

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

СПЕЦВЫПУСК

IX Международная
научная конференция
Артемовские чтения
«Продуктивное обучение:
опыт и перспективы»

Является приложением к научному журналу
«Молодой ученый» № 15 (149)



15.2
2017
Часть II

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 15.2 (149.2) / 2017

СПЕЦВЫПУСК

IX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ АРТЕМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ
«ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

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, заместитель директора (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)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

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)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич

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; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Основной тираж номера 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 68 экз. Дата выхода в свет: 03.05.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображен *Александр Сергеевич Тимофеев*, инженер-изобретатель машины времени, известный советскому и российскому зрителю как Шурик — персонаж комедий Леонида Гайдая.

Впервые этот герой появился в трилогии «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» в 1965 году. Милый, застенчивый, но в то же время находчивый и отважный студент так понравился зрителям, что уже через два года вышло продолжение: «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика».

Гораздо позже, в 1973 году, Леонид Гайдай задумал экранизировать пьесу Михаила Булгакова «Иван Васильевич». Главного героя этого произведения звали вовсе не Шурик, а Николай Иванович. И сыграть его могли Олег Видов и Валерий Погорельцев. Но в процессе поиска актера на эту роль Гайдай решил заменить булгаковского Тимофеева на полюбившегося ему самому Шурика. Так герой, сыгранный Александром Демьяненко, превратился из очкарика-студента в чуть недотепистого, но по-

своему талантливому инженера-изобретателя Александра Сергеевича Тимофеева, который изобрел машину времени и провел не вполне удачное ее испытание в домашних условиях.

Примечательно, что сценарий писался под Юрия Никулина в роли Ивана Васильевича. Но Никулин категорически отказался сниматься в фильме, снятом по Булгакову и обреченном, по его мнению, на безвестность и долгие годы забвения на пыльных архивных полках.

Однако в 1973 году фильм Леонида Гайдая «Иван Васильевич меняет профессию», что называется, взорвал прокат и собрал свыше 60 миллионов зрителей.

Сейчас этот фильм держится в первой двадцатке советских фильмов по популярности. В США этот фильм известен под слегка измененным названием: «Ivan Vasilievich: Back to the Future», чем проводится аналогия с фильмом Роберта Земекиса «Назад в будущее».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

Кулик Г. Г. Формирование грудобрюшного типа дыхания у детей дошкольного возраста с ОНР 107	Никонова О. Н. Разработка и использование авторских многофункциональных логопедических тренажеров 128
Куприянова С. Г. Формирование экологической культуры школьников в процессе реализации внеурочной деятельности по биологии 109	Носова Е. Ю., Федорова Т. В. Использование тематической папки (лэпбук) в организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста 130
Лизунова Е. А. Особенности подготовки детей младшего школьного возраста основам пожарной безопасности 111	Ососова Е. Г., Федорова Т. В. Организация творческой деятельности в математическом образовании старших дошкольников 132
Логунова Е. П., Логунова М. С. Педагогический потенциал монастырской культуры в контексте продуктивного обучения 113	Пахтелева Ю. В. Работа с дошкольниками по речевому развитию в дошкольной образовательной организации.. 135
Лысогорова Л. В. Организация учебной деятельности магистрантов при изучении курса «Технология развития математических способностей детей» 114	Пигарева Г. В., Балашова Н. Н. Игра как основное средство социально- коммуникативного развития дошкольников... 137
Максимова Н. В. Условия организации самостоятельной работы младших школьников на уроках математики (теоретический аспект) 117	Пильникова М. К. Использование сюжетно-ролевой игры в полоролевой социализации дошкольников .. 139
Мешкова Л. Ю. Урок географии в современной школе 119	Плетнева М. С. Выбор видов чтения на уроках русского языка в основной школе 141
Мингазов-Шаляпин С. О. Значение проектной деятельности учащихся в обучении праву 122	Пригодская Д. Н., Зубова С. П. Организация продуктивной деятельности первоклассников 144
Никонова А. В., Павлова Е. Е., Чумаченко И. Ф., Алимбекова А. М. Ярмарка как форма организации деятельности в формировании инициативности у детей дошкольного возраста 126	Прыскина Е. А. К вопросу об использовании графических материалов на уроках изобразительного искусства в начальной школе 147
	Пушкарева С. С., Иванова Н. А. Сторителлинг как средство формирования экологической грамотности младших школьников 148

Рассохина Е. А. Музей как инновационное образовательное пространство школы.....	150	Тарабарина Е. Ю., Иванова Н. А. Использование информационных технологий на уроках окружающего мира (на материале 4 класса «Мы — дети родной земли»)	182
Рассохина О. В. Патриотическое воспитание детей средствами визуальных искусств	152	Тершукова Е. И. Формирование познавательных компетентностей у младших школьников через различные виды упражнений на уроках литературного чтения ..	184
Рубцова С. Г., Бугаева Л. В., Гурьянова О. Н., Плыгунова И. С. Реализация образовательного проекта «Русский валенок» с детьми дошкольного возраста в рамках «Клубного часа»	154	Токарева И. Н., Максимова Н. Г. Формирование мотивации обучающихся к речевой деятельности на уроках	186
Рыбакова О. В. Роль элективного курса «Правописание и культура речи» в мультипрофильном обучении	157	Устинова Т. Н. Об учете особенностей детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в процессе воспитания и обучения	188
Савельева Ю. С. Дифференциация на уроках окружающего мира в начальной школе	159	Устюжанинова Е. Н., Авачева Е. А. Приобщение дошкольников к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми	190
Савицкая Е. М., Калдаева Т. И. Гендерный аспект в обучении детей старшего дошкольного возраста	161	Фомичева Ю. Ю. Приобщение к сказкам народов Поволжья как средство формирования социально-коммуникативной компетентности дошкольников с нарушением речи	192
Садыков А. Р. Вклад санинструкторов в Афганскую войну 1979–1989 гг. (по материалам архива В.Д. Штрак) ..	163	Чепрасова Д. Р. Роль книги в жизни современного школьника .	196
Салдаева Е. Н., Федорова Т. В. Технология «Ситуация» Л. Г. Петерсон в организации образовательной деятельности дошкольников. Из опыта работы	165	Чичикалова З. И. Особенности воспитательного процесса в продуктивной художественной деятельности старших дошкольников	197
Семашкина З. Н. Вопросы подготовки бакалавров экономики на основе курса «Организация производства на предприятии (организации)»	168	Чичканов Е. С. Теория и практика кино в дополнительном образовании: к вопросу содержания учебного курса	198
Сизова М. Н., Головнина И. К. Роль стратегических задач в формировании прогностических умений	169	Шашова Е. В. Олимпиадные задачи как средство развития математических способностей младших школьников	200
Смординова Л. В. Формирование у младших школьников умения оперировать суждениями	172	Шемелова О. Ю., Гурова И. В. Развитие речевого творчества старших дошкольников (на материале загадки)	204
Сморчкова Е. Б. Организации урока в рамках системно-деятельностного подхода	174	Шилова С. А., Чичканова Т. А. Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе	206
Строгонова Ю. В., Плаван Е. С. Виртуальные экскурсии как эффективное средство развития познавательных интересов дошкольников	176	Шурухина А. И. Проектная деятельность в детском саду	208
Стрюк К. В. Актуальные проблемы, состояние и перспективы развития логопедической службы в МБДОУ «Детский сад № 188» г. о. Самара	178		

Формирование грудобрюшного типа дыхания у детей дошкольного возраста с ОНР

Кулик Генриетта Геннадьевна, учитель-логопед

ГБОУ СОШ № 5 «Образовательный центр «Лидер» структурное подразделение детский сад «Сказка» г. о. Кинель (Самарская область)

Проблема формирования правильного речевого дыхания у старших дошкольников с речевой патологией, не потеряла своей актуальности и практической значимости и в настоящее время. Актуальность данного направления обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается количество детей с дизартрией, стертой формой дизартрии, моторной, сенсорной алалией, заиканием, ринолалией, увеличивается степень сложности речевого развития у детей поступивших в группу компенсирующей направленности. В связи с этим в последние годы я использую в своей практике здоровьесберегающую технологию по формированию правильного речевого дыхания у детей с ОНР, направленную на физическое развитие детей с речевой патологией. Учитывая особую значимость работы в данном направлении, в 2013 я занялась изучением и систематизацией методической литературы. Результатом данной работы стало составление программы «Организация работы по формированию грудобрюшного типа дыхания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР». Предложенная программа — это попытка показать на практике систему работы по формированию правильного дыхания и воспитания привычки к самоконтролю у дошкольников. Целью программы является формирование навыков произвольного, рационального, грудобрюшного типа дыхания у детей дошкольного возраста с ОНР».

Для реализации поставленной цели были определены задачи:

- развить у детей ощущения движения органов дыхания, главным образом диафрагмы и передней стенки живота, что соответствует грудобрюшному типу дыхания;
- развить координацию дыхания и движений конечностей;
- развить у детей удлиненный, фонационный (озвученный) выдох;
- сформировать у детей интонационную выразительность в процессе продуцирования текста.

Участниками данной работы являлись: дети, родители, педагоги детского сада.

