВИРО по программе «Теория и методика преподавания русского языка и литературы в условиях ФГОС» я стала применять технологию кроссенс на уроках литературы, во внеурочной деятельности, в работе с родителями.

Затем я проанализировала свою деятельность: каков результат? Результаты хорошие, стабильные. Мне была важна обратная связь: как оценивают использование технологии сами обучающиеся и их родители. С этой целью я провела анкетирование и выстроила диаграммы.

Анкета:

1. Были ли вы знакомы с технологией кроссенс ранее?
2. Что внесла нового технология кроссенс в урок литературы?
3. Какие качества обучающихся помогает формировать данная технология? Выберите правильный ответ(ы):



Кроссенс к уроку литературы в 7 классе «Спешите делать добро!» (по рассказу И.А. Бунина «Лапти»)



Кроссенс к уроку литературы в 10 классе «Мысль семейная в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»

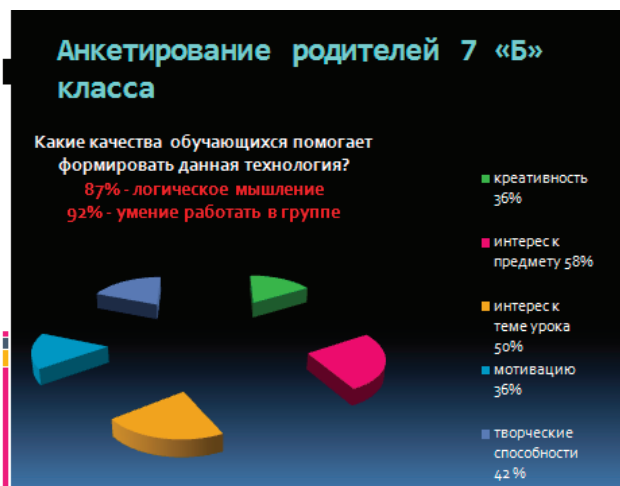
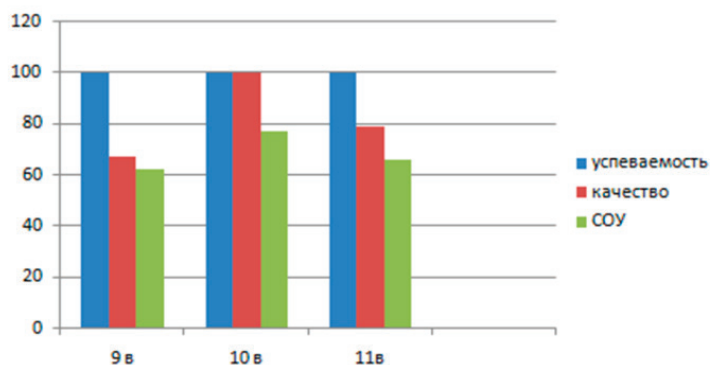


Кроссенс к родительскому собранию «Взаимоотношения родителей и детей в семье»

- А) умение работать в группе
- Б) логическое мышление
- В) креативность
- Г) интерес к предмету
- Д) интерес к теме урока

- Е) мотивацию
4. Считаете ли вы, что использование технологии кроссенс позволяет разнообразить уроки?
5. Может ли использование технологии кроссенс влиять на качество знаний по предмету?

Показатели за 3 года обучения



Использовала технологию кроссенс:

1. на открытом занятии «Пасхальные вытынанки» в региональном конкурсе «Педагог дополнительного образования Воронежской области» 2018 г.
2. В финале всероссийского конкурса «Воспитать человека-2018»
3. Во всероссийском конкурсе «За нравственный подвиг учителя» 2020 на региональном этапе и межрегиональном.
4. Во всероссийском конкурсе «Серафимовский учитель» 2020
5. В работе с одаренными детьми: Щеголева Анна и Рязанцева Анна — призер и победители муниципального этапа ВОШ по литературе 2020, Рязанцева

Анна — дипломант Всероссийского конкурса сочинений 2021

«У технологии кроссенс есть огромный потенциал... Никаких ограничений на предмет тоже нет: кроссенс пригодится как на химии, так и на литературе. Классные занятия, праздники, тематические уроки — всё это может быть полем для использования кроссенса.

Взаимосвязанность изображений — главное преимущество кроссенса как педагогического метода... Квадратное изображение станет отличным «крючком», который заинтересует детей в начале урока.

Единственным недостатком кроссенса как метода может быть его трудозатратность... Впрочем, эта проблема решается тренировкой¹.

Литература:

1. Бондаренко О. В. «Современные инновационные технологии в образовании». электронный ж-л «Роно», 2012 г.; Выпуск 16 (сентябрь 2012) https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii
2. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования 2-го поколения. Концепция / Рос.академия образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — 2-е изд. — М.: Просвещение. — 2009
3. https://yandex.ru/video/preview/?text=%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%8B%D0%B5+%D0%B8+%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B5+%D0%BC%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B+%D0%B2+%D0%B8%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8+%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B8+%D0%BA%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%81&path=wizard&parent-reqid=1609866188567147-593302184647990738500107-production-app-host-vla-web-yp-231&wiz_type=vital&filmId=5107883366736528750&url=http%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DiULJCxmGIvM

Приемы формирования навыков экспериментальной деятельности при обучении программированию на уроках информатики в школе

Щигал Елена Сергеевна, преподаватель отдельной дисциплины (математика, информатика и ИКТ)
Оренбургское президентское кадетское училище

В статье автор описывает приемы формирования навыков экспериментальной деятельности при обучении программированию.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, программирование, информатика

В основе нового ФГОС лежит системно-деятельностный подход, одним из принципов которого является принцип деятельности: ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений [1].

ФГОС определяет предметные результаты изучения предметной области «Математика и информатика», которые должны отражать:

10) формирование информационной и алгоритмической культуры; формирование представления о компьютере как универсальном устройстве обработки информации; развитие основных навыков и умений использования компьютерных устройств;

11) формирование представления об основных изучаемых понятиях: информация, алгоритм, модель — и их свойствах;

12) развитие алгоритмического мышления, необходимого для профессиональной деятельности в современном обществе; развитие умений составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; формирование знаний об алгоритмических конструк-

циях, логических значениях и операциях; знакомство с одним из языков программирования и основными алгоритмическими структурами — линейной, условной и циклической [2].

Раздел «Алгоритмизация и программирование» изучается в школьном курсе информатики отдельными тематическими модулями на протяжении четырех лет обучения, в 8–11 классах. Тема «Программирование» — достаточно сложная, и у многих учащихся вызывает трудности при изучении. Дополнительную сложность добавляет нехватка учебного времени на изучение информатики: 1 час в неделю. При этом требования к уровню подготовки выпускника достаточно высокие.

Программирование является довольно специфической деятельностью, и требует наличия у учащихся определенных способностей. Несмотря на это, освоить базовые алгоритмы способны все ученики, только некоторым из них придется приложить для этого гораздо больше усилий.

При планировании уроков программирования перед учителем остро встает проблема подбора оптимальных приемов и методов обучения. Одним из наиболее эффективных методов, на мой взгляд, является метод учебного эксперимента, который помимо достижения предметных результатов, позволяет формировать у учащихся общеучебные умения исследовательского характера.

В отличие от предметов естественного цикла, таких как физика, химия, биология, где цель учебного эксперимента — «открытие» учениками новых предметных знаний, цель экспериментальной работы на уроках программирования — лучшее понимание устройства и по-

рядка работы изучаемых алгоритмов. И эта цель должна быть полностью осознана учащимися. Ведь именно в понимании принципов работы тех или иных алгоритмических конструкций, скрывается основная сложность освоения программирования.

В зависимости от этапа изучения темы (урок изучения нового материала, урок закрепления, урок обобщения и систематизации или урок комплексного применения знаний и умений) экспериментальным может быть как весь урок, так и его часть. Например, на уроке объяснения нового материала экспериментом может быть этап первичного закрепления после объяснения учителя. А на уроке закрепления, наоборот, эксперимент, выполняющий роль повторения, может предшествовать самостоятельной работе.

Можно выделить несколько типов заданий экспериментального характера на уроках информатики:

1. Эксперимент с программой по типу «черного ящика». Цель — анализируя исходные и выходные данные определить задачу, которую решает предложенный алгоритм. От учащихся требуется самостоятельно подобрать исходные данные, сопоставить их с полученными результатами и сформулировать задачу, которая решается предложенной программой. Помимо предметных знаний конкретных алгоритмов, задания такого типа формируют общеучебные умения анализа данных, поиска закономерностей, обобщения полученных экспериментальных данных, и умения в устном и письменном виде сформулировать свои выводы.

Пример задания: наберите следующую программу, отладьте ее и сформулируйте задачу, которую решает данная программа.

Язык программирования Pascal	Язык программирования Python
<pre> Program N1; Var a, b, c: integer; begin Writeln ('Введите a: '); Readln (a); Writeln ('Введите b: '); Readln (b); c:=a; a:=b; b:=c; Writeln ('a = ', a, ' b = ', b); End.</pre>	<pre> a=int(input('Введите a: ')) b=int(input('Введите b: ')) c=a a=b b=c print('a = ', a, ' b = ', b)</pre>

2. Задания на формирование умения работать со справочной литературой, чтение технического текста, описывающего работу того или иного оператора (справка системы программирования, использование специализированных сайтов сети Интернет, самостоятельный поиск через запросы). Формируется умение самостоятельного поиска информации в разных источниках информации, ее осмысления. К сожалению, учащиеся в совершенстве владеют умением пользоваться таким источником информации, как учитель,

и зачастую проявляют нежелание самостоятельно обращаться к другим источникам.

— Например, учитель может указать ученикам на существование процедуры или функции, нужной им в данный момент, может даже назвать ее. А вот синтаксис, особенности использования, или варианты применения учащиеся находят самостоятельно.

3. Пошаговое ручное выполнение алгоритма для заданных учителем различных типов исходных данных с последующим сравнением и анализом по-

лученных результатов. Цель задания — научить учеников лучшему пониманию работы конкретного алгоритма.

Пример задания при изучении темы «Цикл по условию». Определи значения переменных s и i после выполнения следующих операторов.

Язык программирования Pascal	Язык программирования Python
<pre>s:= 1; n:= 1; for i:= 1 to 3 do s:= s + 1 / n; n:= n + 2;</pre>	<pre>s = 1 n = 1 for i in range (1, 4): s = s + 1 / n n = n + 2</pre>

Для выполнения данного задания полезно составить и заполнить трассировочную таблицу:

Номер шага	i	$1 \leq i \leq 3$	s	n
			1	1
1.	1	да	2	1
2.	2	да	3	1
3.	3	да	4	1
4.		нет		3

Ответ: $s = 4, i = 3$.

4. Составление тестов для программы. Цель таких заданий — научить учеников классифицировать и перебирать все возможные типы исходных данных. Умение правильно тестировать написанную программу позволяет учащимся эффективнее искать и исправлять ошибки при написании кода программы.

Пример задания: ввести последовательно возраст Антона, Бориса и Виктора. Написать программу, которая будет определять кто из них старше. Для проверки правильности работы данной программы необходимо учесть все возможные комбинации возрастов трех мальчиков. Всего их семь: Антон самый старший, старший — Борис, старший — Виктор. Еще возможны комбинации, когда два мальчика — ровесники и старше третьего. Таких комбинаций тоже три: Антон и Борис, Антон и Виктор, Борис и Виктор. И последний вариант — когда все мальчики одного возраста. Программа должна корректно работать при любом наборе исходных данных.

5. Задания типа «что будет если...». Цель этого задания — формирование у учащихся умения выдвигать гипотезы и экспериментальным путем подтверждать или опровергать их.

Например, у некоторых учащихся вызывает затруднение понимание роли третьей вспомогательной переменной в алгоритме обмена местами значений двух переменных (в примере из п. 1). В этом случае можно предложить учащимся провести эксперимент и ответить на вопрос: что будет, если убрать третью вспомогательную переменную? Как это повлияет (а может и не повлияет) на правильность работы программы?

Такие задания учат учащихся критическому осмыслению полученных результатов, учат задавать вопросы, рассматривать задачу и исходные данные со всех

сторон, сомневаться в результате, учат искать более рациональные пути решения поставленной проблемы.

6. Задания типа «как сделать чтобы...». В заданиях этого типа, как правило, требуется разработать алгоритм и написать программу для решения какой-то прикладной задачи. Это творческие задания, ближе всего моделируют работу настоящего программиста. Ведь написание программы сродни изобретению еще несуществующего объекта, обладающего заданными параметрами.

Пример задания: как сделать так (какие внести изменения), чтобы известный алгоритм нахождения максимального из трех чисел можно было использовать для нахождения максимального из четырех чисел? Из пяти? Из любого количества чисел?

7. Задания на поиск ошибок в программе. Требуют от учеников досконального знания изученного материала. Такие задания могут применяться на уроках общения и контроля.

С одной стороны, экспериментальные задания формируют умение четко следовать предложенному порядку действий, так как в некоторых заданиях от этого напрямую зависит результат всего эксперимента. А с другой стороны, дают ученику некоторую свободу выбора исходных данных, свободу гипотез, предположений и их проверки, учат не бояться пробовать и ошибаться.

В заключение хочется отметить, что все типы заданий, используемые для организации экспериментальной работы на уроках информатики, имеют тесную связь с нашей повседневной жизнью. На уроках обычной жизни никто не дает нам готовых формулировок с четко поставленным вопросом. В жизни всегда есть место эксперименту.

Литература:

1. Громова, В. И. ФГОС. Настольная книга учителя: Учебно-методическое пособие / В. И. Громова, Т. Ю. Сто-рожева. — Саратов: 2013. — 120 с. — Текст: непосредственный.
2. ФГОС среднего общего образования.

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Методическая разработка урока по учебному предмету «сольфеджио» с учащимися 6-го класса ДПОП в области музыкального искусства «фортепиано», «струнные инструменты»

Григорьева Жанна Николаевна, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин
МБУ ДО «Талнахская детская школа искусств» (Красноярский край)

Методическое обоснование темы: урок входит в систему занятий по изучению темы «Аккорды», объемной по своим масштабам и одной из центральных в учебном предмете «Сольфеджио». Непосредственно знакомство с аккордами происходит в 1-м классе, а их дальнейшее изучение растягивается на все годы обучения в музыкальной школе.

В основе занятия лежат различные формы работы с аккордовыми гармоническими последовательностями (так называемыми у теоретиков «цифровками»). На данном этапе у обучающихся уже имеются предварительные навыки определения аккордовых цепочек на слух. Практическая значимость урока заключается в том, что учащиеся на основе теоретических знаний и практических навыков должны почувствовать некоторую свободу в обращении с аккордами («слышу — строю — пою»). И в заключение урока своеобразным открытием для них должно стать определение знакомых аккордовых построений в нотах, в «живой» музыке различных композиторов.

На организационном этапе урока необходимо уделить внимание созданию рабочей обстановки и настроить школьников на творческое мышление. Проверка домашнего задания способствует дальнейшей активизации внимания у учащихся и мотивации к активному творческому восприятию.

Темы программы: «Главные трезвучия лада», «Обращения главных трезвучий лада», «Доминантовый септ-аккорд», «Обращения доминантсептаккорда».

Место урока в изучаемой теме: Урок представляет собой исключительно практическое занятие, синтезирующее в себе несколько тем программы, рассредоточенных по разным классам обучения: «Главные трезвучия лада», «Обращения главных трезвучий», «Доминантсепт-аккорд и его обращения». Изучаемые по спиральному

принципу, т.е. с постепенным углублением, все эти темы находят свое непосредственное целевое применение в настоящем практическом занятии.

Тема урока: Аккордовые гармонические последовательности на уроке сольфеджио и в произведениях различных композиторов.

Тип урока: урок закрепления полученных знаний и выработки практических умений и навыков.

Вид урока: практическая работа.