Физиологическое дыхание детей с речевыми нарушениями имеет свои особенности. Оно, как правило, поверхностное, верхнереберного типа, ритм его недостаточно устойчив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке. Объем легких у таких детей существенно ниже возрастной нормы. Если речевое дыхание в онтогенезе формируется у детей без отклонений в развитии спонтанно по мере становления речевой

функции, то у детей с речевыми нарушениями оно развивается патологически. В процессе речевого высказывания у них отмечаются задержки дыхания, судорожные сокращения мышц диафрагмы и грудной клетки, дополнительные вдохи. Помимо возможности появления судорожной активности в мышцах дыхательного аппарата и нарушения речевого выдоха, у таких детей отмечается недостаточный объем выдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, а так же укороченный и не рационально используемый речевой выдох. Произнесение отдельных слов происходит в разные фазы дыхания — как на вдохе, так и на выдохе. Таким образом, дошкольникам с речевой патологией, прежде всего, необходимо развивать объем легких, а в среднем и старшем дошкольном возрасте формировать грудобрюшной тип дыхания. Приближение этих показателей к норме позволит в дальнейшем перейти к развитию речевого дыхания, так как грудобрюшной тип дыхания является базой для формирования такой сложной психофизиологической функции, как речевое дыхание.

Эта работа включает пять этапов, которые должны проходить в строгой последовательности. Продолжительность каждого этапа регламентируется только результатами работы. Перед началом тренировки необходимо не только обследовать детей у педиатра и невропатолога, но и проконсультировать у отоларинголога, чтобы получить заключение о проходимости носовых ходов и состоянии их слизистой оболочки. В период респираторных заболеваний, ринитов занятия на дыхание не проводятся. Логопед проверяет дыхательную функцию ребёнка перед началом коррекционной работы, затем повторить процедуру в середине и в конце года. Для проведения обследования рекомендуется использовать приборы «Пикфлоуметр» и «Спирометр детский». С помощью «Пикфлоуметра» определяется объемная пиковая скорость форсированного выдоха, с помощью «Спирометра» — объем воздуха в легких. В данном исследовании во время обследования детей я использовала секундомер для определения длительности и силы внеречевого и фонационного выдоха. Полученные данные заносила в карту обследования ребёнка, что позволило объективно оценить динамику жизненной емкости легких в процессе занятий.

Исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении г. Кинель. Мною было обследовано 24 ребёнка в возрасте 5–6 лет. Выделены две экспериментальные группы детей с речевым заключением — ОНР.

Группа 1-дети, получавшие логопедическую коррекцию и дополнительные занятия по формированию речевого дыхания; группа 2-дети, получавшие только логопедическую коррекцию. Исследование проводилось дважды: до речевой коррекции (в начале года) и после речевой коррекции с целью анализа эффективности проведенной работы (в конце года). Использовались методы исследования внешнего дыхания (жизненная емкость легких, частота дыхательных движений, дыхательный объем, минутный объем дыхания в состоянии покоя) и методика обследования речевого дыхания Е.Ф. Архиповой с элементами методики А.И. Максакова с определением типа физиологического дыхания, умения дифференцировать ротовое и носовое дыхание, целенаправленности и силы воздушной струи, длительности внеречевого выдоха, особенностей фонационного дыхания. Методика коррекционной работы по развитию речевого дыхания у детей с ОНР включала пять этапов.

Первый этап — подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания; второй — обучение приемам дыхательной гимнастики, осуществляется дальнейшее развитие грудобрюшного типа дыхания, развитие подвижности диафрагмальной мышцы, увеличение объема вдыхаемого воздуха; на третьем этапе осуществляется развитие фонационного (озвученного) выдоха; четвертый этап методики — развитие речевого дыхания, детей обучают в процессе выдоха произносить последовательно сначала слоги, отдельные слова, затем фразы из 2-х, а далее из 3–4-х слов, а так же рифмованные строки, т. е. по мере усвоения упражнений речевые задачи усложняются; пятый этап — развитие речевого дыхания осуществляется при реализации усложненных речевых задач. Дети обучаются произнесению прозаических текстов, состоящих из 3–4-х коротких фраз, правильно используя речевое дыхание. Все дыхательные движения в данной методике реализуются одновременно с выполнением двигательных упражнений, рекомендованных методикой парадоксальной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой. Стрельниковская дыхательная гимнастика — детище нашей страны, создавалась она на рубеже 30–40-х годов как способ восстановления певческого голоса, потому что А.Н. Стрельникова была певицей и его потеряла. Эта гимнастика — единственная в мире, в которой короткий и резкий вдох носом делается на движениях, сжимающих грудную клетку. Упражнения активно включают в работу все части тела (руки, ноги, голову, бедренный пояс, брюшной пресс, плечевой пояс и т. д.) и вызывают общую физиологическую реакцию всего организма, повышенную потребность в кислороде. Все упражнения выполняются одновременно с коротким и резким вдохом через нос (при абсолютно пассивном выдохе), что усиливает внутреннее тканевое дыхание и повышает усвояемость кислорода тканями, а также раздражает ту обширную зону рецепторов на слизистой оболочке носа, которая обеспечивает рефлекторную связь полости носа почти со всеми органами. Вот почему эта дыхательная гимнастика имеет такой широкий спектр воздей-

ствия и помогает при массе различных заболеваний органов и систем. Она полезна всем и в любом возрасте. В гимнастике основное внимание уделяется вдоху. Вдох производится очень коротко, мгновенно, эмоционально и активно. Главное, по мнению А.Н. Стрельниковой, — это уметь затаить дыхание, «спрятать» дыхание. О выдохе совершенно не думать. Выдох уходит самопроизвольно.

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что после проведенной работы по формированию речевого дыхания у детей первой экспериментальной группы значения показателей, как внешнего дыхания, так и речевого заметно возросли. Так жизненная емкость легких (ЖЕЛ) у детей первой экспериментальной группы увеличилась на 12 % (в начале года составляла 80 % по сравнению с ЖЕЛ, в конце года — 92 %), у детей второй экспериментальной группы значения ЖЕЛ возросли лишь на 2 %.

Показатель минутного объема дыхания (МОД), который является произведением частоты дыхания и дыхательного объема, к концу года у детей первой экспериментальной группы после проведенной работы по развитию речевого дыхания также увеличился на 18 % по сравнению со второй экспериментальной группой, где показатель повысился на 3 %. Повышение значений показателей внешнего дыхания в первой экспериментальной группе значительно повлияло на функцию речевого дыхания. Показатель речевого дыхания у детей первой экспериментальной группы увеличился на 44 % (40 % в начале года и 84 % в конце года), во второй экспериментальной группе этот показатель возрос всего на 9 % (от 43 до 52 %). Полученные данные свидетельствуют, что жизненная емкость легких у детей с ОНР обследованных групп намного ниже, чем у детей контрольной группы с нормальным речевым развитием, поэтому объем воздуха легких у детей с ОНР недостаточный для речевого выдоха. Детям приходится постоянно добирать воздух во время речи, появляются судорожные вдохи, наблюдается длительный латентный период между дыханием, голосообразованием и артикулированием. После дополнительной коррекции к концу года у детей первой экспериментальной группы в связи с повышением значений показателей внешнего дыхания объем воздуха в легких увеличился, и в результате этого сформировался длительный речевой выдох, достаточный для произнесения синтагмы. Дыхание стало более глубоким и ритмичным по сравнению с показателями начала года, когда отмечалось поверхностное дыхание. Кроме того, можно отметить, что до начала коррекционной работы у детей с ОНР наблюдалось расстройство координации между дыханием и фонацией, дыхание не регулировалось смысловым содержанием речи, дети постоянно добирали воздух, часто говорили на вдохе. После дополнительной коррекции в первой экспериментальной группе в результате формирования речевого дыхания дети стали дифференцировать носовой и ротовой вдох и выдох, увеличилась сила воздушной струи, ее целенаправленность, что важно для формирования звукопроизношения у детей, особенно

с ОНР. Анализ результатов исследования речевой функции детей обследуемых групп показал, что в конце года успешность выполнения речевых проб значительно повысилась в первой экспериментальной группе по сравнению со второй. У детей первой экспериментальной группы показатель звукопроизношения повысился на 21 %, в начале года он составлял 50 %, в конце года увеличился до 71 %. Во второй экспериментальной группе показатели звукопроизношения изменились незначительно (с 49 до 54 %). Фонематическое восприятие у детей первой экспериментальной группы также улучшилось с 53 до 66 %.

При обследовании фонематического восприятия, дети значительно меньше допускали ошибок, могли определить позицию звука в слове, наличие или отсутствие заданного звука. Обследование артикуляционной моторики показало нормализацию тонуса мышц языка, повышение точности, последовательности, переключаемости движений

органов артикуляционного аппарата. Улучшились показатели звукобуквенной структуры слова: отмечалось меньше ошибок в искажении звуков, опускании согласных звуков, замене и перестановке звуков, смешении звуков. Сравнительный анализ полученных результатов проведенного исследования показал, что у детей с ОНР в первой экспериментальной группе, где проводились и логопедические занятия, и дополнительно формирование речевого дыхания, отмечается более успешное выполнение речевых проб по сравнению со второй экспериментальной группой, где дополнительная работа по формированию речевого дыхания не проводилась. Большой практической значимостью программы является разработанные мной рекомендации для воспитателей, инструктора по физической культуре, родителей, а так же перечень музыкальных произведений, рекомендованных для использования на занятиях по развитию дыхания у детей с нарушениями речи.

Литература:

1. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству содержания и организации режима работ в дошкольных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПин 2.4.1.2660—10.
2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (зарегистрировано в Минюсте РФ 08.02.2010 № 16299).
3. Вильсон, Д. К. Нарушения голоса у детей. — М., 1989.
4. Козлянинова, И. П., Чарели Э. М. Речевой голос и его воспитание. — М., 1989.
5. Кочеткова, И. Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой. — М., 1989.
6. Поварова И. Л. Коррекция заикания в играх и тренингах. — СПб., 2001.
7. Семенова, Н. Дыхательная гимнастика по Стрельниковой. — СПб., 2002.
8. Чистякова, М. И. Психогимнастика. — М., 1990.

Формирование экологической культуры школьников в процессе реализации внеурочной деятельности по биологии

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

В статье рассматриваются вопросы формирования экологической культуры обучающихся средней школы через реализацию программы внеурочной деятельности эколого-биологической направленности «Экоклуб «Здоровая среда»». Обоснована необходимость экологического образования и воспитания.

Ключевые слова: экологическая культура, внеурочная деятельность, личностные, метапредметные, предметные результаты освоения курса «Экоклуб «Здоровая среда»

Головокружительный рывок совершили люди в век научно — технического прогресса. Но стало ли человечество счастливее, наша планета краше, а условия жизни на ней благоприятнее для ее обитателей? [5]

Необходимость экологического образования и воспитания обусловлена глобальными катастрофическими изменениями в окружающем мире. За последние полвека деятельность человека настолько преобразила большинство районов нашей планеты, что истощение природных

ресурсов и загрязнение биологической среды отходами хозяйственной деятельности стало очевидностью: от заброшенных шахт до окурков на газонах и десятков тонн отравляющих веществ, извергаемых химическими комбинатами. Нет числа свалкам промышленных и бытовых отходов. [2]

Проблемы экологии волнуют каждого. Особенно острыми они стали в последние годы, когда стала доступной информация о состоянии окружающей среды. Од-

нако правильно распорядиться полученной информацией мы, зачастую, не можем — не хватает знаний.

Экологизация всей системы образования и воспитания подрастающего поколения в современных условиях просто необходима. При этом для учителя биологии и экологии становятся основными следующие задачи:

- формирование системы знаний об экологических проблемах современности и путях их разрешения;
- развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды;
- формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения, здорового образа жизни.

Основными направлениями работы по формированию экологической культуры школьников являются: эколого — просветительская деятельность, организация школьного экологического объединения учащихся, исследовательская работа и формирование здорового образа жизни. В ряде школ в настоящее время уделяется много внимания преподаванию экологии и введению элементов экологии в другие предметы — биологию, географию, химию, физику, естествознание. К внеурочным формам деятельности относятся научные общества учащихся, элективные курсы, экологические акции, экскурсии, конкурсы, научно — практические конференции, олимпиады.

В настоящее время очень остро стоит вопрос о дополнительном образовании школьников. Решение задач воспитания и социализации школьников, в контексте национального воспитательного идеала, их всестороннего развития наиболее эффективно в рамках организации воспитательной (внеурочной) деятельности, особенно, в условиях системы основного общего образования. Такая возможность общеобразовательным организациям предоставляется Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения. Согласно новым образовательным стандартам, организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс.

С целью удовлетворения потребностей учащихся автором статьи была разработана программа внеурочной деятельности биолого-экологической направленности «Эко клуб «Здоровая среда». В ходе реализации данной программы решаются следующие вопросы: изучение природных сообществ; наблюдение и уход за комнатными растениями; повышение интереса школьников к решению экологических проблем, вовлечение их в активную деятельность по защите окружающей среды.

Цели программы:

- сформировать знания о взаимоотношениях живых организмов в природе, нормах и правилах поведения в природе
- развивать творческие способности

— привлечь учащихся к участию в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах биологической направленности;

Задачи:

- формирование знаний о системе органического мира и роли человека в сохранении и преумножении природных богатств;
- формирование учебно-практических умений (наблюдение, постановка опытов с использованием оборудования цифровой лаборатории «Архимед», навыки выращивания растений и ухода за ними и т. п.)
- развитие творческих умений детей, интереса к изучению биологии и экологии посредством проведения лабораторных, практических занятий, викторин, праздников и использования информационных технологий.
- воспитание чувства бережного отношения к природе, ответственности за свое поведение в природе.

Настоящая программа является годичной программой внеурочной деятельности для учащихся 6 класса. Программа реализуется в рамках образовательной программы школы и программы естественнонаучной направленности. Реализация программы «Эко клуб «Здоровая среда» планируется в режиме практико-ориентированных занятий. На реализацию программы отведено 35 часов в год.

Ожидаемые результаты:

Получение практических знаний о взаимоотношениях живых организмов в природе, о системе органического мира.

Приобретение навыков организации наблюдений за объектами природы.

Приобретение умений проведения опытов и исследований с использованием цифрового оборудования.

Усвоение ценностных основ нравственности, норм поведения в природе.

Данная программа обеспечивает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов.

Личностными результатами являются:

Целостный, социально ориентированный взгляд на мир природы в его органичном единстве и разнообразии;

Бережное отношение к природе;

Компетентность в решении экологических проблем на основе личностного выбора, осознанное отношение к собственным поступкам;

Овладения навыками сотрудничества с педагогом и сверстниками;

Метапредметными результатами являются:

Умение самостоятельно ставить новые задачи на основе развития познавательных мотивов и интересов;

Формирование умения планировать, контролировать и оценивать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условием её реализации;

Формирование умения определять наиболее эффективные способы достижения результата;

Умение организовать сотрудничество и совместную деятельность с педагогом, сверстниками, старшими и млад-

шими школьниками: определять цели, распределять функции и роли участников, взаимодействовать и работать в группе;

Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникативных технологий.

Предметными результатами являются:

Овладение знаниями о формах взаимоотношений организмов друг с другом и с окружающей средой;

Развитие практических умений и навыков проведения

естественнонаучных опытов и исследований;

Приобретение устойчивых навыков самостоятельной, целенаправленной и содержательной деятельности по охране природы;

Продуктивное сотрудничество с участниками объединения при решении различных творческих задач.

В программе используется системно — деятельностный подход, а формы — деятельности это: занятия — практикумы, лабораторные работы, экскурсии, семинары, викторины.

Литература:

1. Болгова, И. В. Практические технологии в школе // Биология. 2008. № 13. с. 29–33.
2. Марфенин, Н. Н., Попова Л. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития: новые задачи и проблемы // Экологическое образование. 2006. № 2. с. 16–27.
3. Козлова, Ю. В., Ярошенко В. В. Краеведение: Внеклассная работа по истории, географии, биологии и экологии. М.: ТЦ Сфера, 2007. — 125 с.
4. Чердымова, З. И., Астафьев В. М. Программа и методические основы курса «Экология и общество». Самара, 1995. — 120 с.
5. Яншин, А. Л., Мелуа А. И. Уроки экологических просчетов. М.: Мысль, 2004.

Особенности подготовки детей младшего школьного возраста основам пожарной безопасности

Лизунова Екатерина Александровна, учащаяся 6 класса
МБОУ СОШ № 132 г. о. Самара

Научный руководитель: Лизунова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

Данная статья посвящена формированию основ пожарной безопасности у детей младшего школьного возраста. Особое внимание авторы уделяют основным способам подготовки учащихся начальной школы к безопасному поведению во время пожара.

Ключевые слова: пожар, пожарная безопасность, учащиеся, безопасное поведение, семья, педагог, огонь, родители, опасные ситуации

В современном мире вопрос о формировании основ пожарной безопасности является актуальным. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в социально адаптированной личности.

Практически каждый год в нашей стране возникает огромное количество пожаров, при которых погибают, получают травмы и увечья не только взрослые, но и дети. При этом, как свидетельствует статистика, примерно каждый седьмой пожар происходит по вине детей. Увеличение количества и масштабов последствий опасных ситуаций, вызванных пожарами, особенно по причине неосторожного обращения детей с огнем, говорит о необходимости увеличения роли органов управления образованием субъектов Российской Федерации и образовательных учреждений (школ, детских садов, интернатов) по осуществлению мер пожарной безопасности, проведению противопожарной

пропаганды и обучения учащихся основным мерам пожарной безопасности.

Формирование у младших школьников системных знаний, умений и навыков в области пожарной безопасности требует дополнительного внеучебного времени и должно осуществляться не только в рамках учебных занятий, уроков, но и в результате проведения разнообразных внеклассных мероприятий (викторины, спартакиады, дидактические игры по пожарной безопасности, День пожарной безопасности и др.). На протяжении всего учебного года и, особенно, по окончании учебы, перед каникулами, школьникам крайне необходимо напомнить об основных правилах пожарной безопасности, о причинах и последствиях пожаров, а также действиях при их возникновении. Подготовка учащихся общеобразовательных учреждений в области пожарной безопасности должна

проводиться на всех ступенях образования. Младший школьный возраст — это период впитывания, накопления знаний. Успешному выполнению этой важной жизненной функции способствуют особенности детей данного возраста: повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются в повседневной жизни. В этом случае важна роль педагога, который, подбирая правильные методы, средства, приемы, вводит ребенка в социальный мир.

С детьми младшего школьного возраста необходимо регулярно проводить беседы по предупреждению пожаров в школе и дома, формировать у них навыки безопасного поведения при их возникновении; познакомить детей с основными способами эвакуации из горящего здания, навыками использования первичных средств пожаротушения; обучать способам эвакуации из задымленных общественных зданий с применением средств индивидуальной защиты органов дыхания (респиратор, противогаз и др.) [2, с. 56].