Цель урока: развитие навыков аккордового гармонического мышления и восприятия аккордовых последовательностей на слух.

Задачи урока:

Обучающие:

— упорядочить теоретические знания по преобладающим темам;

— закрепить в практических упражнениях слуховые навыки;

Развивающие:

— создать условия для активного развития гармонического слуха учащихся;

— стремиться к осознанному и точному интонированию в 3-хголосном пении;

— формировать умение оперировать классической терминологией;

Воспитательные:

— повысить у учащихся интерес к предмету путем применения различных форм ансамблевого музицирования;

— подчеркнуть взаимосвязь предмета «Сольфеджио» с другими учебными дисциплинами музыкально-теоретического цикла и произведениями мировой классической музыкальной литературы;

— создать условия, способствующие формированию у учащихся интереса к классической музыке.

Основные методы:

Метод обучения	Форма деятельности
Метод вербальной передачи информации и слухового восприятия информации учащимися	– объяснение преподавателя – рассуждения, беседа с учащимися – фронтальный опрос
Метод наглядной передачи информации и зрительного восприятия информации учащимися	– наглядный материал (дидактические карточки с гармоническими «блоками») – работа с нотным текстом
Метод передачи информации с помощью практической деятельности	– определение на слух, построение и исполнение гармонических последовательностей – анализ и определение аккордов в музыкальных произведениях

Активные формы обучения:

– индивидуальная форма работы — самостоятельное определение на слух и построение нотами аккордовых цепочек, распределение «блоков» в правильной последовательности;

– групповая форма работы — унисонное и трехголосное исполнение аккордовых цепочек, работа учащихся в группе, реализация коммуникативных навыков общения;

– привлечение обучающихся к активному мышлению путем рефлексии, основанной на субъективном осознании гармонических основ в классических музыкальных произведениях.

– **Дидактическое и материально-техническое обеспечение урока:** фортепиано, доска, электропиано, синтезатор, портреты композиторов, нотные издания, наглядный материал (дидактические карточки-блоки), мультимедийная аппаратура.

Целевая аудитория: учащиеся 6-го класса музыкального отделения МБУ ДО «Талнахская детская школа искусств».

Продолжительность урока: 45 минут.

План урока

1. Организационный момент.

2. Актуализация знаний:

– повторение теоретического материала (главные ступени, трезвучия главных ступеней с обращениями, неустойчивые аккорды доминантовой группы — D_7 с обращениями)

3. Основная часть:

– повторение основных гармонических оборотов (рабочие «блоки»-основы: $T5_3-S6_4-T5_3$, $T5_3-D_6-T5_3$, $T5_3-D6_4-T_6$, $T5_3-S_6-D5_3$).

– определение аккордовых последовательностей на слух, цифровая запись в тетради, затем запись нотами

– пение цепочки последовательно и трехголосно

– анализ аккордов в произведениях композиторов различных стран и эпох.

– 4. Оценка результативности урока, запись домашнего задания.

Конспект урока

(*Преподаватель*). Сегодня на уроке сольфеджио мы с вами будем работать над аккордовыми гармоническими последовательностями. Наше занятие носит чисто практический характер. Для начала давайте мы с вами вспомним, из каких аккордов складываются распространенные гармонические последовательности. А сделать это можно, только повторив определенные теоретические темы. Поэтому я предлагаю вам ответить на вопросы, подготовка к которым составляла часть вашей домашней работы.

(*Вопросы учащимся*). Какие аккорды составляют основу для гармонических последовательностей? Что такое главные ступени? Какие аккорды относятся к тонической функции? Какие аккорды относятся к субдоминантовой функции? Какие аккорды входят в группу доминанты¹?

(*Ожидаемые ответы учащихся*). Гармонические последовательности складываются из аккордов, построенных на главных ступенях лада, а также их обращений. Именно эти аккорды являются основными при построении гармонических цепочек. Главными ступенями для каждого лада являются те, которые показывают его окраску: в мажоре на главных ступенях строятся мажорные трезвучия, а в миноре — минорные. Это I, IV и V ступени. Эти ступени отличаются от других ступеней тем, что имеют названия (Тоника, Субдоминанта, Доминанта).

(*Преподаватель*). Молодцы. Эти темы вы помните хорошо. А теперь давайте вспомним, как мы начинали определять на слух аккордовые последовательности в тональности. Я рассказывала вам о том, что целая аккордовая цепочка — это большая постройка (например, дом или замок), которая собирается из кубиков как детский конструктор. И мы можем разобрать ее, разложить на отдельные элементы — кубики. Эти формообразующие кубики мы назвали «блоками». Сейчас мы с вами вспомним основные наши блоки, которые составляют каркас для больших построений. Это 4 главных блока:

¹ За счет использования такой формы опроса, как фронтальный, должны быть опрошены несколько учащихся. Желательно задействовать каждого шестиклассника.

Распределяю заготовленные карточки-блоки на доске и вместе с учащимися называем все аккорды.

(Преподаватель). А теперь давайте вспомним, как они звучат.

Играю эти аккордовые заготовки, выделяя мелодическую линию нижнего голоса.

(Преподаватель). Какой из трех голосов я сейчас проводила более отчетливо, акцентируя на нем ваше внимание?

(Ожидаемые ответы учащихся). Более ярко, громко и заметно звучал нижний голос, линия баса.

$T5_3 - S6_4 - T5_3$

I - I - I

$T5_3 - D_6 - T5_3$

I - VII - I

$T5_3 - D6_4 - T_6$

I - II - III

$T5_3 - S_6 - D5_3$

I - VI - V

(Преподаватель). Теперь давайте исполним линию баса одновременно со звучанием аккордов. Я играю, и мы пропеваем ступень в нижнем голосе. Так и называем ее, какой она является по счету: «первая — первая — первая», далее будет «первая — седьмая — первая» и т.д.

Играю аккордовые блоки, одновременно пропеваю вместе с учащимися мелодическую линию басового голоса.

(Преподаватель). Что еще мы с вами заметили? Какие блоки стоят на месте, а какие из них двигаются? И в каком направлении происходит это движение?

(Ожидаемые ответы учащихся). Первые два блока стоят на месте, показывая нам Тонику, первую ступень лада, обыгрывая ее с помощью аккордов Субдоминанты и Доминанты. А третий и четвертый блоки уходят от первой ступени; третий — движется вверх, а четвертый — вниз.

(Преподаватель). Правильно. Вы можете у себя в тетрадь добавить к блокам стрелочки, показывающие направление движения в этих цепочках.

А теперь приступим к определению аккордов на слух. Я вам играю последовательность, а вы записываете ее в виде аккордовой цифровки.

Внимание! Гармоническая сетка прозвучит 2 раза, от начала до конца, с небольшим перерывом. Слушаем внимательно. Вот тональная настройка.

Играю тоническое трезвучие тональности Ре мажор².

(Преподаватель). Мне тут же хочется задать вам следующий вопрос: «А для чего я его подчеркивала, зачем вам нужно слушать более внимательно именно нижний голос?»

(Ожидаемые ответы учащихся). Именно по нижнему голосу мы точно определяем ступень, которая звучит в данный момент в басу, и, значит, можем назвать аккорд. Потому что каждый аккорд строится на своей, определенной ступени. Так, $T5_3$ строится на I ступени, T_6 на III ступени и т.д.

Двое-трое учащихся вызываются к доске и под каждым аккордом подписывают ступени.

Аккордовая последовательность проигрывается два раза в сдержанном темпе, от начала до конца. ($T5_3 - S6_4 - T5_3 - S_6 - D5_3 - D_7 - T_3$).

(Преподаватель). Записали? Давайте проверим.

Учащиеся называют аккорды. В случае необходимости исправляем ошибки, проверяем движение нижнего голоса. К доске выходит один из учеников и записывает цифровку.

(Преподаватель). Мы с вами идем далее и сейчас прослушаем и запишем еще одну последовательность. Будьте внимательны, также слушаем 2 раза.

Звучит еще одна аккордовая цепочка. ($T5_3 - D6_4 - T_6 - S5_3 - S_6 - D_7 - T_3$).

Проверяем записанные аккорды, в случае необходимости исправляем ошибки, проверяем движение нижнего голоса.

(Преподаватель). А для дальнейшей работы нам понадобится эта последовательность в виде нотной записи.

К доске вызывается один из учеников, который в момент начала записи обнаруживает к своему и всеобщему удивлению, что нам неизвестна тональность.

(Преподаватель). А вот, наконец, и возник перед нами вопрос — какая тональность? Предлагаю вам попробовать самим определить ее, можно попробовать «угадать»... Сегодня мы с вами работаем в тональности D dur.

Учащийся записывает аккордовую последовательность нотами³.

(Преподаватель). Давайте пропоем эту цепочку. Сначала традиционно, от баса последовательно к верхнему голосу.

² Звуковысотно тональность учащимся не озвучивается. Исходя из собственного опыта, замечу, что для ребят, как правило, вопрос тональной окраски не является актуальным. Если кто-либо из них вспомнит о тональности и спросит, я мягко ухажу от ответа, обращая их внимание на то, что на данном этапе прослушивания это не является принципиально важным моментом. А главное — «зацепиться» за Тонику и почувствовать основу — линию баса. Или, как вариант, предлагаю каждому ученику представить себе любую тональность, например, свою любимую. Также возможно субъективное определение тональности по насыщенности, красочности звучания и цветовому ощущению гармонической последовательности. Здесь, на мой взгляд, важно постараться избавить учащихся от привычки мыслить исключительно в До мажоре.

³ В целях экономии аудиторного времени можно вызвать к доске ученика, который быстро и сразу верно справится с заданием. Но это не всегда педагогически целесообразно. Возможно преднамеренное «приглашение» к доске одного из «слабых» или «медлительных» учеников. Как другой вариант, можно предложить игровой момент: записанная заранее на доске правильная последовательность все это время скрывалась за карточками-блоками.



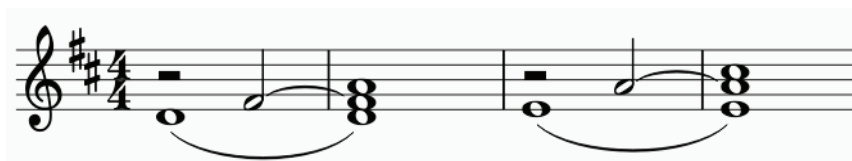
Теперь наоборот, сверху вниз⁴.

И, наконец, наше любимое занятие, которое мы прозвали «Бутерброд»!

Невозможно, наверное, представить себе бутерброд без хлеба. Так вот, роль хлеба для нас и выполняет басовый голос, это основа, фундамент всей аккордовой

постройки. Средний голос и верхний — предлагаю вам пофантазировать и самим представить, что именно будет в нашем бутерброде.

Разделяемся на 3 голоса и поем эту цепочку трехголосно, с постепенным наслаиванием голосов друг на друга.



и т.д.

Несколько раз пропеваем цепочку в трехголосном виде, стараясь добиться максимальной интонационной точности. Прослушиваем чистое звучание каждого тянущегося аккорда.

(Преподаватель). Сейчас я вам сыграю еще раз цепочку, а вы слушаете и скажете мне, что изменилось в ней?

Играю ту же самую последовательность в одноименной тональности (ре минор).

(Ожидаемые ответы учащихся). Последовательность была мажорная, а стала минорная. Но при этом высота звучания не изменилась, поменялось только настраивание.

(Преподаватель). Верно. Я вам сыграла аккорды в тональности ре минор, до этого у нас был Ре мажор. Что надо сделать с нашей нотной записью, чтобы вся аккордовая последовательность моментально очутилась в миноре? Как называется эта тональность по отношению к начальной тональности?

(Ожидаемые ответы учащихся). Ре мажор и ре минор — это одноименные тональности. У них одинаковая I ступень. Поэтому можно просто поменять ключевые знаки, и мы сразу окажемся в миноре. А для аккордов доминантовой группы надо добавить повышение VII ступени.

Пропеваем аккорды в ре миноре.

(Преподаватель). А сейчас вам предстоит совершить небольшое открытие. Но для начала вопрос — как вы думаете, зачем мы вообще так подробно изучаем и раз-

бираем аккордовые соединения? Для чего они нам нужны?

(Ожидаемые ответы учащихся). Мы изучаем аккорды для того, чтобы правильно их соединять друг с другом; невозможно представить себе любое музыкальное произведение без аккордов; из аккордов можно подобрать аккомпанемент к мелодии и т.д.

(Преподаватель). А различные композиторы использовали их в своих произведениях? Соблюдали ли они правила построения таких цепочек? Или это важно только на уроках сольфеджио, при изучении теории? Как вы думаете?

(Ожидаемые ответы учащихся)⁵. Наверное, композиторы просто сочиняли музыку, не задумываясь о правилах. Главное для них было передать в звуках свои внутренние ощущения и переживания. Но, может быть, они и придерживались правил, потому что мы знаем, что все композиторы хотели совершенствоваться и изучали музыку других знаменитых композиторов.

(Преподаватель). Вот мы сейчас это и проверим. Рассмотрим 4 произведения, которые были написаны разными композиторами.

Учащиеся, условно поделенные на 4 группы, получают на парты ноты одного из четырех произведений.

(Преподаватель). Обратите, пожалуйста, внимание на авторов, с которыми мы работаем. Давайте их назовем. Это Иоганн Себастьян Бах, живший в эпоху барокко; Леопольд Моцарт, отец великого австрийского

⁴ Возможно пропевание по голосам «вразброс», в произвольном порядке. Но данная форма работы не является главной целью настоящего урока, а также может вывести за временные рамки. Если продолжительность урока составляет более 40–45 минут, преподаватель вправе позволить себе эту форму работы.

⁵ Здесь по традиции учащиеся делятся на два лагеря. Одни искренне верят, что композиторы сочиняли музыку исключительно по зову души и не задумывались о правилах соединения аккордов. Другие учащиеся твердо убеждены в том, что все композиторы знали правила и строго соблюдали их.

(*Преподаватель*). Давайте сверим, что у нас получилось? Похожи ли эти аккорды на наши записанные последовательности? Посмотрите внимательно. Мы видим почти полное совпадение!!

Заключение. Так вот оказывается, что все композиторы во все времена, и наверное, во всех странах, где только существовала теория музыки, конечно же, изучали эти аккорды, и в своих произведениях очень строго придерживались правил. И в этом вы сейчас смогли убедиться лично. Знание основ построения гармонических «цифровок» помогает вам запоминать музыкальный материал наизусть и музицировать.

Рефлексия. Постарайтесь каждый для себя решить, подумав предварительно, как же действовал композитор? Может быть, он просто «слышал» внутри себя музыку, или, например, мелодию? И не задумываясь о правилах, записывал нотами. Или сначала композитор выстраивал по всем правилам аккордовые соединения, а потом к ним присочинял мелодию? Как бы действовали вы, если бы вы были композиторами?

Оценка результативности урока и домашнее задание. По результатам работы на уроке происходит выставление дифференцированных оценок учащимся

(в целях стимулирования мотивации предпочтительнее выставлять только оценки «отлично» и «хорошо»).

В качестве домашнего задания учащимся предлагается сочинить мелодию. Я предлагаю им действовать по 2-му варианту: сочинить мелодию на уже готовый гармонический каркас (тот, что в классе был записан нотами в тетради и на доске). А можно за основу взять любую из разобранных аккордовых последовательностей. «У вас, ребята, появляется уникальная возможность почувствовать себя в роли композитора».

Анализ эффективности проведения открытого урока. Урок разработан с учетом возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся старшего класса, для которых характерна активная жизненная позиция. Ведущий вид деятельности — познавательный. Поэтому именно форма поисково-творческого обучения для них актуальна на данном этапе. Большое значение я придаю эвристическому методу при общении на уроке с учащимися, предоставляя им возможность самостоятельно найти единственно верное решение, совершить небольшое открытие, опираясь на ранее изученный материал.