Одним из самых эффективных средств формирования навыков безопасного поведения во время пожара являются тренировки с учащимися начальной школы по отработке плана эвакуации при пожаре в школе, которые необходимо проводить не реже, чем один раз в полугодие. При этом необходимо использовать:

- бытовой материал, который дает возможность усилить яркость и достоверность в изображении пожароопасной обстановки (примеры и случаи из жизни, воспоминания педагогов, знакомых, обучающихся и т. п.);

- образцы и макеты подручных и первичных средств пожаротушения (огнетушители различных марок, пожарный рукав, пожарный ствол, фрагмент внутреннего пожарного крана и др.);

- средства индивидуальной защиты органов дыхания (респиратор, противогаз, газодымозащитные комплекты и др.);

- статистику пожаров за определенный период, пострадавших в них и т. п.;

- факты из жизни школы, города, района, где расположено образовательное учреждение.

Таким образом, у детей необходимо воспитывать навыки осторожного обращения с огнем, стремиться к тому, чтобы учащиеся осознали, что спички — это не игрушка, а огонь — это не забава, чтобы у них сформировалось представление о пожаре как о самом тяжелом бедствии не только для детей, но и взрослых. Возникновение пожаров из-за неосторожного обращения с огнем детей, а в результате — их травмирование, а иногда и гибель — это проблема острая, актуальная, требующая четких адекватных, скоординированных действий взрослых. Тяга детей к огню, к игре со спичками известна всем. Об опасности этих игр дети знают, они различают «добрый» и «злой» огонь, со-

зидающий и разрушающий огонь. Как правило, у детей отсутствует защитная психологическая реакция на современную пожарную опасность, которая свойственна взрослым. Многие из младших школьников представления не имеют о том, как нужно действовать во время пожара, чтобы минимизировать его последствия, выжить. Обычно в таких ситуациях дети прячутся под кроватями, одеялами, в шкафах, укромных уголках комнаты, даже не пытаются бежать и в тех случаях, когда двери не заперты. Найти их в задымленных помещениях в большинстве случаев бывает очень нелегко. Уговорить школьников не играть с огнем, осторожно с ним обращаться недостаточно, необходимо повлиять на их сознание, не боясь пускать в ход порой даже самые сильные средства. Данную работу необходимо начинать уже в дошкольном возрасте. Главная задача взрослых — помочь детям утвердиться в этих знаниях, предостеречь от беды. Для того, чтобы познакомить детей с правилами пожарной безопасности, прежде всего, необходимо определить объем знаний и интересов, степени сформированности практических умений и навыков, который следует раскрыть.

С целью формирования представлений о пожарной безопасности у школьников очень важно привлечь к этому процессу не только педагогов, но и родителей. Так как именно в семье закладываются основы безопасности человека, его ответственного и сознательного отношения к здоровью. Родители своим примером формируют отношение ребенка к собственному здоровью, окружающей природной среде, к безопасности в быту и т. д. Семья — это первая ступень в жизни человека. Именно она с самого раннего возраста направляет сознание, волю и чувства детей. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе [1, с. 42].

Самыми эффективными формами взаимодействия педагогов и родителей в организации совместной работы по формированию основ пожарной безопасности у детей являются тематические занятия (например, «Спички — не игрушка, огонь — не забава», «Огонь — друг или враг?», «Пожарная азбука»), спортивные эстафеты (например, «Пожарные забавы»), родительские собрания, дидактические игры (например, «Пожарный эрудит», «Слушай внимательно», «Звонок на номер «01», «Осторожно — огонь!», «Огонь добрый и злой» и др.), ролевые игры и т. д.

Подобные мероприятия, безусловно, дают возможность для достижения главной цели — формированию у детей младшего школьного возраста целостного представления о культуре пожарной безопасности, а также прививают им навыков безопасного поведения.

Литература:

1. Лизунова, Е. В. Адаптация к экстремальным ситуациям у младших школьников как социально-педагогическая проблема. Азимут научных исследований: педагогика и психология. Тольятти, 2014 г. с. 42–45.

2. Лизунова, Е. В. К вопросу о пожарной безопасности детей старшего дошкольного возраста. Самарский научный вестник. № 3 (4) Самара: ПГСГА, 2013 г. — с. 55–57.

Педагогический потенциал монастырской культуры в контексте продуктивного обучения

Логунова Елена Петровна, кандидат педагогических наук, доцент
Мичуринский государственный аграрный университет (Тамбовская область)

Логунова Мария Сергеевна, студент
Воронежский государственный педагогический университет

В ситуации поиска оснований для решения сложно разрешимых задач воспитания подрастающего поколения обращение к историческому опыту, к народным и православным традициям всегда было «спасательным кругом» для российского социума. Анализ накопленных способов выстраивания педагогической системы в контексте монастырской культуры позволяет сделать вывод о его эффективности, опыт преодоления испытания соответствующих исторических периодов — о перспективности предлагаемых решений [1]. Ценность тысячелетнего опыта монастырской культуры как культуры «должного» позволяет обратиться к ней как средству эффективного воспитания человека на основе принципов и методов, ориентирующих на идеал [6, с. 175]. Д. М. Кучерявый, Е. В. Трушина называют главное отличие православной педагогики от педагогики светской — оно заключается в понимании слова «образование». Ученые считают его однокоренным со словом «образ», который в православии определяет цель образования — следование идеалу Господа [8, с. 129]. Такая направленность на идеальный результат воспитания определяет характер и структуру всего процесса — «материализацию» идеала как выявление человеком в себе образа Божия. Целостность воспитательной системы монастыря есть закономерный результат подвижнического мироощущения через чувство-мысли-слова-действия в ценностно осмысленном образе жизни.

Согласно В. О. Гусаковой, особенность православной культуры — это определенный взгляд [3]:

- 1) на «человека как уникальное биосоциальное и духовное существо;
- 2) на человека как на уникальное биосоциальное и духовное существо, наследника опыта предыдущих поколений и потенциального устроителя, хранителя и возделывателя мира, ученика и наставника своим преемникам;
- 3) на его жизнь, как на путь к Истине, на котором человек раскрывает данные ему таланты, и по мере и глубине их раскрытия исполняет (или не исполняет) свое предназначение, реализует (или утрачивает) свой смысл жизни.

Известны принципы, на которых выстраивалась эта система, они описаны в литературе (Л. П. Антипов,

Т. А. Козлова, Е. П. Логунова и др. [7]) и ориентируются на следующие основания: наличие самоценного начала, объединяющего человека, культуру и образование (монастырская культура говорит о теоцентризме); присутствие в жизни человека идеала для ориентации на него и образования, и культуры в целом (принцип уподобления); первые две позиции объединяются на основе принципа целостности; процесс воспитания базируется на иерархичности сущности и функций каждого составляющего его элемента и цели в целом; опора на представление о ценности личности человека в образовательном процессе; опора на деятельность (в случае с монашеской культурой — идея подвига); ориентация на внутренний мир человека. Эти содержательные основы взаимообусловлены и взаимосвязаны, их деление условно и служит задачам организации процесса воспитания. Указанные принципы носят универсальный характер, их применение вполне укладывается и в светскую систему в силу органичности и соответствия природе человека — и как индивидуума, и как единицы социума. Система православного воспитания есть целостный педагогический процесс, культуросообразная деятельность, что актуально и востребовано современной системой образования [4].

Методическая область православной педагогики, согласно Д. М. Кучерявому, Е. В. Трушиной, подразумевает ориентацию педагогической деятельности на «главный ключ», позволяющий православному педагогу рассчитывать на ожидаемый результат: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» [8]. Отрицание эгоизма, поощрение стремления воплощать нравственные идеалы, борьба со «страстями» (гордость, тщеславие, сребролюбие, гнев, блуд, чревоугодие, уныние, ненависть), проявление добродетелей (смирение, нестяжание, кротость, целомудрие, воздержание, молитва, любовь) — таковы ориентиры православной педагогики.

Если предположить за основу «продуктивного обучения» его понимание как обучения, ориентированного на получение результата через индивидуальную практическую деятельность, опыт, поступки, то результатом деятельности православного педагога становится воспитание в ребенке добродетелей, а результатом деятель-

ности ребенка — его формирование как христианина, который стремится «научиться искренне любить ближнего, а через любовь к ближнему научиться любить Бога» [8]. Здесь важно понимание продуктивного обучения именно как принципа, а не только как способа организации процесса. В контексте трактовки продуктивного обучения как практико-ориентированного (С. И. Гессен), процесс самообразования не может быть завершен — «университет невозможно кончить», диалог постоянен [9]: самообразование и свобода самовыражения в ходе «обучения

через делание» (Дж. Дьюи), через освоение норм в реальной жизненной ситуации на основе индивидуального опыта [2].

Идея продуктивного обучения активно поддержана современной педагогикой, на него возлагаются надежды как на способ интеграции оригинальных подходов к реализации процесса обучения нового поколения XXI века. И в этом смысле идеалы православной педагогики, которые помогают не потерять в человеке человеческое, становятся востребованными.

Литература:

1. Адаевская, Т. И., Плеханов И. П., Прыскина Е. А., Семашкин А. А., Чичканова Т. А., Ямашев В. М. История развития системы образования Поволжья. — Самара: Самарский госпедун-т, 1997. — 168 с.
2. Баранова, А. С. Культура продуктивного образования: история и современность // Гуманизация образовательного пространства: Материалы междунауч. конф. (Саратов, 20–21 октября 2016 г.). — М.: Издательство «Перо», 2016. — с. 757–764.
3. Гусакова, В. О. Теоретико-методологические основы педагогического потенциала традиций православной культуры в воспитании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 5. — с. 41–45.
4. Искрин, Н. С. Возможности системного подхода в образовании. Вопросы менеджмента / Н. С. Искрин, Т. А. Чичканова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — с. 42–50.
5. Логунова, Е. П., Логунова М. С. Православные ценности и художественная культура // Молодой ученый. — 2016. — № 26. — с. 763–766.
6. Логунова, Е. П. История педагогического опыта: духовное воспитание в русской монастырской культуре // Актуальные проблемы образования учащихся начальных классов: Сборник материалов научно-практической конференции. — Самара: НВФ ООО «Сенсоры. Модули. Системы», 1999. — с. 174–177.
7. Логунова, Е. П. Актуализация педагогического потенциала монастырской культуры в современном социуме / Е. П. Логунова, М. С. Логунова // Гуманитарные научные исследования. — 2016. — № 12. [Электронный ресурс]. — URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18548>.
8. Трушина, Е. В. Основы православной педагогики / Е. В. Трушина, Д. М. Кучерявый // Известия Тульского государственного университета. — 2016. — № 3. — с. 129–133.
9. Чичканов, Е. С. Интерактивность как средство художественной выразительности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2009. — Т. 15. — № 4. — с. 309–313.

Организация учебной деятельности магистрантов при изучении курса «Технология развития математических способностей детей»

Лысогорова Людмила Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
Самарский государственный социально-педагогический университет

Успешность процесса развития математических способностей детей обеспечивается созданием педагогических условий, которые можно условно разделить на две взаимозависимые группы: 1 группа — качества урока, обусловленные применяемыми средствами и методами обучения, 2 группа — качества учителя, обусловленные уровнем развития его специальных способностей (педагогических и математических). Вторая группа условий детерминирует условия первой группы. Следовательно, в процессе подготовки будущих учителей целесообразно

сместить акцент на развитие таких способностей у магистрантов.

Учебными задачами курса являются следующие:

- развитие математических способностей магистрантов;
- развитие педагогических способностей магистрантов.

Обе учебные задачи выступают в учебном процессе в единстве.

Ожидаемыми результатами решения первой учебной задачи являются математические способности на высоком и среднем уровне развития. Их структура совпадает

со структурой математических способностей школьников (Крутецкий В. И.):

- Пространственно-логическое мышление;
- Практическое математическое мышление;
- Индуктивное мышление;
- Способность мыслить символами;
- Способность схватывать формальную структуру задачи;
- Способность к обобщению материала;
- Способность к свертыванию процесса математического рассуждения и действия;
- Гибкость мыслительных процессов;
- Стремление к ясности, экономности и рациональности решения;
- Способность к быстрому переключению;
- Математическая память.

Ожидаемые результаты второй учебной задачи — развитие на высоком и среднем уровне педагогических способностей:

- Успешность педагогической деятельности;
- Организаторские способности;
- Педагогический такт;
- Педагогические способности: социально-перцептивные способности, академические способности, способности к организации собственной деятельности, коммуникативные способности, методическая компетентность, способности к созданию творческой атмосферы на уроке.

Из большой группы педагогических способностей были выбраны именно эти, потому что они являются значимыми для студентов — будущих учителей математики (Т. М. Хрусталева).

Поскольку в единстве решаются две учебные задачи, предлагаем решение каждой из них.

Решение второй задачи базируется на следующих соображениях.

Подготовка будущих учителей является интегративным процессом, поскольку профессиональные способности преподавателя объединяют в себе компоненты различной природы: знания, умения и навыки разных предметных областей, практические умения, личностные качества.

В настоящее время возросла значимость практической составляющей профессиональной готовности в связи с возрастанием потребности в высококвалифицированных специалистах, способных построить и провести урок в соответствии с современными требованиями. Поэтому возникла необходимость усилить практическую подготовку магистрантов педагогических вузов.

Нами разработана организационная модель развития педагогических способностей магистрантов, в которой показаны способы усиления практической направленности традиционных форм обучения в вузе.

Приведем примеры таких заданий.

1. Вопросы проблемного характера.

Известно высказывание Альберта Эйнштейна «Образование есть то, что остается после того, как забывается

все, чему нас учили». Исходя из этой посылки, определите, что сегодня целесообразно понимать под математическим образованием среднестатистического члена нашего общества.

2. Интегративные задания к семинарам.

Предлагается комплекс заданий по методике преподавания математики, ориентирующих магистрантов на применение знаний психологии, теоретических положений дидактики в условиях, максимально приближенных к конкретной ситуации подготовки учителя к уроку. Все упражнения составлены в рамках раздела «Общие вопросы методики преподавания математики» и охватывают следующие вопросы: методика математики как наука, связь методики преподавания математики с другими науками, целевой и заданный подходы к обучению математике в начальных классах, дидактические и методические принципы обучения, процесс обучения: методы преподавания и приемы учения, требования к организации современного урока математики в начальных классах.

В каждом задании требуется анализ учебной ситуации с позиций теоретических положений: конкретизация какой-либо психологической теории, формулирование условий и цели учебной задачи, выбор учебных действий для решения этой учебной задачи, подбор или составление упражнений в точном соответствии со структурой учебных действий, составление критериальных задач для диагностики сформированности того или иного способа действий. Задания каждого вида расположены по возрастанию степени сложности. Первыми предлагаются задания, в которых описана конкретная учебная ситуация вместе с вопросами учителя. В них требуется лишь проанализировать эту ситуацию с позиций приведенных в задании теоретических положений. В заданиях второго вида теоретические положения уже не приводятся, поэтому студентам необходимо при анализе беседы учителя и учеников или набора упражнений вскрыть общие положения, которые служат основой для приведенного способа организации обучения. Задания первых двух видов содержат большое количество образцов бесед учителя и учащихся для того, чтобы студенты уже на первых ступенях изучения методики обучения математике приобретали опыт составления вопросов к упражнениям.

Третий вид заданий требует от студентов преобразования учебной ситуации в соответствии с приведенным теоретическим положением (например, теорией П. Я. Гальперина или теорией прямого и косвенного управления учебной деятельностью А. И. Раева и др.), исправлений неточностей или методических ошибок. И, наконец, задания четвертого вида направлены на формирование у студентов умений формулировать локальные и перспективные учебные задачи, составлять системы вопросов, комплексы упражнений, фрагментов уроков в точном соответствии с психологическими закономерностями процесса усвоения знаний, дидактическими и методическими принципами, возрастными особенностями учащихся. В каждом разделе методического пособия приводятся упражнения всех

видов. Они располагаются в порядке возрастания степени сложности и доли самостоятельности студента от упражнений первого вида к заданиям четвертого вида. Приведем примеры заданий.

— *Учитель на уроке предложил учащимся задания в следующей последовательности:*

- а. Найдите значения выражений удобным способом:
 $(40-1)+8$; $(90-2)+6$
- б. Сравните способы решения:
 $59+6=$ $(60-1)+6=60+6-1=65$
 $38+7=$ $(40-2)+7=40+7-2=45$

в. Используя тот же способ, найдите значение выражений:

$$79+4, 28+9.$$

г. Найдите значения выражений:

$$189+7, 298+36.$$

Какими дидактическими принципами руководствовался учитель?

Определите, в соответствии с какой психологической теорией следующие задания расположены именно в данной последовательности:

1. Положите на парту 3 кружка. Положите под ними столько же квадратов. Добавьте еще 2 квадрата. Сколько квадратов стало? (5). Как можно по-другому сказать о количестве квадратов? (Столько же, сколько кружков, да еще два). В этом случае говорят еще: квадратов на 2 больше, чем кружков.

2. Нарисуйте 3 треугольника. Под ними нарисуйте квадратов на 3 больше, чем треугольников, расскажите, как будете действовать? (Сначала нарисует квадратов столько же, сколько треугольников, а затем еще 3 квадрата. Всего нарисовали 6 квадратов).

3. Посмотрите на рисунки. Сравните число фигур, как можно сказать о количестве кружков и квадратов? На сколько больше кружков, чем квадратов?

4. Запишите выражение для решения задачи. У Кати 4 открытки, а у Тани на 2 больше. Сколько открыток у Тани?

Литература:

1. Лысогорова, Л. В. Технология подготовки будущего учителя к развитию математических способностей младших школьников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2007.
2. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников. — М.: Москва, 1968.
3. Борзенкова, О. А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2007.
4. Федорова, Т. В. Приемы формирования творческой деятельности будущих педагогов. Наука и культура России. 2013. Т. 1. с. 205–207.

— *Определите последовательность следующих заданий в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.*

1. Положите три палочки. Добавьте к ним еще две. Сколько стало? На математическом языке это записывается так: $3+2=5$. Число «3» показывает, сколько палочек сначала положили, знак «+» говорит о том, что добавили еще палочек, число «2» показывает, сколько палочек добавили.

2. Найдите значения выражения, используя палочки:
 $5+3=$ $7+2=$ $4+1=$

3. Найдите значения выражений: $2+4$, $4+2$.

4. Записано на языке математики: $6+3$.

Выполните действие с палочками. Как догадались, что нужно сделать? Объясните. Сколько всего палочек стало?

5. Как записать с помощью математических знаков следующее действие: к трем палочкам добавили одну. Сколько палочек стало?

6. Составьте свои выражения со знаком «+». Найдите ответы.

Назовите продукт решения УЗ. Можно ли преобразовать данные упражнения так, чтобы выполняя их, учащиеся получили бы более широкие обобщения?

3. Создание ситуаций, приближенных к практике.

Ситуация 1. При выполнении контрольной работы по теме «Сложение и вычитание в пределах 100» ученики допустили ошибки:

$$23+4=63$$

$$70-16=66$$

$$72-4=68$$

Проанализируйте содержание и причины этих ошибок, составьте коррекционные упражнения и проведите работу над ошибками с «учениками» — своими однокурсниками.