Литература:

1. Лагутин, А. Основы педагогики музыкальной школы. М., 1985
2. Лернер, И. Дидактическая система методов обучения. М., 1980.

Занятие как основная форма организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования

Катаева Любовь Наилевна, педагог дополнительного образования;
Терехова Наталия Николаевна, методист
МАУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи» г. Оренбурга

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательный процесс, занятие, педагог.

Занятие в дополнительном образовании детей — единица образовательного процесса. В настоящее время ведется довольно много исследований, в которых ученые, обосновывая состояние и перспективы развития дополнительного образования, делают попытки обозначить позиции для характеристики современного занятия. Многие педагоги дополнительного образования ещё работают «по старинке», не учитывая мейнстримы в данной сфере, что, конечно, негативно сказывается на качестве оказываемых образовательных услуг. Именно поэтому необходимо обосновать и выдвинуть современные требования к занятию в дополнительном образовании.

Занятие подчиняется всем закономерностям образовательного процесса, в нем взаимодействуют все компоненты: общие педагогические, воспитательные и дидактические цели, содержание, методы и инструменты

обучения. Вместе с этим набором на занятии в дополнительном образовании всегда присутствует двухстороннее творчество: от обучающегося и педагога. Всем известно, что педагогическая деятельность по своей сути является творческой. Творческий подход генерирует новаторство на базе преобразования уже существующего опыта и создания новейших сочетаний знаний, умений, навыков, уникального результата своей деятельности. Именно в дополнительном образовании практически все педагоги являются мастерами своего дела. Такой педагог — новатор, его отличает определенное мышление, высокая степень профессионального мастерства, исследовательские риски, своё видение, инициативность, креативное мышление, энергичность, самоорганизованность, мощный мотивационный потенциал. Он интегрирует в своей работе творческие и научные инновационные подходы. Творчество

ребенка — это потенциал для его развития, выявления степени значимости полученных знаний и использование их на практике, воплощение в жизни. Для педагога дополнительного образования это возможность для самореализации, созидательности, осуществление собственных идей.

По результатам сравнительного анализа урока в школе и занятия в учреждениях дополнительного образования, перечислим ряд основных характеристик занятий:

- занятие в отличие от школьного урока менее регламентировано, более разнообразно по составу субъектов, по ранжированию форм работы, наполнению различными видами деятельности;

- занятие позволяет сочетать индивидуальный труд с коллективной деятельностью;

- занятие строится на нестандартизированном программном материале, носит элемент опережения;

- занятие отличается целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности педагога дополнительного образования и ребенка;

- во время занятия педагог дополнительного образования практически реализует почти все важнейшие задачи, которые стоят перед ним: передает обучающимся новые знания, формирует у них умения и навыки, развивает их познавательные интересы и творческие способности, ценные личностные качества и компетенции, значительные для нового поколения.

Чтобы перечисленные характеристики были реализованы в образовательном процессе, важно определить требования, диктуемые дополнительным образованием. Авторы статьи придерживаются категории понятия «требование», как условия или возможности, которой должна соответствовать система. Исходя из этого, требование к занятию в системе дополнительного образования можно обозначить как условие, при котором педагог может достичь конкретных поставленных целей для развития личности ребенка, а в широком смысле реализовывать социальный заказ государства и общества.

Одной из заметных тенденций в сфере услуг для детей стало формирование сектора «эдьютейнмент» («учение с увлечением») — организаций и программ, совмещающих образовательную и досуговую (развлекательную) компоненту. Термин «edutainment» предполагает широкий круг форматов, включая, в том числе цифровые и медиаобразовательные технологии, в более узком смысле — такие форматы, как детские городки профессий, интерактивные музеи и музеи науки, «квесты», мастер-классы, научные шоу. Программы интерактивных форматов позиционируются как хорошая возможность для закрепления и расширения школьных знаний, формирования интереса к занятиям наукой и поддержки ориентации в мире современных профессий. Наряду с этим подчеркиваются возможности в развитии коммуникативных навыков, навыков командного взаимодействия. По мнению экспертов, именно система дополнительного образования сегодня предоставляет наилучшие возможности для внедрения цифровых технологий и продуктов. Особое

значение цифровизация имеет с точки зрения двух ведущих характеристик потенциала дополнительного образования: персонализации и мотивации. Вероятно, талантливый педагог-профессионал может организовать увлекательное и продуктивное занятие с детьми в любом месте, используя речь и подручные средства [1]. Однако качественное дополнительное образование ассоциируется сегодня с практиками в безопасных помещениях, пространствах с современным дизайном, использованием разнообразного учебного оборудования и материалов, в том числе с «цифровой» составляющей. Познавательная активность личности выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик. Становясь участниками высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности. Данная идея нашла свое практическое выражение в организации модельных программ. Предыдущий год сформировал условия для применения новых форм электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Учитывая характеристики дополнительного образования детей, его можно считать неотъемлемой частью непрерывного вариативного образования, которую можно рассматривать в качестве:

- сложившейся структуры образования, ориентированной на дальнейшее развитие жизненных деятельностно-коммуникативных умений детей, выведение их на высокий уровень компетентности к принятию обоснованных решений, контроля над жизненными проблемами;

- области перспективы развития каждого человека, семьи, образовательного учреждения, образовательной системы в целом;

- образовательного сообщества, участники которого имеют равные права, свободный выбор, здесь принципом выступает уважение к разнообразию и ценности индивида, неформальность ценностей и смыслов интегрированной деятельности и творчества;

- социокультурной технологии, сочетающей педагогический потенциал с развитием личности ребенка и формирующей индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в независимой деятельности.

Следовательно, дополнительное образование является катализатором для развития всего образования, а также для увеличения охвата глобальных знаний и информации, стремительного обновления его содержания, которое будет отвечать установкам стратегии развития страны. По сути, данная область является инновационной базой для апробирования образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке [2].

Таким образом, занятие, реализуемое с учетом современных характеристик, присущих дополнительному образованию, будет соответствовать следующим требованиям:

ориентация на выявление жизненного, познавательного и творческого опыта обучающегося, его актуализация и развитие;

использование диагностики интересов обучающихся и их мотивации для обеспечения вариативности предлагаемых направлений деятельности и форм их осуществления;

организация детско-взрослых образовательных сообществ, в которые войдут и обучающиеся и их родители, что позволит детям получить опыт конструктивных социальных взаимодействий;

изучение и применение новейших достижений науки и практики, с внедрением цифровых технологий и продуктов;

новые образовательные формы (электронное и сетевое обучение), технологии (антропологические, инженерные, визуальные) и сервисы неформального образования (виртуальные читальные залы, мобильные приложения, онлайн-ресурсы) — неотъемлемый элемент занятия;

отражение национальных, региональных и этнокультурных особенностей и формирование современных традиций.

Учитывая данные требования, занятие в сфере дополнительного образования будет инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен.

Литература:

1. Буйлова, Л. Н. Концепция развития дополнительного образования детей и задачи обновления образовательной системы / Л. Н. Буйлова. — Текст: электронный // Про ДОД: [сайт]. — URL: <https://prodod.moscow/archives/923> (дата обращения: 29.03.2021).
2. Концепция развития дополнительного образования детей. — Текст: электронный // Городской методический центр: [сайт]. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/kontsepsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej.html?print=1&tmpl=component> (дата обращения: 29.03.2021).

Результаты опытно-экспериментальной работы по тьюторскому сопровождению эколого-исследовательской деятельности обучающихся

Крапивин Борис Дмитриевич, учитель географии
МАОУ СОШ № 2 г. Златоуста (Челябинская обл.)

Крапивина Марина Евгеньевна, учитель английского языка
МАОУ СОШ № 36 г. Златоуста (Челябинская обл.)

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по повышению уровня готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности. Авторами описываются основные составляющие экологического образования и доказывается их назначение в контексте данного исследования. Отражена динамика развития критериев готовности по результатам опроса: экологические мотивы и экологически значимые качества личности, проверка письменных и тестовых работ, анализ продуктов экологической деятельности обучающихся, а также данные наблюдения. В ходе опытно-экспериментальной работы выявлено, что наибольший рост готовности к эколого-исследовательской деятельности происходит в той группе, где используется полный набор мер и условий. В группах, где используется не весь комплекс мер, незначительная часть обучающихся также может подняться на более высокий уровень. Выявлено, что положительная динамика развития готовности наблюдается только в контрольных группах.

Ключевые слова: *готовность к эколого-исследовательской деятельности, динамика показателей, обучающиеся, тьютор, экологически значимые качества личности, экологические знания, экологические мотивы, экологические умения и навыки.*

The results of experimental work on tutor support of ecological research activity of students

The article presents the results of experimental work to improve the students' level of readiness for ecological research activity. The authors describe the main components of ecological education and prove their purpose in the context of this research. The dynamics of the development of readiness criteria according to the survey results is reflected: ecological motives and ecological sig-

nificant personal qualities, checking written and test papers, analysis of the products of the students' ecological activities and observation data. In the course of the experimental work, it was ascertained that the greatest increase in readiness for ecological research activities occurs in the group where the full set of measures and conditions is used. A small part of students can also rise to a higher level in groups where not the whole range of measures is used. It was ascertained that the positive dynamics of the development of readiness is observed only in the control groups.

Key words: readiness for ecological research activities, dynamics of indicators, students, tutor, ecological significant personal qualities, ecological knowledge, ecological motives, ecological skills.

Современный процесс образования сложно представить без проектной, практической и исследовательской деятельности. В качестве организатора такого рода деятельности может выступать педагог, наставник, научный руководитель, а в последнее время все чаще встречается слово «тьютор». Под ним принято понимать исторически сложившуюся особую педагогическую позицию, которая сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, системе дополнительно и непрерывного образования [4].

Вторым активно развивающимся направлением современной системы отечественного образования является экологическое образование. В контексте нашего исследования особо стоит отметить работы, посвященные развитию экологических мотивов, потребностей и интересов [3].

Еще одной не менее важной составляющей экологического образования и эколого-исследовательской деятельности являются экологические знания. Без понимания необходимости сохранения природы, знания мер и способов по ее восстановлению ни о каком экологическом образовании не может быть и речи. Поэтому, обращая внимание на современное состояние природной среды, многие ученые высказывают мнение о необходимости развития непрерывного экологического образования, которое должно затронуть все уровни образования для развития экологических знаний на протяжении всей жизни человека [1].

Особенно большое внимание многие ученые уделяют практической природоохранной и природосохраняющей деятельности. По мнению В. А. Игнатовой, практическая экологическая деятельность является неотъемлемой частью экологического образования [6]. А. Н. Захлебный утверждает, что практическая деятельность по экологии является составной частью экологического образования. Также он утверждает, что необходимость занятия такого рода деятельности определяется сложившимися экологическими мотивами и потребностями [5].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что сначала у обучающегося должны сформироваться экологические мотивы, а уже после этого произойдет развитие практических навыков экологического характера. Без организации практической деятельности невозможно проведение экологического исследования, в котором ей как раз и принадлежит ведущая роль.

В организации эколого-исследовательской деятельности обучающихся функции тьютора будут сводиться к расширению экологических знаний у обучающихся, развитию у них практических умений и навыков в об-

ласти сохранения природы, формированию экологически значимых качеств личности и повышения уровня мотивации к такому роду деятельности.

Процесс взаимодействия тьютора и обучающегося получил название тьюторского сопровождения, в условиях которого объектом воздействия тьютора является уже не просто обучающийся, а тьюторант. В научной литературе достаточно редко упоминается этот термин. Проведенный нами анализ трудов Л. М. Гедгафовой и Т. М. Ковалевой позволил определить, что тьюторант — это объект тьюторского воздействия, который занимается планированием и реализацией определенного рода учебной деятельности на основе индивидуальных склонностей и возможностей в условиях тьюторского сопровождения [2, 8].

Деятельность тьютора, в отличие от деятельности учителя обладает рядом преимуществ:

- учет познавательных интересов тьюторанта при построении образовательного пространства;
- признание проб и ошибок тьюторанта ценными для образовательного процесса;
- возможность рассмотрения материала, выходящего за рамки школьной программы;
- в качестве дополнительного источника новых знаний может выступать деятельность тьюторанта по реализации своего индивидуального образовательного плана, проекта, исследования;
- своевременная возможность оказания помощи тьюторанту в решении трудностей, возникших в результате его деятельности;
- возможность создания более доверительной и комфортной обстановки для контакта с тьюторантом [7].

Основная цель нашего исследования — это определение готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности. Оценка происходила по трем компонентам: мотивационно-ценностному (экологические мотивы и экологически значимые качества личности), когнитивному (экологические знания) и практико-деятельностному (экологические умения и навыки). На основе этих критериев нами были выявлены уровни готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности: непродуктивный, продуктивный и креативный. При этом, в ходе реализации экспериментальной работы предполагается, что учащиеся имеют возможность переходить с одного уровня на другой благодаря непрерывному наблюдению и внесению изменений и корректировок тьютором.

Оценка каждого критерия по определенной методике. Экологические мотивы определялись на основе

опросника «Мотивы эколого-исследовательской деятельности». Экологически значимые качества личности выявлялись на основе опросника, составленного при помощи метода экспертных оценок, где экспертами были выбраны следующие качества: экологическая грамотность, экологическая ответственность, экологическая нравственность, экологическое поведение и экологическое мировоззрение. Определение экологических знаний происходило на основе проверки письменных и тестовых работ. Оценка развития экологических умений и навыков проводилась на основе анализа анкет и продуктов экологической деятельности обучающихся.

В экспериментальной работе приняли участие 112 учеников, которые были разбиты на четыре экспериментальные и одну контрольную группы. В каждой из экспериментальных групп реализовывался определенный набор условий, исключающий один или несколько условий сформированности готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности. Исключение составила первая экспериментальная группа, где реализовывался весь комплекс необходимых мероприятий. Такое разделение на группы было произведено с целью получения ответа на вопрос: возможно ли, что в группах, где реализуется не весь комплекс условий, обучающиеся перейдут на более высокий уровень?

Исследование проводилось в течение двух лет и состояло из констатирующего, промежуточного и формирующего этапов. Если говорить о констатирующем этапе нашего исследования, то анализ данных показал, что более чем у половины опрошенных (66%) отмечается непродуктивный уровень готовности к эколого-исследовательской деятельности. Продуктивный уровень составляет 31,3%, а креативный — 2,7% и встречается только в контрольной и первой экспериментальной группах (рисунок 1).

Промежуточный этап предполагал проверку уровня готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности через год в ходе реализуемого исследования. Анализ данных позволяет утверждать, что во всех экспериментальных группах происходят изменения. Самые существенные изменения произошли в первой экспериментальной группе, где 25% обучающихся перешли на более высокий уровень. Такие значительные изменения объясняются тем, что в данной группе реализовался весь комплекс необходимых мероприятий, направленных на повышение уровня готовности. Затем следуют экспериментальные группы: четыре — 22%, два — 10% и три — 9,5%. Самые низкие показатели отмечаются в контрольной группе (рисунок 2).

На формирующем этапе экспериментальной работы нами был полностью реализован курс экологических занятий, была усилена практическая составляющая деятельности обучающихся, было положено начало взаимодействию с территориальным отделом по экологии и природопользованию с целью получения от сотрудников отдела сведений о современном экологическом состоянии нашего города, проведения совместных мероприятий и получения возможности для учеников лично поучаствовать в улучшении экологического состояния своего города. Все принятые меры направлены на повышение уровня готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности.

В таблице 1 представлена диагностическая карта компонентов готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности.