Ситуация 2. Составьте фрагмент урока по изучению нового геометрического понятия (прямоугольник, угол, луч, отрезок). — однокурсниками работу так, чтобы они выполнили сравнение, обобщение.

Условия организации самостоятельной работы младших школьников на уроках математики (теоретический аспект)

Максимова Надежда Вячеславовна, учитель начальных классов
ГБОУ ООШ № 21 г. о. Новокуйбышевск (Самарская область)

В статье особое внимание уделяется проблеме организации самостоятельной деятельности обучающихся. Перспективным направлением решения указанной проблемы является создание условий организации самостоятельной работы учащихся начальной школы на уроках математики.

Ключевые слова: самостоятельная работа, условия организации самостоятельной работы, самостоятельность, активность, самостоятельная деятельность, интеллектуальная деятельность, методико-математическая компетентность педагога начальной школы

Проблема повышения качества обучения младших школьников — одна из самых важных в свете новой образовательной парадигмы.

Современная начальная школа нуждается в педагоге, способного свободно и креативно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания, самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. В рамках указанного направления можно выделить проблему организации самостоятельной работы обучающихся в начальной школе. Обозначенная проблема отвечает современным требованиям ФГОС НОО к результатам обучения.

Проблемой совершенствования навыков самостоятельной деятельности занимались такие психологи, педагоги и методисты: В.И. Андреев, А.В. Белошистая, Б.С. Елканов, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Н.А. Рубакин, Г.Н. Сериков и др.

Значительный вклад в разработку проблемы организации самостоятельной работы обучающихся внесли М.А. Гаврилина, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, О.А. Нильсон, И.Л. Наумченко, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин, О.А. Чуракова и др. Фундаментальные труды данных ученых содержат четкий анализ различных аспектов самостоятельной работы обучающихся: сущность, формы, виды; соотношения между самостоятельностью и активностью; источники познавательной самостоятельности детей и др.

В последнее время можно встретить исследования, где акцент делается на общедидактических аспектах изучения данной проблемы (С.И. Архангельский, В.Б. Бондаревский, Н.Г. Дайри, И.Д. Зверев, С.И. Зиновьев, А.С. Лында, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, И.Д. Никандров, И.М. Чередов, А.В. Усова и др.). Безусловно, это свидетельствует о том, что современная система образования не стоит на месте, движется вперед; ведутся активные поиски методов и приемов рациональной организации самостоятельной работы обучающихся (в том числе и в начальной школе).

Грамотно организовать самостоятельную работу на уроках математики в начальной школе — важная задача

педагога, характеризующая должный уровень его методико-математической компетентности [1; 2].

Данная компетентность — интегративная характеристика личности, включает комплекс методико-математических компетенций; систему личностных и профессионально значимых качеств (О.А. Борзенкова).

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил констатировать, что понятие «самостоятельная работа» является многогранным; исследователи по-разному трактуют данное понятие:

— как метод обучения (И.И. Кобыляцкий, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина, М.Н. Скаткин, А.В. Усова и др.);

— как форму организации учебного процесса (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.И. Ильясов, Ю.С. Пименов и др.);

— как вид учебной деятельности (Л.В. Жарова, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Р.А. Низамов, О.А. Нильсон и др.);

— средство организации познавательной деятельности (Е.Л. Белкин, М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый и др.).

Рассмотрим некоторые определения понятия «самостоятельная работа».

Самостоятельная работа — познавательная учебная деятельность, когда последовательность мышления ученика, его умственных и практических операций и действий зависит и определяется самим учеником (Л.Г. Веткин, И.И. Малкин, А.В. Усова и др.).

А.В. Усова, О.О. Чуракова считают, что самостоятельная работа — это работа на уроке, которая предполагает, что каждый ребенок получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями [8].

Самостоятельная работа учащихся, как замечает У.В. Меркулова, — это работа, которая выполняется без непосредственного участия педагога (учителя начальных классов), но по его заданию в специально представленное для этого время; учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели [5].

Проанализировав различные точки зрения на обозначенную проблему, заключаем, что самостоятельная работа

по своей сути есть деятельность, направленная на самостоятельное целенаправленное получение новых знаний, совершенствование практических умений и качеств личности.

Основу самостоятельной работы составляют самостоятельность и активность [3; 4; 5].

Самостоятельность выступает как:

- способ индивидуального выполнения задания учителя;
- как результат овладения приемами умственных действий;
- условие творческой деятельности, способность вести познавательный поиск;
- показатель определенного уровня развития интеллекта, воли характера и др.

Сущность самостоятельности раскрывается через интеллектуальную деятельность.

Развитию самостоятельности способствует освоение детьми умений поставить цель (или принять ее от педагога), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели.

Мы согласны с точкой зрения Л. Г. Веткина, Б. П. Есипова, В. А. Левина о том, что высшей формой самостоятельности детей является творчество. Задача педагога — пробудить к нему интерес [3; 4].

Этому способствует создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в ручном труде, а также словесное творчество.

П. И. Пидкасистый отмечает, что при правильной постановке процесса обучения во всех его звеньях требуется активность учащихся. Высокая степень активности достигается именно в самостоятельной работе [7].

Активность — вид деятельности, отличающийся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленность, мотивация, осознанность, владение способами и приемами действий, эмоциональности и др.), а также наличием таких свойств, как инициативность, ситуативность.

Е. Г. Пенькова, изучая проблему организации самостоятельной работы обучающихся, предлагает следующее толкование: ребенок выполняет работу самостоятельно, без непосредственного участия педагога; от ученика требуются самостоятельные мыслительные операции, самостоятельное ориентирование в учебном материале; вы-

полнение работы строго не регламентировано, ученику предоставляется свобода выбора содержания и способов выполнения задания [6].

При организации самостоятельной работы педагогу необходимо выстроить траекторию работы: план самостоятельной работы → осознание обучающимися учебной задачи → инструкция по выполнению → руководство процессом выполнения работы → самоанализ, самоконтроль → критерии оценивания самостоятельной работы учащихся → проверка работ обучающихся; анализ ошибок; корректировка самостоятельной работы [3; 6].

Процессу организации самостоятельной работы способствуют следующие условия:

А. Учет признаков самостоятельной работы:

- наличие познавательной или практической задачи;
- наличие проблемного вопроса или задачи и особого времени на его выполнение (решение);
- проявление умственного напряжения;
- проявление сознательности, самостоятельности и активности в процессе решения поставленных задач;
- владение навыками самостоятельной работы.

В. Осуществление дифференцированного подхода к обучающимся.

На наш взгляд, дифференцированный подход в обучении школьников целесообразно рассматривать как возможность индивидуализации в условиях одного класса.

С. Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; уровней сформированности интеллектуальных умений (анализ, синтез, анализ через синтез, сравнение, обобщение, прогнозирование, аналогия и др.).

Д. Планомерное возрастание интеллектуальных нагрузок и последовательный переход к более неточным и неполным указаниям по выполнению самостоятельной работы.

Е. Постепенное «отдаление» педагога; принятие им позиции «пассивного наблюдателя» за процессом.

Ф. Переход от контроля учителя к самоконтролю.

Г. Четкое продумывание критериев оценивания самостоятельной работы (учет разных ее видов).

Безусловно, педагог начальной школы должен учитывать условия организации самостоятельной работы, как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности, создавать эти условия, что характеризует его педагогическое мастерство, компетентность.

Литература:

1. Борзенкова, О. А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: Дис. канд. пед. наук. — Самара, 2007. — 255 с.
2. Борзенкова, О. А. Совершенствование методико-математической компетентности магистров образования // Молодой ученый: Международный научный журнал. — № 13.3 (117.3) / 2016. — Спецвыпуск: материалы VIII Международной научной конференции «Научные проблемы образования третьего тысячелетия». — 2016. — с. 9–10.
3. Веткин, Л. Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке (лекции по педагогике для студентов университета). — Саратов, саратовский университет, 2008.

4. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Государственное учебно-педагогическое издание Министерства Просвещения РФ. — М.: Педагогика, 1999.
5. Меркулова, У.В. Формы, методы и средства самостоятельной работы учащихся на уроках информатики [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: Материалы III международной научной конференции (г. Челябинск, апрель, 2013 г.) — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — с. 91–94.
6. Пенькова, Н.Г. Самостоятельная работа в начальной школе. — М.: Просвещение, 2014.
7. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. — М.: Педагогика, 1972.
8. Усова, А.В. Структура планирования методической работы // Школьное планирование, 2005. — № 6. — с. 9.

Урок географии в современной школе

Мешкова Людмила Юрьевна, учитель географии
МКОУ «Аношкинская СОШ» (Воронежская область)

В статье описываются организация и проведение урока географии в современной школе. Приводится сравнительный анализ традиционной и инновационной формы урока географии. Сформулированы основные признаки современного урока.

Ключевые слова: урок, урок географии, инновации

Урок — это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства показатель его кругозора, эрудиции.
В.А. Сухомлинский

Что такое урок? Урок — неотъемлемая часть жизнедеятельности учащихся, так как именно на уроке ученик больше всего познаёт, происходит его воспитание, развитие, раскрывается его индивидуальность, складываются интересы, формируется личность.

Как известно, урок является формой реализации педагогических взаимодействий, где происходит общение учителя и ученика. По итогам урока судят и о педагогическом мастерстве учителя, и об уровне подготовки ученика. Поэтому урок — это визитная карточка каждого учителя. Каждый урок — это сложная система, все компоненты здесь связаны; это целостный учебно-воспитательный процесс.