На формирующем этапе особенно интересен становится анализ развития каждого из критериев сформированности готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности. Первый критерий, на котором мы остановимся — это экологические мотивы. Анализ таблицы 1 позволяет нам сделать вывод о том,

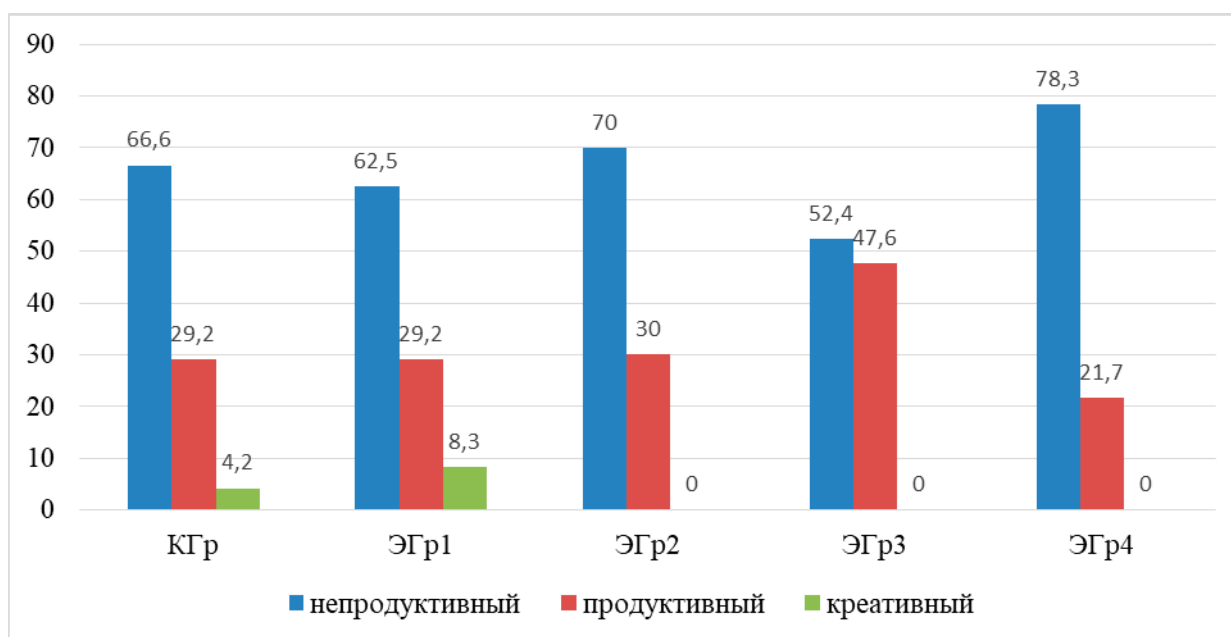


Рис. 1. Данные констатирующего этапа эксперимента по оценке уровня готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности

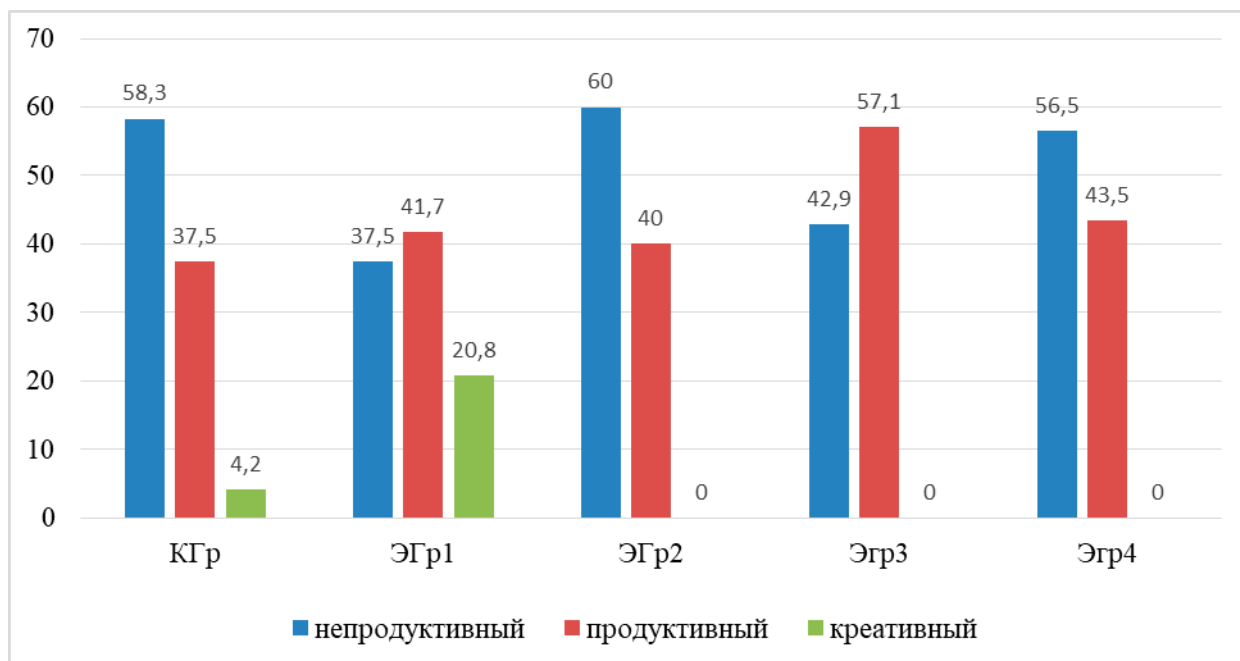


Рис. 2. Данные промежуточного среза эксперимента по оценке уровня готовности школьников к эколого-исследовательской деятельности, где КГр – контрольная группа, ЭГр1 – первая экспериментальная группа, ЭГр2 – вторая экспериментальная группа, ЭГр3 – третья экспериментальная группа, ЭГр4 – четвертая экспериментальная группа

Таблица 1. Диагностическая карта компонентов готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности

Группа	Кол-во	Мотивационно-ценностный компонент						Когнитивный компонент			Практико-деятельностный компонент		
		Экологические мотивы			Экологически значимые качества личности			Экологические знания			Экологические умения и навыки		
		н	п	к	н	п	к	н	п	к	н	п	к
Констатирующий этап													
КГр	24	13	8	3	10	11	3	14	9	1	21	3	0
ЭГр1	24	10	10	4	16	4	4	10	10	4	21	2	1
ЭГр2	20	15	4	1	14	4	2	9	11	0	20	0	0
ЭГр3	21	11	8	2	12	8	1	13	8	0	19	2	0
ЭГр4	23	18	4	1	17	4	2	15	7	1	23	0	0
Итого	112	67	34	11	69	31	12	61	45	6	104	7	1
Промежуточный этап													
КГр	24	12	9	3	9	12	3	13	10	1	21	3	0
ЭГр1	24	6	9	9	9	9	6	5	15	4	18	4	2
ЭГр2	20	9	8	3	12	5	3	8	11	1	19	1	0
ЭГр3	21	10	7	4	8	11	2	10	9	2	18	3	0
ЭГр4	23	13	5	5	13	6	4	10	11	2	22	1	0
Итого (без учета КГр)	88	38	29	21	42	31	15	33	46	9	77	9	2
Формирующий этап													
КГр	24	12	9	3	7	14	3	13	8	3	21	3	0
ЭГр1	24	6	6	12	2	13	9	1	17	6	12	8	4
ЭГр2	20	6	11	3	6	8	6	4	14	2	14	6	0
ЭГр3	21	7	7	7	4	10	7	6	12	3	16	5	0
ЭГр4	23	8	7	8	7	7	9	4	10	9	19	4	0
Итого	112	39	40	33	26	52	34	28	61	23	82	26	4

что практически во всех группах наибольший рост данного критерия был отмечен на промежуточном этапе. Это связано с тем, что именно во время первого года взаимодействия с обучающимися велась большая работа по формированию у них экологических мотивов через привлечение их к участию в экологических конкурсах, в ходе подготовки к которым они могли реализовать свой творческий потенциал, могли приобрести экологические знания или умения в ходе подготовки конкурсного материала и расширить свой собственный экологический интерес. Однако в третьей экспериментальной группе значительный рост данного критерия пришелся на время проведения формирующего этапа. Данный рост может быть объяснен тем, что в данной группе и во время второго года эксперимента особое внимание уделялось развитию мотивации у обучающихся, так как в данной группе это было одним из основных условий.

Анализ данных второго критерия (экологические знания) позволяет сделать вывод о том, что переход обучающихся на более высокий уровень распределен примерно одинаково между промежуточным и формирующим этапами. Но при этом стоит отметить, что на промежуточном этапе возрастает количество обучающихся с продуктивным уровнем, тогда как на формирующем — с креативным. Вероятней всего такие изменения связаны с тем, что на втором году происходило более глубокое погружение учеников в предмет «Экология», ими осуществлялся поиск путей для решения экологических проблем, обнаруживались причинно-следственные связи. Для закрепления и актуализации знаний из дисциплин естественно-научного цикла использовались междисциплинарные исследовательские проекты.

Экологически значимые качества личности — это критерий, развитие которого в определенной степени зависит

и от развития других критериев. В первой и второй экспериментальной группах переход на продуктивный уровень происходит равномерно на промежуточном и формирующем этапах, тогда как в третьей и четвертой группах на промежуточном этапе происходит рост, а на формирующем — незначительное снижение. А вот рост числа обучающихся с креативным уровнем во всех группах отмечается на формирующем этапе. Для развития данного критерия нами была проведена огромная работа — это классные часы, эколого-ориентированные беседы, полевые выходы и экологические акции. Основная цель данных мероприятий — формирование у обучающихся понимания необходимости бережного отношения к природе, поддержание экологической чистоты в ней.

Последний анализируемый критерий — это экологические умения и навыки. Это самый сложный в плане развития и оценки критерий. Во всех экспериментальных группах всего 25% обучающихся перешло на более высокий уровень. Наибольший рост наблюдается в первой и второй экспериментальных группах. В третьей и четвертой группах такие низкие значения показателя объясняются тем, что здесь практической деятельности по экологии уделялось несколько меньшее внимание. В первых двух группах активно применялись формы, такие как полевые выходы, экскурсии, лабораторные и практические занятия, организация экологических отрядов для проведения практической и природосберегающей деятельности. В целом, учитывая незначительный рост показателей по данному критерию, необходимо разработать и применить большее число организационных форм работы, а также совершенствовать оценочный материал по критерию.

После проведения комплексного анализа каждого из критериев остановимся на оценке уровня готовности обучающихся к эколого-исследовательской деятельности. Если провести сравнение рисунка 1 и рисунка 3,

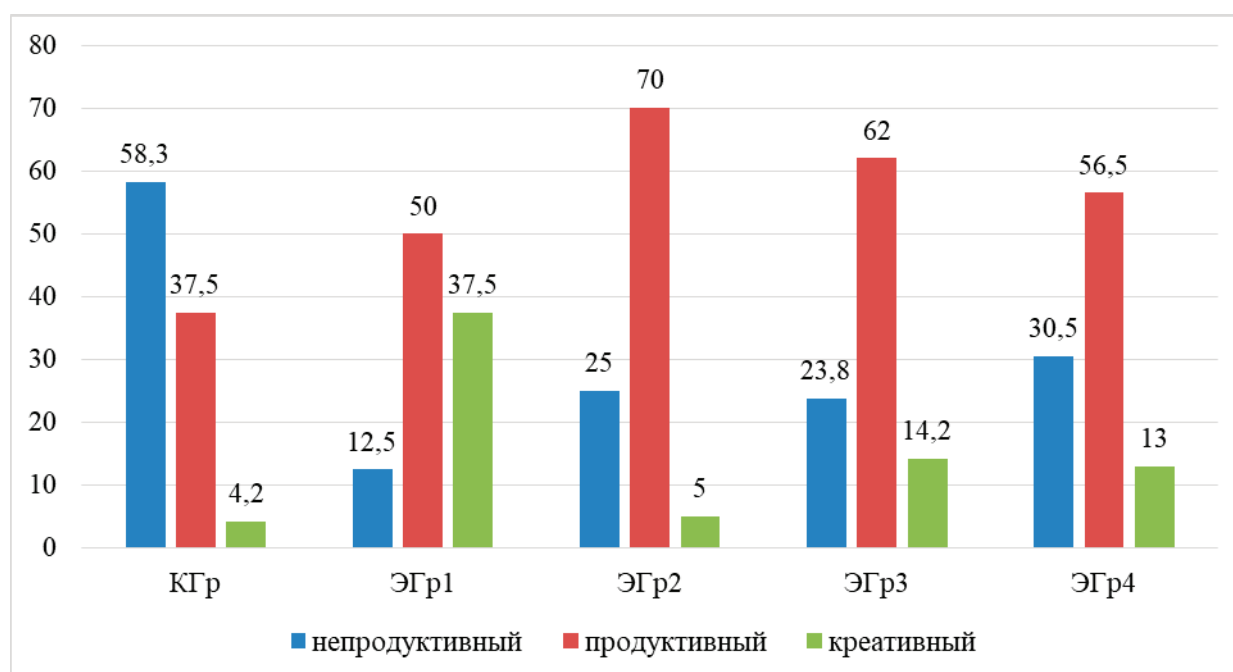


Рис. 3. Данные формирующего этапа эксперимента по оценке уровня готовности школьников к эколого-исследовательской деятельности

то мы увидим следующие положительные изменения: наибольший рост готовности к эколого-исследовательской деятельности произошел только в экспериментальных группах. На основании этого можно сделать вывод о том, что вся проведенная работа оправдана полученными результатами.

В первой экспериментальной группе, где использовался весь необходимый комплекс мероприятий по развитию уровня готовности, большая часть обучающихся перешла на более высокий уровень. Затем следует вторая и четвертая экспериментальная группы, в них на более высокий уровень перешло 45% и 48% учеников соответственно. И наименьшей показатель отмечается в третьей экспериментальной группе, где на более высокий уровень поднялось всего 28% обучающихся.

Различные показатели в экспериментальных группах объясняются тем, что в каждой из групп реализовывался определенный набор условий. Проведенный анализ по-

зволяет утверждать, что наиболее положительные изменения уровня готовности школьников к эколого-исследовательской деятельности наблюдаются только в той группе, где реализуется весь комплекс мер и условий, а наименьший рост — там, где их присутствие минимально. Но при этом стоит отметить, что несмотря на то, что в группах, где использовались не все условия, определенный процент школьников перешел на более высокий уровень. Иными словами, переход обучающихся на более высокий уровень готовности к эколого-исследовательской деятельности возможен, но перейдет лишь их незначительная часть, и для этого потребуются больше времени.

В заключении стоит отметить, что наблюдаемая положительная динамика в экспериментальных группах по сравнению с контрольной говорит об эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы по повышению уровня готовности школьников к эколого-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Принципы и цели непрерывного экологического образования / А. А. Вербицкий // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2014. — № 1. — С. 207–210.
2. Гедгафова, Л. М. Практика реализации модели тьюторского сопровождения в отечественном высшем образовании / Л. М. Гедгафова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — № 11. — С. 73–79.
3. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1996. — 480 с.
4. Ермилин, А. И. Культурные и педагогические ресурсы тьюторства в дополнительном научном образовании школьников / А. И. Ермилин, Е. В. Ермилина // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 3. — С. 228–240.
5. Захлебный, А. Н. Идеи устойчивого развития в школе: отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования: монография / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская. — М.: Центр «Образование и экология», 2017. — 172 с.
6. Игнатова, В. А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике / А. В. Игнатова // Образование и наука. — 2013. — № 10. — С. 3–16.
7. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.
8. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева и др. — М.: Тверь: СФК-офис, 2012. — 246 с.

Роль классного руководителя в обеспечении профильного обучения в классах с экологической направленностью

Попова Ольга Олеговна, учитель биологии;
Тимофеева Елена Александровна, учитель биологии
МАОУ «ЭнергоПолис» г. Перми

При введении образовательных стандартов второго поколения особое внимание уделяется внеурочной занятости детей, в том числе работе по экологическому воспитанию школьников. В связи с этим для общеобразовательных учреждений становится актуальным реализация программ внеурочной деятельности и дополнительного образования различной, в частности,

экологической тематики, в том числе и формирование классов с экологической направленностью.