Урок не стоит рассматривать только как форму передачи содержания образования, его надо оценивать как источник развития школьников, раскрытия их познавательных сил и возможностей, которые проявляются при рациональной организации совместной деятельности учителя и ученика. Рождение любого урока начинается с осознания правильного, четкого определения его конечной цели — чего учитель хочет добиться; затем установления средства — что поможет учителю в достижении цели, а уж затем определения способа — как учитель будет действовать, чтобы цель была достигнута.

Готовясь к уроку, учитель должен тщательно продумать структуру знаний по географии, которыми предстоит овладеть учащимся, выделить ключевые идеи, вокруг которых будут группироваться все остальные знания.

Важным требованием к содержанию урока является доступность и посильность географического материала для детей. Нарушение этого требования приводит к непониманию, к механическому запоминанию знаний региональной географии, к ослаблению интереса, к задержке общего развития учащихся.

Развитию приносит вред и слишком легкий, обыденный материал, пережевывание известного, приводящее к топтанию на месте. Педагогика доказала, что учить надо на высоком, но посильном уровне трудности.

Урок традиционно является основной формой обучения. Он представляет собой завершённый, целостный элемент учебно-воспитательного процесса. Урок это — универсальная система взаимодействия учителя и учащихся, работающая на усвоение знаний, приобретение умений и навыков, развитие их способностей, нравственно-духовное и физическое совершенство.

В чем отличия традиционного урока от современного?

Во-первых, различиями служат цели урока, с осознания и формулировки которых начинается подготовка учителя к уроку.

Во-вторых, отличие традиционного и современного урока заключается в изменении роли и функций учителя на уроке.

Показателями качества урока не могут быть только эрудиция и методическое мастерство учителя. Главный его показатель — организация деятельности учащихся, что должно способствовать подготовке их к жизни, к соблю-

Традиции и инновации школьной географии

Традиции	Новации
<p>Высокий научный уровень содержания предмета, преобладание знаниевой парадигмы, соответствующей ведущей дидактической функции нашего предмета.</p> <p>География была отнесена к циклу естественнонаучных дисциплин.</p> <p>Место географии в учебном плане средней школы с 6 по 10 класс (при 2-х часах в неделю, кроме 7 кл., на географию отводилось 3 ч) — 374 ч.</p> <p>Наличие одной-двух линий параллельных учебников.</p> <p>Большая роль краеведческого принципа, реализация его в природной среде, в работе на местности.</p> <p>Большое внимание педагогике сотрудничества «учитель-ученик», коммуникативному, личностному общению.</p> <p>Проверка ЗУН устно и письменно, большой объем работы с картами, в том числе и контурными; внимание к развитию мышления, речи, умениям объяснять причинно-следственные связи между компонентами и явлениями.</p>	<p>Переход от знаниевой парадигмы (ЗУН) к системно-деятельностной, перенос центра тяжести на формирование УУД (универсальных учебных действий).</p> <p>География отнесена к циклу гуманитарных дисциплин.</p> <p>Место географии в основной школе — с 5 по 9 класс, общий объем часов — 272, но в 5 и 6 классах география изучается 1 час в неделю. В старшей школе география относится к числу предметов по выбору.</p> <p>Большое число (от 10 и более) параллельных учебников.</p> <p>Преобладание работы в электронной среде, замена реальной территории виртуальным пространством.</p> <p>Перенос центра тяжести в общении в виртуальную среду: электронный журнал, дистанционное изучение отдельных вопросов и т. д.</p> <p>Преобладание тестового контроля на разных этапах, в том числе и на итоговом — ГИА и ЕГЭ.</p>

дению правил поведения в родной природе, на производстве и в обществе в целом.

Основные признаки современного урока географии:

1. Урок направлен на формирование личности учащегося (мировоззрения, ценностных ориентаций, мотивации деятельности, творческих качеств).
2. Учитель выступает как организатор учебной познавательной деятельности учащегося, как их помощник и консультант.
3. Стиль общения ученика и учителя сотрудничество, сотворчество.
4. Центральное место на уроке занимает применение знаний и умений в процессе решения учебных задач, причем на всех этапах урока.
5. Организация коллективной учебной деятельности и общения между учащимися в процессе учебной работы
6. Урок тесно связан с другими формами организации обучения экскурсиями, практикумами, работами на географической площадке и экологической тропе и т. п.
7. Сочетание элементов урока с элементами других форм обучения: урок-зачет, урок-конференция, урок-игра. Проведение межпредметных уроков, проводимых 2–3 учителями разных учебных предметов.
8. Передача учащимися части функций учителя: проверка и оценка знаний и умений, консультирование, элементы целеполагания и планирования работы.

У современного урока логика построения процесса обучения и иное распределение времени. На современном уроке происходит слияние его отдельных этапов. Главное на уроке — применение знаний и умений в процессе учебных задач, построенных на новом материале. Современный урок выходит частично за рамки расписания, носит межпредметный характер, он тесно связан с экскур-

сиями, проводится вне стен класса. Урок может быть проведен в рамках двух-трех предметов.

Учитель на уроке это и артист, и психолог, прежде всего навигатор в получении знаний. Невозможно добиться успехов в решении задач, поставленных учителем, без активизации познавательной деятельности, внимания учащихся, формирования и развития устойчивого интереса к изучаемому материалу.

География — это предмет, позволяющий учащимся не только узнавать окружающий мир, но и развивать свой творческий потенциал — внутренние возможности. У каждого ребенка есть способности и таланты. Задача учителя — руководить деятельностью детей, чтобы они могли проявлять свои дарования. Методические возможности школьного курса безграничны, насколько сложен этот учебный предмет, настолько и разнообразен. В работе каждого педагога складывается определенная система, стиль — техника работы.

Оправдано использование нетрадиционных подходов в преподавании географии: игры по теме, объяснение с использованием стихотворений, кроссвордов, занимательного материала.

Вот такое вступление может предварять тему «Гидросфера» в 6 классе:

Вода — чудесный дар природный,
Живой, текучий и свободный,
картины нашей жизни красит
В своих трех важных ипостасях:
То ручейком, то речкой вьется,
То из стакана наземь льется.
То застывает тонкой льдинкой,
красиво названной снежинкой.
То обретает легкость пара

Была — и, вдруг, ее не стало.
Великий труженик водица,
Ну, как же ей не восхититься!
Она плывет к нам облаками,
Поит снегами и дождями,
И разрушает и наносит,
И так заботы нашей просит.

Урок «Географическая карта» в 6 классе, начать словами из книги Жюль Верна: «До чего люди любят карты! А почему? Да потому, что там на картах можно потрогать север и юг, восток и запад рукой. А потом сказать: вот мы, а вот неизвестное — мы будем расти, а оно будет уменьшаться». Или же словами К. Паустовского «Привычка странствовать, видеть в своем воображении разные места, помогает правильно их увидеть в действительности». В 6 классе урок о полезных ископаемых начать с загадок, например, таких: Без неё не побежит ни такси, ни мотоцикл, не поднимется ракета. Отгадайте, что же это? Или «Если встретишь на дороге, то увязнут сильно ноги. Что бы сделать миску или вазу, она понадобится сразу». Обучение умениям и навыкам с использованием ролевой игры, а на уроках повторения и обобщения знаний можно проводить КВН, «Что? Где? Когда?», «Последний герой», уроки-конкурсы, уроки-соревнования.

Очень важен этап мотивации и актуализации знаний на любом уроке. Например, при изучении «Природных зон» можно начать урок с легенды о вожде индейского племени, который послал юношей на вершину горы.

«Идите, пока хватит сил. Кто устанет, может вернуться домой, но пусть каждый принесёт мне ветку с того места, где он свернул с дороги», — говорил вождь. Вскоре первый вернулся и протянул листок кактуса. Вождь усмехнулся: «Ты не пересёк пустыню. Ты не был даже у подножия горы». Второму, принесшему серебристую ветку полыни, вождь сказал: «Ты был у подножия, но даже не пытался начать восхождение». Третий, с веткой тополя, даже заслужил похвалу: «Ты добрался до родника». Подобное же поощрение и четвёртому, с веткой крушины. Пятому принесшему ветку кедра, старик одобрительно кивнул: «Ты был на полпути к вершине». Последний юноша пришёл с пустыми руками, но лицо его светилось радостью. Он объяснил, что был там, где не растут деревья, но зато видел сверкающее море. Вождь не только поверил ему, но и отдал самую большую дань признания: «Тебе не нужна ветка-символ. Победа сияет в твоих глазах, звучит в твоём голосе. Это одна из вершин твоей жизни. Ты видел гору во всём её величии».

Ученик учится только тогда, когда у него возникает эмоциональное удовлетворение. Если он не видит в учебной деятельности, не осознаёт цель, не понимает и не принимает задачи, поставленные учителем, то он учится по принуждению. Использование современных образовательных технологий позволяет усилить мотивацию учения благодаря возможности регулировать задачи по трудности, поощряя правильные решения, не прибегая при этом к нравоучениям и порицаниям.

Литература:

1. Барина, И. И., Лобжанидзе А. А. Профессиональная компетентность учителя географии / География и экология в школе XXI века. — 2010.
2. Примерные программы по учебным предметам. География 6—9 классы. — М.: Просвещение, 2010. (стандарты второго поколения).
3. Современный урок. Методические разработки уроков. Москва «Школьная Пресса» 2002.
4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011.
5. Шмаков, С. А «Игры учащихся — феномен культуры» Москва. Новая школа 1994 г.