Образование и воспитание школьников в области окружающей среды является в настоящее время одним из приоритетных направлений работы с учащимися. Работа с экологическими классами предусматривает формирование личности через экологизацию обучения

и воспитания. Содержание и структура такой работы построены в соответствии с логикой обучения и воспитания. [3]

Целью работы с эко-классами является формирование высоко духовно-нравственной личности, обладающей экологическим сознанием, на основании которого развиваются экологическое мышление и мировоззрение, реализуемые в виде совокупности конкретных действий и поступков учащихся, непосредственно или опосредованно связанных с гражданским и патриотическим сознанием учащихся.

Работа с классами экологического профиля предусматривает следующие задачи:

1. Расширение возможностей научной работы учащихся для участия в олимпиадах, конференциях и курсах;

2. Формирование профориентационной деятельности с учащимися, которая реализуется через образовательный процесс, внеурочную и внешкольную деятельность;

3. . Выработка гибкой системы взаимодействия экологических классов с учреждениями дополнительного и профессионального образования, а также с предприятиями города, региона.

– Роль классного руководителя в профессиональной ориентации школьников является важнейшим звеном в воспитательной работе школьного образования и основным механизмом индивидуального подхода к каждому обучающемуся.

– Классный руководитель, учитывая интересы, склонности и способности учащихся, может создавать условия для выявления профессиональных интересов обучающихся, их намерений в отношении продолжения образования. Учитель может не только влиять на профессиональное самоопределение подростка, вызывать интерес (мотивацию) к рассмотрению своих проблем, но и помочь ему вооружиться доступными и понятными средствами, для реализации своих профессиональных перспектив. [2]

Содержание и сущность практического опыта

Основной целью работы классного руководителя является развитие целостной личности неравнодушной к проблемам окружающей среды, способных практически решать экологические проблемы.

Содержание экологического образования имеет сложный состав, требующий как классной, так и большой внеклассной работы.

Внеклассная работа определяется как деятельность во внеурочное время на основе интересов учащихся и их самостоятельной деятельности. Одной из задач внеклассной работы по экологическому воспитанию является расширение объема знаний школьников о природе, формирование устойчивых взглядов и направленности ко всему живому и охране природной среды.

В рамках реализации проекта работы с эко классами были проведены следующие мероприятия:

– Участие в экологических акциях, например, городская экологическая акция «Синичкин день»; городская экологическая акция «Лайк природе» и «Моя клумба, грядка, сад — каждому цветочку рад!» от МАУ ДО ЦДОДД «Луч» г. Перми;

– Участие в различных научно-практических конференциях биологической и экологической направленности, проходившие на базе ПГГПУ, Пермского ГАТУ;

– Участие в олимпиадах и конкурсах («Юные таланты» при ПГГПУ, Всероссийская олимпиада школьников как по биологии так и по экологии, «Чистая вода» от агропромышленного техникума);

– Проведение профориентационных экскурсий в ПГНИУ, ПГАТУ, в аптеку сети «Планета здоровья».

– Проведение профориентационных занятий на базе МАОУ «ЭнергоПолис» по профпробам: эколог-лаборант, биолог-лаборант, умная теплица и др.

Все экскурсии, научно-практические конференции, олимпиады и конкурсы, а также мероприятия планируются с учетом возрастных особенностей учащихся. Главная цель в работе классного руководителя — помочь понять личностные смыслы общения, связанные с изучаемыми конкретными проблемами и жизнью в целом. И, конечно же, надо включить в работу изучение мнения учащихся о результативности их работы, а также давать необходимую информацию родителям о внеклассных мероприятиях и достижениях учащихся.

Экологическое воспитание помогает привлечь обучающихся к решению экологических проблем в своей местности, основанную на проведении мероприятий экологической направленности, воспитать любовь и уважение к природе, ответственности за её благополучие, приобрести навыки и умения в первичной помощи природе.

Самым значимым инструментом формирования экологической культуры школьников являются походы на экологические экскурсии, в краеведческие музеи, экологические лаборатории, а также самостоятельные организации школьников экологической направленности, так называемые экологические отряды. Все это является хорошим способом показать учащимся на практике, что означает быть экологически культурным и грамотным человеком [1].

Таким образом, формирование ответственного отношения к природе у детей — это сложный и длительный процесс. Его результат — это овладение знаниями, навыками и умениями, а главное желанием защищать, улучшать и облагораживать природную среду. Содержание экологического воспитания лучше усваивается учащимися с использованием различных форм деятельности. Каждая из этих форм стимулирует у обучающихся разные виды деятельности, например, игровая деятельность, развивает опят принятия решений, самостоятельная — позволяет раскрывать сущность проблемы, найти истину и др.

В заключении, хотим сказать, что результаты профориентационной деятельности классного руководителя способствуют увеличению эффективности профориентационной работы образовательного учреждения в целом.

Литература:

1. Панфилова Т. А. Экологическое образование школьников в системе работы классного руководителя. Опыт работы школы по решению задач экологического образования школьников/ Т. А. Панфилова, С. В. Зиновьева, Д. А. Варгузин. — Текст непосредственный//Молодой ученый. — № (294). — с. 307–310.
2. Пряжников Н. С. Профорентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). — М.: ВАКО, 2006. — 288с. — (Педагогика. Психология. Управление).
3. Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения. — М.: Просвещение, 1990.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Дислексия в контексте анатомии мозга

Дубынина Татьяна Евгеньевна, учитель-логопед;
Исатаева Замзагуль Ораловна, учитель-дефектолог, учитель начальных классов;
Артамонова Виктория Сергеевна, учитель-логопед
КГУ «ОСШ № 73» г. Караганды (г. Караганда, Казахстан)

Статья посвящена анализу зарубежных исследований о физиологических причинах дислексии, которые могут помочь при построении эффективной коррекционной программы.

Ключевые слова: дислексия, МРТ, кора головного мозга, визуализация, исследование, чтение.

Дислексия связана с трудностями в обработке орфографии (письменной формы) и фонологии (звуковой структуры) языка. Чтобы понять причину этих проблем, нейровизуализационные исследования изучали анатомию и функции мозга людей с дислексией и без нее. Эти исследования также способствуют нашему пониманию роли мозга в формировании дислексии, что может предоставить полезную информацию для разработки успешных программы по коррекции чтения и письма.

Существует ряд методов визуализации анатомии и функций мозга. Часто используемым инструментом является магнитно-резонансная томография (МРТ), которая создает изображения, которые могут раскрыть информацию об анатомии мозга (например, количество серого и белого вещества, целостность белого вещества), метаболитах мозга (химические вещества, используемые в мозге для связи между клетками мозга) и функции мозга (где активно больше нейронов). Функциональная МРТ (фМРТ) основана на физиологическом принципе, согласно которому активность в головном мозге (где нейроны «возбуждаются») связана с увеличением притока крови к этой конкретной части мозга. Сигнал МРТ несет косвенную информацию об увеличении кровотока [1]. По этому сигналу исследователи делают вывод о местоположении и количестве действий, связанных с задачей, например, чтение отдельных слов, которую участники исследования выполняют в сканере. Данные этих исследований обычно собираются на группах людей, а не на отдельных лицах, исключительно для исследовательских целей, а не для диагностики дислексии.

Поскольку чтение — это культурное изобретение, которое возникло после эволюции современного человека, ни одно место в мозгу не может служить центром чтения. Вместо этого области мозга, которые подчиняются другим функциям, таким как разговорный язык

и распознавание объектов, перенаправляются (а не изначально заданы) для чтения. Чтение включает в себя несколько когнитивных процессов, два из которых представляют особый интерес для исследователей:

1) отображение графема-фонема, при котором комбинации букв (графемы) отображаются на соответствующие им звуки (фонемы), и слова, таким образом, «декодируются»;

2) визуальное распознавание словоформ для отображения знакомых слов на их мысленные представления.

Вместе эти процессы позволяют нам произносить слова и получать доступ к их значению. В соответствии с этими когнитивными процессами, исследования у взрослых и детей показали, что чтение поддерживается сетью нейронов левого полушария, включая затылочно-височную, височно-теменную и нижнюю лобную часть коры головного мозга. Затылочно-височная кора головного мозга удерживает «визуальную словоформу». Как височно-теменная, так и нижняя лобная кора играют роль в фонологической и семантической обработке слов, при этом нижняя лобная кора также участвует в формировании звуков речи. Было доказано, что эти области меняются с возрастом и изменяются у людей с дислексией [2].

Доказательства связи между дислексией и структурой мозга были впервые обнаружены при изучении анатомии мозга умерших взрослых, у которых была дислексия при жизни. Асимметрия слева больше, чем справа, обычно наблюдаемая в височной доле левого полушария не была обнаружена, и были отмечены смещения мозговой ткани на поверхность мозга. Затем исследователи начали использовать МРТ для поиска структурных изображений в головном мозге добровольцев с дислексией и без нее. Современные методы визуализации выявили меньший объем серого и белого вещества и изменение целостности белого вещества в затылочно-височной и височно-теменной обла-

стях левого полушария. Исследователи все еще изучают, как на эти результаты влияют язык и система письма человека.

Ранние функциональные исследования были ограничены взрослыми, потому что они использовали инвазивные методы, требующие радиоактивных материалов. Область картирования человеческого мозга значительно выиграла от изобретения фМРТ. ФМРТ не требует использования радиоактивных индикаторов, поэтому она безопасна для детей и взрослых и может использоваться многократно, что облегчает продольные исследования развития и вмешательства. Впервые использованная для изучения дислексии в 1996 году, фМРТ с тех пор широко используется для изучения роли мозга в чтении и его компонентов (фонологии, орфографии и семантики). Исследования из разных стран сошлись в находках измененных областей левого полушария, включая вентральную затылочно-височную, височно-теменную и нижнюю лобную часть коры головного мозга (и их связи) [3].

Несколько генетических вариантов связаны с дислексией, и их влияние на мозг исследовалось на людях и мышах. Используя животных, у которых были выведены гены, связанные с дислексией, исследователи изучают, как эти гены могут влиять на развитие и связь между областями мозга. Эти исследования совпадают с исследованиями на людях. Различия в анатомии мозга и функции мозга наблюдались у людей, несущих гены, связанные с дислексией, даже тем людям, у которых есть хорошие навыки чтения. Помимо этих исследований на анатомическом, физиологическом и молекулярном уровнях, исследователи пытаются точно определить химическую связь с дислексией. Это сложный аспект исследования, потому что различия в мозге людей с дислексией не обязательно являются причиной их трудностей с чтением (например, они также могут быть следствием того, что они меньше читают).

Исследование изображений головного мозга выявило анатомические и функциональные изменения у типично развивающихся читателей, когда они учатся читать,

а также у детей и взрослых с дислексией после эффективных занятий по развитию чтению. Такие исследования также проливают свет на основанные на мозге различия детей с дислексией, которым полезны занятия по чтению, по сравнению с детьми, которым не удается добиться успеха. Данные нейровизуализации также использовались для прогнозирования долгосрочной успешности чтения у детей с дислексией и без нее.

Важным аспектом исследования мозга и чтения является определение того, являются ли полученные данные причиной или следствием дислексии. Некоторые из областей мозга, которые, как известно, вовлечены в дислексию, также изменяются при обучении чтению, что продемонстрировано сравнением взрослых, которые были неграмотными, но затем научились читать. Лонгitudные исследования нормотипичных читателей выявляют анатомические изменения с возрастом, некоторые из которых связаны с развитием, а другие — с укреплением языковых навыков в корреляции с улучшением фонологических навыков. Таким образом, исследователи выделяют различия, связанные с мозгом, которые можно наблюдать еще до того, как дети начнут учиться читать, исходя из различий, которые могут возникать в результате меньшего чтения людьми с дислексией. Например, исследователи обнаружили изменение анатомии мозга и функции у детей, которые еще не читали, с семейной историей дислексии. Будущие исследования с использованием долгосрочных исследований проинформируют график этих изменений и прояснят причины и последствия анатомических и функциональных различий при дислексии [4].

Роль мозга в развитии дислексии изучалась в контексте анатомии мозга, химии мозга и функции мозга, а также в сочетании с вмешательствами, направленными на улучшение чтения и информации о генетических факторах. Вместе с результатами поведенческих исследований эта информация поможет исследователям определить причины дислексии, продолжить изучение раннего выявления дислексии и определить наилучшие пути ее лечения.

Литература:

1. Галабурда А. М., и Кемпер Т. Л. Цитоархитектонические нарушения при дислексии развития: тематическое исследование. — 2014. — 143 с.
2. Хоефт Ф., МакКэндлисс Б. Д., Блэк Дж. М., Гантман А. Нейронные системы, прогнозирующие отдаленный исход дислексии. — 2011. — 98 с.
3. Прайс С. Обзор и обобщение первых 20-летних исследований ПЭТ и фМРТ слышимой речи, устной речи и чтения. — 2012. — 345 с.
4. Рашл Н., Чанг М., и Гааб Н. Структурные изменения мозга, связанные с дислексией, предшествуют началу чтения. — 2016. — 59 с.

Развитие коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью

Пантелеева Наталья Вячеславовна, учитель-логопед первой квалификационной категории
МОУ «Основная школа № 3 имени Сергея Сниткина» г. Переславль-Залесский Ярославской обл.

В статье дается общая характеристика речи, описание уровня сформированности навыков общения младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Рассматривается использование наиболее приемлемых для данной категории детей средств общения в процессе коррекционной работы для оптимального развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: умственная отсталость, речь, общение, коммуникативные навыки, вербальные и невербальные средства общения.

Среди учеников общеобразовательной школы нередко можно встретить детей с теми или иными отклонениями в развитии. Отклонения, или аномалии, в развитии детей проявляются по-разному. Они могут касаться различных сторон психофизического развития ребенка: слухоречевой системы, зрительного восприятия, интеллектуальной, эмоционально-волевой, двигательной сферы, проявляться в разной степени и вызываться различными причинами.

В данной статье речь пойдет о детях с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Интеллектуальное нарушение — состояние, обусловленное нарушениями структуры и функций мозга и его реакциями на эти нарушения. Умственное недоразвитие детей с интеллектуальными нарушениями является следствием поражения определенных мозговых систем во внутриутробном периоде или в самом раннем периоде жизни в связи с внешними вредностями. Термин «умственная отсталость» является достаточно обобщенным понятием, включающим стойкие нарушения интеллекта, то есть разные клинические формы интеллектуального недоразвития, обусловленные прогрессирующими заболеваниями ЦНС [9]. Самым частым осложнением при умственной отсталости является недоразвитие высших психических функций. Недостаточность логического мышления проявляется в слабой способности к обобщению, дети с трудом понимают любое явление в окружающем их мире. С нарушением интеллекта тесно связано развитие речи. Степень их речевого развития чаще всего соответствует степени их общего психического развития. У 20% детей речь не появляется вовсе, что связано с поражением речевых зон коры головного мозга. Однако встречаются и иные случаи. Есть дети, у которых можно наблюдать поток фраз, произносимых с сохранением услышанных интонаций. Это механически воспроизводимая, не имеющая смысла речь. В этих случаях говорят о пустой, эхоталичной речи.

Дети с умеренной умственной отсталостью плохо понимают чужую речь, они могут улавливать тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. В дальнейшем пассивный словарь детей расширяется, но, несмотря на это, понимание остается исключительно в границах личного опыта ребенка [2, 5].

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. Активный словарный запас учащихся начальных классов крайне ограничен, он состоит из наиболее часто употребляемых в быту слов и выражений, перегружен штампами. Дальнейшее накопление новых слов не приводит к их употреблению. Слово не используется в полной мере как средство общения. Грамматический строй речи характеризуется односложностью фраз, нарушением согласованности слов в предложениях. Ученики очень затрудняются в выборе слов для выражения оттенков мысли. Они нередко пользуются ситуативной речью, понятной лишь тем, кто знает обстоятельства, о которых пытаются сообщить. Часто лица и место событий заменяются местоимениями, которые не только обедняют речь, но и делают ее непонятной. Из-за тугоподвижности нервных процессов и их тормозимости дети, начиная фразу, собираются сказать одно, но отвлекенные другой мыслью, пропускают конец начатой фразы, переходят к другой мысли и получается нечто иное. Иногда дети, начиная говорить, не успевают придумать завершение фразы и заканчивают словами, не согласованными с началом, что затрудняет понимание [4]. Переносный смысл слов и фраз остается недоступным.

Формирование связной речи осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Дети длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи. В процессе порождения связных высказываний они нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи в виде вопросов или подсказок. Недостаточно сформирована диалогическая речь из-за слабой ориентированности на собеседника [3]. Диалог обычно не возникает по инициативе детей, всегда его инициатором становится взрослый. В ходе диалога все дети ведут себя по-разному. Одни долго молчат, прежде чем ответить, произнеся отдельное слово, замолкают. Другие, наоборот, говорят много. Однако речь у них в основном состоит из многократно повторяющихся слов и речевых штампов и не связана с данной ситуацией. Ответы некоторых детей представляют собой повторение вопроса учителя (своеобразная эхолалия). Самостоятельная речь детей проявляется преимущественно в виде отдельных слов, коротких фраз. Она характеризуется недостаточностью

модуляции, нарушениями структуры слова, аграмматизмом. Кроме того, у данной категории детей оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности [5]. В значительной степени страдает регулирующая функция речи. Однако в структуре общего речевого недоразвития на первый план все же выступает слабость коммуникативной функции. Дети достаточно поздно овладевают возникающими в онтогенезе словесными средствами коммуникации. Для них характерна низкая потребность в речевом общении, что обусловлено отсутствием мотивов и коммуникативных средств, побуждающих ребенка вступать в речевой контакт. Наибольшие сложности для данной категории детей представляет вербальное общение, причем, страдает, как уже упоминалось ранее, как самостоятельная речь, так и понимание обращенной. Умение вступать в диалог и организовывать его, а также интонационная окраска речи практически отсутствуют. Однако при специально организованном обучении к старшему школьному возрасту дети в некоторой степени овладевают коммуникативной функцией речи. Они становятся способны использовать речь в повседневных целях и поддержать беседу, хотя для их речи остается характерна ограниченность лексикона, недостаточность понимания слов, неточное знание употребляемых слов [1, 7].

Таким образом, слабый интерес к окружающему, системные нарушения речи, крайне сниженная потребность в высказываниях — все это тормозит процесс развития общения. По этой причине категория младших школьников с умеренной умственной отсталостью, имея слабо развитые коммуникативные умения, нуждается в целенаправленной педагогической работе по формированию и развитию данных умений.

Дефицит общения в раннем возрасте отрицательно сказывается на дальнейшей судьбе личности, приводя к социальной и нравственной дезориентации ребёнка, его «психическому отчуждению», невозможности осваивать социально-одобряемые роли и высокие культурные ценности. Потребность в общении возникает в ходе жизни и формируется в результате взаимодействия ребенка с окружающими. Общение является необходимым фактором развития личности, занимает особое место в психическом становлении ребенка, перестраивает основные психические процессы, развивая и совершенствуя их. Речь, играя важную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребёнка, выступает основой социального взаимодействия, является регулятором поведения человека в социуме. Речевая недостаточность детей отрицательно влияет на развитие всей познавательной деятельности, социальную адаптацию умственно отсталого ребенка. Резкое снижение потребности в речевом общении приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью в целом [3, 6].

Одной из основных задач современного общества является социальная адаптация людей с ограни-

ченными возможностями. Успешность подготовки их к самостоятельной жизни зависит не только от приобретения определенных знаний, но и от уровня сформированности коммуникативных умений. Важность общения для ребенка с интеллектуальными нарушениями очевидна. Способность выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей поможет ему войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он сможет адаптироваться в окружающем его мире, научиться жить в нем. Процесс социализации инвалида с умеренной умственной отсталостью затрудняется в связи с отсутствием навыков межличностного общения в среде нормальных людей, несформированностью потребности в таком общении [7, 9].

Общение не является врожденным видом деятельности. Поэтому только путём специально организованного обучения и воспитания можно достичь значительных успехов в развитии навыков общения. Основное внимание в коррекционно-развивающей практике уделяется усвоению ребенком средств общения (речевых и неречевых), которые могут удовлетворить его коммуникативные потребности. Общение (коммуникация) — процесс передачи и приёма вербальной и невербальной информации, одно из условий развития ребёнка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку себя посредством других людей. Развитие коммуникативной функции — главная задача на всех этапах обучения умственно отсталого школьника [1]. Большинство нормально развивающихся детей способны справиться с возникающими в процессе общения языковыми трудностями, однако не без помощи взрослых (родителей, педагогов), которые приспособливают свой язык к возможностям ребёнка, к уровню его развития и своей реакцией на его речь показывают ему, как нужно говорить и как могут быть вознаграждены его попытки вступить в контакт или поддержать его. Процесс же усвоения вербальной формы речи детьми с интеллектуальными нарушениями значительно затруднён. Поскольку развитие речи у детей с умеренной умственной отсталостью находится на разных уровнях: одни дети способны принимать участие в простых беседах, другие обладают речевым запасом, достаточным лишь для сообщения о своих основных потребностях, некоторым так никогда и не удаётся овладеть навыками речевого высказывания. В подобных случаях уместным становится использование невербальных средств коммуникации [6]. С помощью слов передается в основном информация, а с помощью невербальных средств — различное отношение к этой информации, а иногда жесты, позы и другие невербальные средства общения могут заменять слова. Помимо эмоциональных компонентов, невербальное общение несет большую когнитивную нагрузку в процессе межличностного общения. Среди невербальных средств общения важная роль принадлежит системе знаков, включающих в себя жесты, мимику, пантомимику [9]. Лицо человека, его жесты, мимика, общий

стиль поведения, походка, его манера стоять, сидеть, привычные позы и их изменение во время разговора, пространственная ориентация по отношению к партнерам, а также различные сочетания этих факторов — все это имеет определенное социально-перцептивное содержание и несет информацию о его внутренних состояниях и характеристиках, является важнейшим фактором неречевого воздействия. Умение читать информацию, которую несут в себе жесты, движения, позы, важно, поскольку оно позволяет лучше понимать состояние собеседника и контролировать внешнее проявление переживаний [8].

Большинство «неговорящих» детей общаются с окружающими очень примитивным способом: с помощью жестов, мимики и движений, посредством которых они выражают свои просьбы, пожелания, возмущения, радость. Поэтому обучение невербальным средствам общения в ходе специально организованных коррекционных занятий играет важную роль в жизни ребенка. Существует множество форм альтернативной коммуникации, которые облегчают таким детям общение, например, с помощью фотографий, картинок или жестикуляционно-мимических методов. Помимо этого, в качестве средства общения используют пиктограммы, которые представляют собой специальные

знаки (символы), которые никак не связаны со звучанием слова, они выражают его смысл. На занятиях использование пиктограмм позволяет научить ребенка составлению несложных рассказов «из личного опыта», давать «словесный» отчет о выполненных действиях в процессе продуктивных видов деятельности. Приобретенные коммуникативные навыки умственно отсталые школьники успешно применяют в жизни, общаясь с родителями, со сверстниками, с учителями.

Таким образом, несмотря на имеющееся недоразвитие речи: ограниченный словарный запас, наличие аграмматизмов, использование в речи односложных фраз, трудности в оформлении мыслей, которые для большинства детей с умеренной умственной отсталостью являются серьезным препятствием в овладении навыками вербальной коммуникации, в ходе специально организованного обучения способны овладеть коммуникативными навыками посредством невербальных средств общения, благодаря которым в значительной степени облегчается понимание речи. Эти средства создают ситуативный контекст, способствуют передаче значения слов, речевых выражений. В качестве таких неречевых средств, поддерживающих речевую коммуникацию, выступают жесты, мимика, телодвижения, тактильные контакты, прикосновения.

Литература:

1. Баряева Л. Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. — СПб.: Издательство «Союз», 2004. — 44 с.
2. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 486 с.
3. Игнатьева С. А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 304 с.
4. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. — СПб.: Речь, 2003. — 391 с.
5. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академи», 2003. — 208 с.
6. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю. Н. Кислякова [и др.]; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск, 2010. — 160 с.
7. Педагогические технологии обучения детей с нарушением интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / под ред. И. М. Яковлевой. — М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. — 305 с.
8. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учебное пособие/ Науч. ред. М. Пишчек/ Пер. с польск. — СПб.: Речь, 2006. — 276 с.
9. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Альтернативные задания VS Photomath и готовых домашних заданий

Авакян Асмик Макичевна, преподаватель;
Саблин Максим Андреевич, студент
Техникум коммунального хозяйства и сервиса (г. Абакан)

В статье рассмотрена проблема списывания. Предложены образцы интегрированных заданий, которые можно использовать на уроках математики как альтернативные задания, на которые не найти решений в Photomath и в готовых домашних заданиях (ГДЗ). Рассмотрен вариант создания шаблонов для разработки подобных заданий.

Ключевые слова: списывание, альтернативные задания, готовые домашние задания, развитие способностей, математические способности, универсальные учебные действия.

Развитие цифровых технологий способствовало развитию передачи информации. Не секрет, что большой проблемой для педагогических работников и родителей являются интернет-ресурсы с готовыми домашними заданиями. Хотя на сайтах предложены не только домашние задания, но и все номера учебников с подробными пояснениями. Не требуется больших усилий и исследований, чтобы утверждать, что такие сайты не оказывают доброго влияния на учеников. И усилия, приложенные педагогическими работниками для достижения образовательных результатов, не всегда приносят положительные плоды.

В целях конкретизации и сужения радиуса затронутой проблемы, процитируем один компонент из раздела «Портрет выпускника школы» ФГОС СОО. В перечне характеристик портрета выпускника есть характеристика: владеющий основами научных методов познания окружающего мира. Какой из методов познания развивает способ выполнения домашнего задания (и не только) в приложениях Photomath и ГДЗ?

Под научными методами познания понимаем: «... методы познания и исследования, являющиеся универсальными или почти универсальными. К числу последних относятся, прежде всего, **диалектический** метод познания, а также развивающий его на конкретном материале и получивший широкое признание, — общий системный подход. Почти универсальными по применению, являются методы **логики и математики**» [2, с. 8].

В деятельности учителя много времени занимает подготовка к урокам. Новые темы, новые понятия, которые учитель пытается раскрыть для аудитории, требуют усилия. Кроме достижения предметных результатов, необходимо создать условия для формирования

и совершенствования личностных и метапредметных результатов, что относится к универсальным учебным действиям. То есть то, что необходимо на всех занятиях и, впоследствии, в жизни. Обычная логическая цепочка, которая складывается в деятельности учителя: выбор способа подачи информации; обучение использованию нового материала на практических занятиях; консультирование и помощь во время тренировочных занятий для закрепления нового материала; контроль усвоения и т.д. Но что делать, если на одном из звеньев цепочки теряется мотивация современного ученика — понять и самостоятельно выполнить?

Под словосочетанием «современный ученик» имеем в виду ученика:

- владеющего смартфоном;
- вооруженного различными онлайн-калькуляторами и приложениями, подобными Photomath и ГДЗ;
- который в своем арсенале имеет не только дополнительные цифровые домашние возможности, но и дополнительный семейно-интеллектуальный фонд (в период дистанционного режима обучения).

Каким образом создать условия в учебном процессе, чтобы такой ученик был поставлен в вынужденные условия развития и, в дальнейшем, «владел основами научных методов познания окружающего мира»?

Учитывая международную программу по оценке образовательных достижений учащихся (англ. *Programme for International Student Assessment, PISA*) — тест, оценивающий функциональную грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике, можно утверждать, что важно не наполнить ученика знаниями, но способствовать развитию становления психокомпетентной личности.

Определим понятие «способности»,— это индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимых к знаниям, умениям и навыкам [3].

В 1968 году Вадим Андреевич Крутецкий — крупный известный специалист в области возрастной и педагогической психологии напечатал труд «Психология математических способностей школьников», где дано определение «математическим способностям»,— это специальные индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие, при прочих равных условиях, успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики... Понятие математические способности трактуем в двух аспектах:

а) творческие (научные) способности — способности к научной математической деятельности, дающей новые и объективно значимые для человечества результаты, достижения, ценный в общественном отношении продукт;



















б) как учебные способности — способности к изучению (обучению, усвоению) математики (в данном случае школьного курса математики), быстрому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками» [2, с. 74].

Затрагивает ли развитие математических способностей процесс выполнения домашнего задания (и не только), которое ученик выполняет с помощью Photomath и ГДЗ?

Предложенные образцы заданий, которые могут послужить в качестве альтернативных, не отвечают на все поставленные вопросы и затронутые проблемы. Мы делали попытки что-то изменить в своей деятельности и делимся своими разработками в данной статье. Используя такие задания на уроках, мы заметили, что студенты не торопятся запускать приложения Photomath. Проведенный опрос среди студентов продемонстрировал значимость таких заданий. Студенты высказали свое мнение о таких заданиях: нужно думать, приходится работать, просто так не списать.

В таблице 1 предложен шаблон для использования на разных уроках.

Таблица 1

Задание									
Перечерти таблицу и заполни пустые ячейки, пользуясь справочным материалом. Собери уравнение (неравенство) по заданной схеме и реши его. Если в ответе получается бесконечная десятичная дробь, то округли результат до десятых.									
Таблица данных	Флаги государств								
	Математические выражения	2	1/3	64	2x-4	2x-3,5	1/2	5x-6	
	Название государства								
	Название столицы								
Справочный материал	Флаги государств	Название государства		Название столицы					
		Финляндия		Хельсенки					
		Болгария		София					
		Эстония		Таллин					
		Бельгия		Брюссель					
		Франция		Париж					
		Дания		Копенгаген					
		Румыния		Бухарест					
		Италия		Рим					
		Австралия		Канберра					
		Испания		Мадрид					
		Великобритания		Лондон					

В таблице 2 предложены схемы уравнений и неравенств, которые нужно собрать, пользуясь таблицей 1.

Таблица 2

Тематика схем	Схемы
Квадратные уравнения	$(\text{Таллин} + \text{Финляндия} - 0,5)^{\text{Болгария}} = 2 * \text{Мадрид}$ $(\text{Копенгаген} + 4 + \text{София} * \text{Мадрид} * x)^{\text{София}} = \text{Испания} * 4$
Квадратные неравенства	$(\text{Бухарест} + \text{Финляндия} + 0,5)^{\text{София}} > 3 * \text{Брюссель}$ $(\text{Таллин} + \text{Финляндия} - 0,5)^{\text{Болгария}} > 2 * \text{Мадрид}$
Показательные уравнения	$(\text{Мадрид})^{\text{Бухарест}} = 1/4 \cdot \text{Копенгаген}$ $(\text{Брюссель})^{\text{Хельсинки}} = (\text{Бельгия})^{\text{Мадрид}}$
Показательные неравенства	$(\text{Мадрид})^{\text{Бухарест}} \geq 1/4 \cdot \text{Копенгаген}$ $(\text{Брюссель})^{\text{Хельсинки}} < (\text{Бельгия})^{\text{Мадрид}}$

Такие альтернативные задания, на наш взгляд, способствуют созданию вынужденных условий для развития таких умений как:

- анализировать и интерпретировать информацию;
- сравнивать, сопоставлять, подбирать информацию;

— быть внимательным;

— логически мыслить и т.д.

Альтернативное задание вполне соответствует требуемым результатам освоения дисциплины «Математика».

Литература:

1. ФГОС СОО (Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N413)
2. Рузавин Г. И., Методология научного познания. — Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 287с.
3. Крутецкий В. А., Психология математических способностей / В. А. Крутецкий. — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 416 с. — Текст: непосредственный.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 368 с.
5. Канин Евгений Степанович Математические способности учащихся и их Развитие // Вестник ВятГУ. 2013. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskie-sposobnosti-uchaschihsya-i-ih-razvitiye>

Рабочая программа учебной дисциплины «Историческая экономика и право»

Павлова Дарья Юрьевна, преподаватель
ООО «Дистанционный репетитор» (г. Москва)

1. Паспорт рабочей программы учебной дисциплины

1.1. Область применения рабочей программы

Программа учебной дисциплины является частью основной профессиональной образовательной программы (далее — ОПОП) согласно примерной образовательной программы в соответствии с ФГОС по смежным специальностям «история», «экономика», «право».

1.2. Место учебной дисциплины в структуре основной профессиональной образовательной программы:

Учебная дисциплина «Историческая экономика и право» включена в профессиональный цикл как общепрофессиональная дисциплина. Изучением дисциплины достигается формирование у студентов представления о единстве успешной профессиональной деятельности в истории, экономике и правовых дисциплинах. Данная программа предназначена для преподавания в ссузах как дисциплина по выбору, а также допобразование в 10–11 классах с углублённым изучением гуманитарных дисциплин.

1.3. Цели и задачи учебной дисциплины — требования к результатам освоения учебной дисциплины:

В результате изучения учебной дисциплины обучающийся должен уметь:

По истории и экономике:

- формирование понимания истории как процесса эволюции общества, цивилизации и истории как науки;

- Знать и понимать эволюцию хозяйственной деятельности людей в зависимости от уровня развития в контексте; исторического развития
- производительных сил и характера экономических отношений; социальные движения со свойственными им интересами, целями и противоречиями

По праву:

- формирование у обучающихся системы базовых правовых норм права, на основе осмысления общественного развития, истории человечества
- акцент на сравнении процессов, происходивших в различных странах, показ общеправовых тенденций и специфики отдельных стран.

1.4 Результатом освоения дисциплины является овладение обучающимися общими (ОК) компетенциями:

- ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.
- ОК 02. Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности.
- ОК 4. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач.
- ОК 05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста.
- ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей.
- ПК-1 способностью использовать базовые теоретические знания, практические навыки и умения.
- ПК-2 Способен анализировать и содержательно объяснять исторические явления и процессы в их экономических, правовых аспектах
- ПК-3 Способен осознавать социальную значимость своей профессии, ее роль в формировании массового сознания.
- ПК-4 способность на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометрические модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты.
- ПК-5 способен толковать различные правовые акты
- ПК-6 способен использовать основные положения и методы исторических, правовых и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач.

Структура и содержание учебной дисциплины Объем учебной нагрузки;

1	Семинарские занятия	12
2	Самостоятельная работа	12
3	Подготовка к экзамену	12
4	Итого	36

Результаты оцениваются по пятибалльной системе:

Оценка «Отлично» — 90–100 баллов

Оценка «Хорошо» — 70–89 баллов

Оценка «Удовлетворительно» — 50–69баллов

Оценка «Неудовлетворительно» — менее 50 баллов

2.2 Тематический план и содержание учебной дисциплины «Историческое экономика и право»

№	Наименование раздела	Тема	Уровень освоения	Количество часов
1	Древний Восток	Аналы царя Кушера Астасена Труд рабов на золотых рудниках в Куше Социально-Экономические отношения в Шумере по памятникам древнейшего законодательства и частоправовым документам “Экономика и внешняя политика в период расцвета Урарту Социально экономические отношения в государстве Ахемедидов в VI–V в. До н.э	1	
2	Индия и Китай	Общественные отношения по Артахштре Каутильи Внешние атрибуты принадлежности к социальному рангу Принцип равенства людей перед законом	1	

№	Наименование раздела	Тема	Уровень освоения	Количество часов
3	Древняя Греция и Рим	<p>О рабовладельческой демократии в Афинах Метод реконструкции условий жизни греков в прошлом. Идеология рабовладельцев Гомеровская Греция Землевладение в период распада родового строя Труд рабов — Одиссея Продажа свободных людей в рабство Наемный труд Торговля Морские предприятия греков Архаическая Греция Индивидуальное хозяйство Гесиода Первое массовое применение труда рабов на острове Хиосе Колонизация и развитие хозяйственной жизни (Фукидит) Колонизация греками о. Фасоса Колонизация греками Сицилии Имущественные отношения среди спартанцев Реформы Солона Закон о земельном максимуме Ремесленное производство основанное на труде рабов в конце пеллопонеской войны Восстание рабов и демократическое движение в Риме во II–I в до н.э № 25,27,28–29 Римский денежный капитал в провинциях Эксплуатация провинций Кризис римской империи № 94–99</p>	1	
4	Средние Века (Европа)	<p>Солическая правда; XLVI. о передаче имущества LVIII. О ГОРСТИ ЗЕМЛИ LIX. ОБ АЛЛОДАХ Великая хартия вольностей. § 2–7,25 Трактат о законах и обычаях в Англии Глава VI. § 1.0 первом (основном) делении лиц Глава XII. О вещах и делении вещей. Глава XXVIII. § 1. В отношении того, что заявляют о свободном держании (фригольде) и какое может быть выдвинуто возражение (exceptio) против этого § 2. О различных видах держаний § 5. О вилланских держаниях Тяжба по поводу обязанностей промежуточного лорда по отношению к его вассалу 1225 год. Судебные разбирательства в Вестминстере Суд Общих Тяжб Тяжба о вилланских повинностях и свободном статусе 1224 год. Суд Общих Тяжб Дело держателей Манора Тависток (а) Разбирательство в 1279–80 гг. Тяжба между Эдмундом Мортумари и жителями (города) Монтгомери из-за общинных земель разъездной суд в Уэльсе в 1303 году Тяжбы по поводу огораживаний и прав свободных держателей на пользование общинными угодьями Законы о рабочих 1349–1350 годов Возобновление закона короля Генриха в пользу (светских) сеньоров императором Фридрихом II, 1232 год. Саксонское зеркало (земское право) Статья 14,27,31,34,35</p>	1	

№	Наименование раздела	Тема	Уровень освоения	Количество часов
5	Древняя Русь	Договор Руси с Византией 911,944,971. Историко-правовой обзор. Русская Правда Все статьи и Историко-правовой обзор. Русская Правда по Троицкому I списку Русская Правда по Толстовскому IV списку и Приложения (Дополнительные статьи в тексте пространной редакции русской правды пушкинской и карамзинской групп списков)	1	
6	Русское государство	Судебник 1497 Ст8, 10–11,13 15–16,20 22–23 40,46–47 54–55–57 61–65 Судебник 1550 Ст 46, 93–95 Соборное уложение 1649 ГЛАВА V О денежных мастерах, которые учнут делати воровские денги О проезжих грамотах в и(ы)ные государства ГЛАВА XI Суд о крестьянех а в ней 34 статьи ГЛАВА XVI О ПОМЕСТНЫХ ЗЕМЛЯХ а в ней 69 статей ГЛАВА XVII О ВОТЧИНАХ а в ней 55 статей ГЛАВА XXV Указ о корчмах а в нем 21 статья	1	
7	Российская империя	Правительственная программа отмены крепостного права. Об основаниях которые должны служить руководством при рассмотрении Губернских Комитетов П. А. Валуев о внутреннем состоянии России Н. Г. Чернышевский мемориалы для решения крестьянского вопроса Глава2 Подготовка реформ1861.	1	
8	СССР	Конституция 1936 Глава X Основные права и обязанности граждан Глава V Органы государственного управления Союза Советских Социалистических Республик Конституция 1977 Глава 2. Экономическая система Глава 6. Гражданство СССР. Равноправие граждан Глава 7. Основные права, свободы и обязанности граждан СССР	1	
9	Английская Буржуазная Революция	Индепенденская республика: Экономические и социальные предпосылки революции (на примере суконной промышленности). Отчёт королевской комиссии о суконной промышленности,1640 г Петиция о праве Акт о продаже владений маноров и земель, ранее принадлежавших бывшему королю, королеве и наследному принцу. Акт об осушении большой топи.	3	

№	Наименование раздела	Тема	Уровень освоения	Количество часов
9	Английская Буржуазная Революция	Движение диггеров: Свет, сияющий в Бэкингемшире, или раскрытие великой главной причины всякого рабства во всем мире, и особенно в Англии, изложенное в форме декларации многих благонамеренных людей страны ко всем бедным и угнетенным сельским жителям Англии и предназначенное также к сведению теперешней предводительствуемой лордом Ферфаксом армии, 5 декабря 1648 г. Акт об увеличении торгового флота и поощрении мореплавания Английской нации. Инструкция комиссарам по землеустройству и в Ирландии		
10	Война за независимость Америки	Состояние сельского хозяйства в колониальный период: Доклад Джеймса Глена — губернатора Южной Королины о выращивании риса и идингго. Описание культуры табака и проблем, стоящих перед плантаторами. Доклад Петра кельма о кукурузе. Доклад губернатора Генри Мура министру торговли о Нью-Йорских мануфактурах Из доклада Френсиса Бернарда министерству торговли о мануфактурах в Масасчусетсе	1	
11	Великая Буржуазная Французская Революция	Декрет о национализации церковного имущества 2 ноября 1789 Закон о порядке упразднения феодальных прав 15марта-3 мая 1790 Закон относительно собраний рабочих и ремесленников одного и того же состояния и одной и той же профессии (Закон Ле-Шапелье) (Франция, 14–17 июня 1791) Закон относительно собраний рабочих и ремесленников одного и того же состояния и одной и той же профессии (Закон Ле-Шапелье) (Франция, 14–17 июня 1791) Конституция 3 сентября 1791 года: «О государственных налогах» Декрет законодательного собрания о способе выкупа феодальных повинностей» 25 августа 1792 Декрет об общинных землях 28 августа 1792 Декрет законодательного собрания по продовольственному вопросу 4 мая 1793 Декрет о безвозмездном уничтожении феодальных прав 17 июля 1793	1	
12	Конституции буржуазных стран	Вводные статьи ко всем конституциям Конституция Бельгии 1831 Конституция Конституция Герцогства Люксембург 1868 Конституция Ирландии 1926 Финансовые законопроекты. Частная собственность Конституция Французской республики 1946 год Основной закон ФРГ 1949 Указ о публикации текста пересмотренной конституции 1956 года, Конституция Нидерландов	1	

3. Условия реализации учебной дисциплины

3.1. Материально-техническое обеспечение:

Для реализации учебной дисциплины имеется в наличии учебный кабинет, свободная аудитория.

Технические средства обучения: мультимедийный проектор, компьютер, экран, средства программного обучения

3.2. Информационное обеспечение обучения

4. Виды контроля и оценка результатов освоения учебной дисциплины

Формы и методы контроля и оценки обучения	Результаты обучения (освоенные умения, усвоенные знания)	Элементы компетенций
<p>«Эссе–экономические, имущественные права и свободы в...» Экзаменационный проект: «Личности в истории» Презентация о жизни и деятельности одного из исторических деятелей: Адам Смит Альфред Маршалл Джон Мейнард Кейнс Николай Кондратьев Проект выполняется в группе от 2 до 5 человек. Работа оформляется шрифтом Times New Roman. Размер шрифта — 14 Междустрочный интервал — 1,5. Наличие и защита проекта является обязательной для выставления итоговой оценки по дисциплине</p>	2–3	<p>ОК-02. Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности. ПК-1 способностью использовать базовые теоретические знания, практические навыки и умения. ПК-2 Способен анализировать и содержательно объяснять исторические явления и процессы в их экономических, правовых аспектах. ПК-5 способен толковать различные правовые акты ПК-6 способен использовать основные положения и методы исторических, правовых и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач</p>

Литература:

1. Галерея экономистов <http://economicus.ru/>
2. М. В. Конотопов экономическая история мира в 6 томах// М.2015
3. М. В. Конотопов, С. И. Сметанин история экономики зарубежных стран //М. 2003
4. Ю. М. Самохин Экономическая история России: Учебное пособие //М. 2001
5. М. И. Абдулаев Теория государства и права. Учебник для вузов// М.2001 (раздел II главы 2–4)
6. А. В. Малько, Н. И. Матузов Теория государства и права//М. 2004
7. В. П. Гавриков Основы теории государства и права: теория права// Калуга 2016(Раздел I)
8. М. Н. Прудников История государства и права зарубежных стран// М.2013
9. Судебник 1447 года
10. Судебник 1550 года
11. Соборное уложение 1649 года
12. Конституция СССР 1936 года
13. Конституция СССР 1977
14. Русская Правда
15. Хрестоматия по истории СССР 1861–1817 //М.1990
16. Хрестоматия по Истории стран Востока в 2-х томах//М. 1980
17. Хрестоматия памятников феодального государства и права//М.1961
18. Хрестоматия по истории Древнего Мира. Греция и Эллинизм в 3-х томах по ред В. В. Струве//М. 1951
19. Конституция буржуазных государств Европы// Кублицкий Ф. А. М.1957 год

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Some techniques for developing soft skills in foreign language lessons with university students

Федорова Марина Леонидовна, старший преподаватель
Костанайский государственный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

In the article some methods of building up students' soft skills are considered.

Keywords: *soft skills, ability, competencies, foreign language, methods of training.*

The concept of «soft» skills is not yet familiar to everyone and is considered to be understood poorly. Despite this, experts in the field of sociology and psychology claim that it is soft skills that determine how quickly a person moves up the career ladder, whether they build social connections productively and how satisfied they are with their relationships with other people in general. The most popular is the «4K» model, which presents the main key competencies necessary for training in the modern world. They include: communication, cooperation, creativity, critical thinking. This component of the 21st century skills model was developed by Partnership for 21st Century Learning in 2002, but only in 2012 the importance of these competencies was confirmed by the AMA (American Management Association) study [1]. One of the tasks of the educational system today is to prepare a competent educated person who wants to perform actively analytical, creative work, who is motivated to self-development and self-realization.

Training students only in technical and academic skills is not enough to achieve success in this field. Since any language is, first of all, a way of communication, and a student who simply knows a technical set of rules and vocabulary will not be able to fully realize all the skills of the language and develop them at the proper level. In this regard, the question arises, which skills and abilities are most effective in teaching foreign languages. Scientists have long proved that the development of «flexible» skills in the process of teaching a foreign language complements professional training with «universalism, which allows the individual to quickly adapt and achieve success in the conditions of volatility, uncertainty, complexity and ambiguity of the modern world» [2].

It is important for students to master the tool with which you can earn a profit — get a promotion, present a project, get up-to-date information, etc. And this change in the aims of the learners cannot be ignored by the teacher.

Teachers can update their lessons and make them more practical for students by simultaneously practicing soft skills — general skills and personal qualities that are neces-

sary in the modern world for most working people. Some of these skills are already developed in the classroom — communication, teamwork, presentation, and even job interview are already available in most courses. All that remains for the teacher to do is to focus on them and add the missing skills: leadership, time management and customer service.

A. A. Verbitsky also points out the need for a radical change in the educational paradigm. As a replacement for the existing model, it offers contextual learning [5]. It is understood as teaching, in which the subject and social content of the future professional activity of students is consistently modeled in the language of sciences and with the help of the entire system of forms, methods and means of teaching — traditional and new. Some elements of the proposed technologies could be successfully applied and are being applied in the teaching of individual academic disciplines, and they could contribute to the formation of flexible skills. One of the most effective techniques is the use of mini-group forms of work. The mini-group form of educational activity organization is particularly relevant and important in the context of teaching such a general cycle discipline as a foreign language. The purpose of mastering this discipline in higher education is to form the following general soft skills: ability to communicate orally and in writing in Russian and foreign languages to solve problems of interpersonal and intercultural interaction; ability to work in a team, to perceive social, ethnic, confessional and cultural differences with tolerance. Thus, it is obvious that in addition to the formation of foreign language speech competence, a foreign language teacher should pay attention to working on such flexible skills and abilities of the XXI century. It is mini-group forms of training that contributes to the formation of these skills. Group / pair forms of work allow the teacher to use the classroom time most effectively, while solving the maximum number of methodological tasks. Let's look at them in more detail.

1. Reproduction of a real communication situation. With the right choice of tasks, situationality and functionality of the selection of language material, group and pair work allows you to create an atmosphere of real communica-

tion. You can use such a task as a job interview. To bring the job interview in your lessons closer to reality, try yourself as a picky and selective interviewer. Role-cards and taboo with unfamiliar subjects will help students develop their communication skills (this will especially help students when the right word goes out of their head at an important moment), training conversations on the phone (or with their backs to each other), emotionally set situations — «You are not checked into a hotel for 2 hours, you are tired, etc.». During normal team work, the following happens: constant distribution of roles-and strong students inevitably become leaders. This can be avoided by using role-cards. You can also analyze and discuss teamwork and leadership directly with your students. After that, they pull their role and must match it when completing the task. For interest in positive and neutral roles, you can add the pest role.

The main problem in the development of the presentation skill is the fact that the class is not listening to the speaker. In such a situation, students simply do not want to talk. To correct the situation, the teacher should give students additional incentives — for example, by voting to choose the most promising project, buy the best product, etc. In this case, students learn to listen critically and analyze others-and yes, it's all in English. So in your lessons, you will avoid a situation where one speaks, and the others are just waiting for their turn. You can also organize teamwork. Assign 2–4 captains and give them the task: to recruit a team for your project (define the project topic in advance). Their task is to interview people, form their own team and then present it. To help students learn how to manage their own time, don't be afraid to set strict time limits for completing tasks and teach them Time-management. Set a timer or display the time on the projector. For a change, you can assign a person responsible for the timing in each team.

Customer service & selling is the most interesting to develop. Here, be inspired by absolutely any, even the most ridiculous, situations: ask students to sell you or each other a plot on the Moon or an elephant in Africa; dissuade you from buying or even go to a competitor (and argue all this). The task can be complicated: give students a choice of several subjects and discuss their benefits. Choose the most useful and most useless item. And ask them to sell the most useless!

2. Creating an emotionally comfortable atmosphere that promotes free exchange of opinions and active participation of all students in the classroom. According to a number of studies, working in pairs or mini-groups is often the most comfortable form for a student to practice speaking skills and develop emotional intelligence as one of the most im-

portant components of social competence [2]. Often, due to a low level of foreign language proficiency or due to a number of personal psychological characteristics, students are not ready to express their point of view in front of a large audience, or, for fear of making a mistake and thinking that this will inevitably lead to a loss of points, even in front of a teacher. It is much easier for such students to exchange opinions and conduct a discussion in a couple or a mini-group. 3. Reallocation of the roles of teacher and student. Pair / group work helps to limit the leading role of the teacher. Using foreign methodological terminology, we can talk about reducing the so-called teacher talking time (the time allotted to the teacher's speech in the lesson) and increasing the student talking time (the time of students' speech). Thus, the student has more opportunities for direct communication using a foreign language. And this, in turn, is a key condition for the effective formation of the speaking skill (acting as a simultaneous hard and soft skill), since it seems impossible to teach a student to communicate in a foreign language without giving him the opportunity to speak a foreign language in the classroom. 4. Use of alternative control methods. Paired and group forms of work allow you to effectively use such alternative forms of assessment as evaluation rubrics, self-assessment and peer-assessment.

These methods contribute to the development of critical thinking and the formation of skills for analyzing one's own achievements, which are extremely important for further professional success. Effective use of the above advantages is possible only with the competent organization of mini-group work. By changing the composition of pairs/groups, the teacher gives students a chance to enrich their language repertoire by communicating with different classmates, and also helps to unite all students within their large study group. When assigning students to groups/ pairs, the teacher should take into account the level of formation of their language competence.

At the present stage of society's development, there is an acute shortage of professionals with well-developed flexible skills. Thus, the task of higher school teachers is to ensure a high level of formation of supra-professional competencies

All these skills are applicable not only at work, they are really necessary in real life. When people develop these skills, also in English — they gain confidence in their command of English, increases motivation to study the subject, meeting the requirements and meeting the expectations of the modern generation of students, contributes to the development of the most important flexible skills that determine the professional success of graduates of higher education.

References:

1. Association, American Management Critical Skills Survey.p. 1–10. 2012.
2. Collins.— HarperCollins Publishers,2008. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/soft-skills>.
3. Klaus P. The Hard Truth about Soft Skills: Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner: Harper Collins, 2008. 205 p.
4. Kozar O. Towards better group work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration. English Teaching Forum, 2010.— Number 2: Т. 48. p.16–23.
5. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 60. С. 5–18.

МЕДИЦИНСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ

Development of assessment and forecasting skills in high school students using the SWOT methodology in solving applied problems

Maslova Olga Alekseevna, teacher of mathematics;
Khasenova Raushan Sagyngaliyeva, teacher of mathematics

Nazarbayev Intellectual School of Chemistry and Biology in Karaganda (Kazakhstan)

The development of students' research skills is one of the most common goals in pedagogy today. It is clear that it appeared for a reason: the life requirements for the skills and competencies of a modern person determine this choice. A high school graduate should not just possess a certain amount of knowledge or a set of skills. He must be able to compare facts, analyze, contrast, generalize, draw conclusions. Speaking in templates: «the ability to learn» is more important than the teaching itself. The experience of working with graduates in the classroom shows that elements of research skills are developed directly in the process of teaching mathematics. So, let's say, in addition to special efforts. In mathematics, when faced with an unfamiliar problem, a student in any case will look for a solution, analyze, compare, draw a conclusion. The most difficult thing for students is the ability to solve applied problems. This skill requires research skills, and in fact, the very process of solving problem-search problems contributes to the development of research skills. Experience shows that, having learned to determine the type of problem, students apply the already known algorithm. And then — the matter of the correctness of the calculations. But it is precisely at the first stage — parsing the condition of the problem that the student most often has difficulties: determine the type of problem, build three components: what is given, what to find, how to build a mathematical model, a solution, at what stage errors are possible... It is necessary to teach the student to make a forecast and assessment when familiarizing himself with the problem: a familiar problem or an absolutely new one, what type of problems it can be attributed to, what is known about such problems, what is its labor intensity, the approximate time spent on solving this problem, what is the forecast and assessment of the possible correct solutions. For example, a differential equation or a geometric model or a derivative is required... Of course, the student should make such a forecast and assessment as quickly as possible in order to make a decision (if we talk about any type of exam), to solve this problem now, or to postpone it for the last, or (which may also be) not to take on it at all.

The teacher is interested in the situation: the student has a forecast and assessment as a means of successfully solving practical problems. It is clear that prediction and assessment skills are considered exploratory thinking skills. In the process of forming a forecast and assessment, the student relies on the lowest mental operations: knowledge, understanding, analysis, synthesis — after that he can only draw a conclusion and give an assessment.

A professional task has almost been formulated: it is required to develop the skill of forecasting and assessment when working with applied problems.— after that he can only make a conclusion and give an assessment. A colleague and I discussed this problem with our students and invited them to conduct joint research in action using the «action research» method.

It was necessary to find a tool to clearly understand the mechanism of influencing the problem. First decided what you need to get? In order for the student to develop clear structures of the approach to solving an applied problem, he can assess its complexity for him personally, understand whether he has enough knowledge to solve this problem and what steps can be taken. To do this, he must be able to ask questions, look for answers and, depending on the answers, make a decision. In fact, it is necessary to develop the skill of assessment and forecasting, which is necessary for the student in literally all areas of educational activity and not only. This skill is vital: you always need to be able to assess the situation and make a forecast for your further actions. A literature review helped to find the SWOT analysis method most suitable for such a professional task. The abbreviation SWOT stands for: Strengths, Weakness, Opportunities, Threats.

In fact, SWOT analysis is an analysis of strengths and weaknesses when considering an issue, as well as opportunities and threats from the external environment. SWOT analysis helps to compose a description of a specific situation, based on this description, a conclusion is made. This allows you to make correct and informed decisions. The methodology needs to be adapted for the school educational process. When solving mathematical problems, there are no external and internal factors. Students will apply

the four components of analysis to solve applied, problem-search problems.

So, in the first lesson of the section «Solving applied problems by means of integration and differentiation», the students were asked to perform a SWOT analysis of the finished problem solution. There were three problems, each student received a solution to one of them. After voicing some of the answers, discussing the solution, the students began to independently solve the problems. Moreover, for an independent solution, a problem was offered to choose from: either similar to the one that was given with a ready-made solution or similar to the one whose solution the student did not see, but listened to the analysis of this problem by other students. Thus, the student was given the opportunity to solve by analogy or try to solve a problem of a different type. It was noted that all students decided to choose a different type of problem. At the stage of independent decision, we conducted observation, some students needed a leading question, support. Reconciliation of the answers showed that seven out of twenty students could not complete the tasks in the allotted time. The tables for the SWOT analysis records were on one sheet. After checking the answers, the students carried out a repeated analysis, highlighting the strengths and weaknesses of an independent solution, naming opportunities and threats. After that, it was proposed to check the analysis performed on the ready-made solution and after the independent solution. The students named among the strengths:

- step-by-step solution with a clear algorithm;
- the same equation for typical tasks;
- accurate and clear algorithm;
- clear order of actions, logical transition...

Weaknesses include:

- computational errors;
- ignorance of the properties of the logarithm;
- scheduling a step-by-step solution takes a lot of time;
- it is difficult to compose a differential equation on

your own...

Opportunities:

- easy to apply to this kind of tasks;
- use a calculator;
- understanding everyday processes (teapot cooling):
- solving any problems...

Threats:

– if you do not understand the algorithm, the solution will be chaotic;

- errors during integration;
- get confused and waste time;
- to decide, but decide wrong...

The students are participants in the study, and they themselves expressed that understanding the algorithm is an important condition for the successful solution of the problem. It was required to independently write down the algorithm for solving the problems considered. Observing the implementation of this stage showed that some students (those who could not solve the problems on their own) were unable to compose an algorithm. This circumstance and the analysis of the collected cards with the students' records of the analyzes performed required careful consideration of

how to construct the following lessons. After reading carefully the students' sheets, we noticed that all the students analyzed the content of the problems: solutions, algorithm, some stages: knowledge — ignorance of the properties of logarithms, the ability to integrate... But no one analyzed their own attitude or their actions. Therefore, in the next lesson (topic «Problem solving with the help of a derivative»), students were asked to conduct a SWOT analysis immediately after reading the problem statement. Without discussing the algorithm, without considering the solution to a similar problem. The students were asked to analyze their own actions when approaching the solution of the problem.

Many students had two out of four components blank or the words «no», «nothing», dashes were written. It turned out that it is difficult for students to determine what opportunities such a task gives them and what threats. This is a direct indicator that prognosis and assessment are skills to be developed. Pupils do not think, do not know how to pose such questions as «what will it give me? what does it threaten me with? » Therefore, when planning the third lesson, we planned to use SWOT analysis in such a way as to «force» students to pose questions to assess the content of the problem, their actions in solving it, and predict possible risks and consequences. And most importantly, you need to find a tool for assessing and measuring these skills. Repeated reading of the students' answers shows that almost all students perform the four components of the analysis superficially: «a clear algorithm», «solve problems», «get confused in calculations» and the like... What kind of work to offer students in order to create a situation where the student will have to analyze the condition, evaluate the content, make a forecast and make the right decision, and without spending a lot of time?

The first and second lessons were based on individual work. In the third lesson, training group work was planned. In each group there will be students who have done SWOT analysis in detail and thoughtfully and those who have done it superficially. This division will allow mutual learning in the process of joint work. Pupils will be given a new type of problem (a problem on the rate of change), after joint discussion each group will have to name one criterion for all four components of the analysis. At this stage, the Carousel strategy will be applicable: each group will add one of the weaknesses, strengths, opportunities and threats without repeating itself. A total of three for each item. Thus, in the team, those students who could not or did not want to conduct a thoughtful analysis will be immersed in this process. In any case, they will be able to listen to the arguments of the students of their group, and look for other strengths, weaknesses, opportunities and threats in solving the problem, so as not to repeat the analysis of the previous group. Yes, it is possible that some «extra» words will sound, invented in connection with the need to say something. But this is exactly what we need: there must be different opinions that the student must accept or not accept, argue — this is the process of developing the skill of assessment and forecasting.

As an assessment of the results of teaching work and a skill test, students will be offered an assignment from two tasks of a different type.

You are given a cylinder whose radius is three times smaller than its generatrix. The radius changes at a speed of 0.5 m /s. Find the rate of change in the volume of the cylinder when the radius of the cylinder is 2.5 m.

A container with a hot liquid is cooled in a room with a temperature of 18°C. In 6 minutes the container cooled down from 82°C to 50°C. How long will it take to cool the container from 26°C to 20°C?

In each group, students discuss the problems, together they make up some semblance of a specification. They do not write down the algorithm, but the descriptors, that is, they name the steps for solving the problem, for which the score is given, determine the total number of points for the problem and the approximate time for solving the problem.

This type of work solves three educational tasks: students learn to predict and assess through the distribution of points, mutually learn through argumentation in the process of discussion, and in fact, the skill of solving applied problems is improved. In addition, the tasks of this section require the use of intersubject connections. Pupils, having different preferences and specialized additional training, made a lot of explanations in the group, asked questions. So, the problem of heat transfer requires the application of knowledge of physics (observing the work in groups, we heard the words «the coefficient in this equation is» λ «in physics»), the problem of the rate of change is solved using the formulas of geometry. The last step is to solve these problems and check the answers.

The lesson showed that the teaching group work, work with the compilation of descriptors was performed according to the plan, but took a little more time. After checking the answers, it turned out that two students, with the correct algorithm, performed incorrect calculations in the first problem. And the other two students did not have time to complete the solution of the second problem.

The conclusion of the research based on the three lessons learned: SWOT analysis for the development of forecasting and assessment skills is best used when working in a group, individual work can be planned after the group, when stu-

dents already have an understanding of the importance of these skills and clearly understand how and why it should be done.

In the next lesson, the students were given a selection of five different types of problems. For each of the tasks, the students, working in groups, determined the type of task, discussed the specifics of solving such tasks, possible errors, determined the «cost» of the task in points, and justified. After which an exchange of views was held between the groups.

For the solution, the students chose two problems out of five. We encouraged students to choose those tasks that the students would find difficult for themselves. The stage of independent decision, but within the group, students could ask for help. The observation showed that there were a minimum of questions to each other and they were of a specific nature: «why did the coefficient turn out to be negative?», «Should we round up intermediate answers?» and others. After an independent decision, a discussion was held: did the forecast and assessment of the work coincide with the tasks and if not, then why. The ability to name your mistakes is an important part of learning. Almost all students received the correct answers, all students had the right way to solve problems.

Focusing on the levels and directions of the assessment of pedagogical methods offered by A. A. Gin: relevance, novelty, manufacturability, accessibility, support in professional growth, it can be concluded that the SWOT analysis technique is not laborious, simple and understandable, but at the same time, relevant, allows you to modify it without changing the main essence — to teach a critical attitude to information, task, phenomenon...

References:

1. Poya D., «Mathematical discovery», Moscow, «Science», 1979.
2. Gin AA, «Methods of pedagogical technique», Moscow, «Vita», 6th edition, 2005.
3. Savenkov A. I. «Content and organization of research education for schoolchildren», Moscow, September, 2003.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научный журнал

№ 2 (33) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова

Оформление обложки Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета М. В. Голубцов

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 5.05.2021. Дата выхода в свет: 10.05.2021.

Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

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