Значение проектной деятельности учащихся в обучении праву

Мингазов-Шаляпин Станислав Олегович, учитель истории и обществознания
МБОУ Гимназия № 3 г. о. Самара

В статье важное место отводится анализу эффективности метода проектов в учебной деятельности. Выделяются цели и задачи проектного обучения, типы проектов, приводятся конкретные проекты, реализованные на уроках в Гимназии № 3, приводится их содержание, специфика работы обучающихся и учителя.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, типология проектов

Воспитать интерес к обучению в ребенке, обеспечить его всестороннее развитие, а в соответствии с ФГОС второго поколения развить личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия является главной задачей учителя.

Важное место в воспитании и развитии интереса к знаниям и потребности в самообразовании занимает воспитание самостоятельности и творческого подхода к получению знаний, стремления к познанию и самообразованию.

В современных условиях быстрого накопления и обновления информации передо мной стоит задача усовершенствования учебной деятельности гимназистов как ведущего вида их деятельности, поиска дидактических и методических средств повышения самостоятельности обучающихся в учебном процессе.

Новые знания можно получать от других в готовом виде, а можно добывать самостоятельно. Причем знания, полученные в ходе собственных опытов, наблюдений, экспериментов, опросов и умозаключений, обычно самые глубокие и долговечные. Условия для этого дает внедрение метода проектов на уроках

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью анализа эффективных методов к изучению относительно нового для Самарской области предмета — основы проектной деятельности, а также результатов, которых позволило добиться проектное обучение. Так, в 2006 году был разработан УМК для сопровождения работы обучающихся по методу проектов (Голуб Г. Б., Перельгина Е. А., Чуракова О. В.; Под ред. Когана Е. Я.). УМК рекомендован к использованию в образовательных учреждениях Самарской области научно-методическим экспертным советом министерства образования и науки Самарской области (Протокол № 2 от 19 декабря 2008 г.). На основе данного УМК и методического пособия для педагогов — руководителей проектов учащихся основной школы «Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования» в нашей гимназии были составлены календарно-тематические планы по предмету «Основы проектной деятельности (Право)», который преподается с 2010 года в 9–11 классах.

Цели и задачи проектного обучения

Метод проектов представляет собой систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в

процессе планирования и выполнения практических заданий — проектов.

Учебный проект в различных формах позволит учителю вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, закрепить теоретические знания.

Цели и задачи проектной деятельности:

- контроль знаний и умений по предмету;
- формирование у обучающегося комплексной картины мира;
- совершенствование работы с компьютером;
- развитие умений поиска и обработки информации;
- самостоятельное приобретение недостающих знаний из разных источников;
- приобретение коммуникативных умений, работа в различных группах;
- выработка уверенности при публичном выступлении;
- развитие исследовательских умений (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез);
- развивать системное мышление.
- развитие навыков самоконтроля.

Типология и классификация проектов

Урок, на котором используется метод проектов, может быть как уроком изучения нового материала, так и уроком закрепления и отработки навыков решения учебных задач, уроком повторения. Существуют различные классификации проектов.

Так, Е. С. Полат [3] предлагает шесть основных критериев, по которым различают типы проектов:

1. *По доминирующему в проекте методу или виду деятельности:* исследовательские; творческие; ролевые, игровые; информационные; практико-ориентированные (прикладные); поисковые; ознакомительно-ориентировочные.

2. *По признаку предметно-содержательной области:* монопроекты (в рамках одной области знания); межпредметные проекты.

3. *По характеру контактов:* внутриклассные; внутришкольные; внутренние или региональные; международные.

4. *По количеству участников проекта:* индивидуальные; парные; групповые.

5. *По продолжительности проекта:* краткосрочные; средней продолжительности; долгосрочные.

6. *По результатам:* доклад, альбом, сборник, каталог, альманах; макет, схема, план-карта; видеофильм; выставка и др.

Этапы и последовательность работы над проектом

Представляется возможным выделить следующие этапы проектной деятельности:

- постановка цели;
- выявление проблемы, противоречия, формулировка задач;
- обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов;
- самообразование при помощи учителя;
- продумывание хода деятельности, распределение обязанностей;
- исследование: решение отдельных задач, компоновка;
- обобщение результатов, выводы;
- анализ успехов и ошибок, коррекция.

Особенностью системы выполнения проектов в рамках образовательного учреждения является совместная творческая работа учителя и обучающегося (обучающихся).

Последовательность работы над проектом

Последовательность работы включает в себя 4 компонента:

- стадия работы над проектом;
- содержание работы;
- деятельность учащихся;
- деятельность учителя.

Ниже рассмотрим подробно работу над проектами разных типов, созданными учащимися гимназии за 2010–2016 годы.

Практико-ориентированный проект «5-ая очередь Самарской набережной» (был выполнен обучающимся 9 класса Пустоветовым К. в 2015/16 учебном году). Это был региональный межпредметный проект, который предусматривал разработку и рекомендации внедрения плана строительства 5-ой очереди набережной.

Этапы работы над проектом:

1. Подготовка.

Ученик обсуждает тему проекта с учителем и получает при необходимости дополнительную информацию. Определяет цели проекта. Учитель помогает в определении цели проекта. Наблюдает за работой ученика.

2. Планирование.

Ученик формулирует задачи проекта, вырабатывает план действий, определяет способы сбора и анализа информации, определяет способы представления результатов (формы проекта). Учитель предлагает идеи, высказывает предположения, наблюдает за работой учащегося.

3. Исследование.

На данной стадии идет сбор и уточнение информации, поэтапное выполнение исследовательских задач проекта.

Учащийся поэтапно выполняет задачи проекта:

- Изучение истории застройки Самарской набережной 1, 2, 3, 4 очереди;

— Составление собственных планов благоустройства 5 очереди набережной;

— Распечатка планов.

— Составление предложения по благоустройству.

— Сбор подписей среди учеников Гимназии № 3 и отправка предложения с копиями планов в уполномоченные на его рассмотрение органы власти.

Учитель наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью учащихся.

4. Выводы.

Обучающийся выполняет исследование и работает над проектом, анализирует информацию. Оформляет проект. Учитель наблюдает, советует.

5. Защита проекта и оценка его результата.

Содержание работы — подготовка отчета о ходе выполнения проекта с объяснением полученных результатов. Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и причин этого. Представление результатов в работе (проекте). Ученик представляет проект, участвует в его анализе и оценке. Учитель оценивает усилия обучающихся, качество отчета, творческий подход, качество использования источников, потенциал продолжения проекта.

При этом немаловажно то, что при выполнении данного проекта, обучающимся проводилась его внешняя оценка. В том числе и в виде ответов уполномоченных органов власти, рассмотревших предложения по благоустройству. Тем самым ученик получил опыт деловой переписки. Кроме того, была проведена оценка проекта на Всероссийском конкурсе проектов учащихся «Созидание и творчество», где обучающемуся (ученику 9 класса Гимназии № 3 Пустоветову К.) было присуждено звание лауреата I степени. Данный факт подтвердил высокий уровень развития способностей учащегося к проектной деятельности и качество самого продукта — практико-ориентированного проекта.

Исследовательский проект учащихся 10 класса по составлению обращения по обоснованию целесообразности возвращению самарского времени в Самарской области (2012/13 учебный год).

1. Подготовка.

Обучающиеся определяют тему и цели проекта, делятся по группам. Учитель знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся. Помогает в определении цели проекта. Наблюдает за работой учеников.

2. Планирование.

Обучающиеся определяют источники необходимой информации, определяют способы сбора и анализа информации, определяют способы представления результатов (формы проекта), распределяют обязанности между членами рабочей группы. Учитель предлагает идеи, высказывает предположения, наблюдает за работой учащихся.

3. Исследование.

Обучающиеся осуществляют сбор и уточнение информации (интервью, опросы, наблюдения, эксперименты, анкетирование), выявляют и обсуждают альтернативы, воз-



Рис. 1. Диплом лауреата Всероссийского конкурса проектов учащихся 2016 г.

ники в ходе выполнения проекта, поэтапно выполняют исследовательские задачи проекта. При этом главным для участников группы является выявить мнение общественности в лице учеников гимназии по вопросу отношения к возврату самарского времени. Учитель наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью учащихся.

4. Выводы.

Обучающиеся выполняют исследование и работают над проектом, анализируя информацию. Оформляют проект, формулируют выводы. Учитель наблюдает, советует (по просьбе учащихся).

5. Защита проекта и оценка его результата.

Обучающиеся осуществляют подготовку отчета о ходе выполнения проекта с объяснением полученных результатов. Оформление обращения для его последующей отправки в Правительство Самарской области, Самарскую Губернскую Думу. Учитель слушает, задает вопросы в роли рядового участника. При необходимости направляет процесс анализа. Оценивает усилия учащихся, качество отчета, качество использования источников, потенциал продолжения проекта.

В ходе выполнения данного проекта ученики 10 класса смогли составить проекты обращений по группам, каждая из которых включала 6 учащихся (всего в классе 24 человека). По итогам составления проектов было проведено обсуждение и выявлены элементы «идеального» обращения по вопросу возвращения самарского времени. После чего один учащийся в качестве домашнего задания составил окончательную форму обращения на основе обращений 4 групп. Этот вариант, подписанный учениками, и был направлен в органы власти. Таким образом, был получен опыт коллективной и индивидуальной работы. Выполнение проекта позволило выполнить побочную задачу — сплочение коллектива, т. к. класса являлся объединенным на основе двух 9 классов.

Ролевой (игровой) проект, заключающийся в составлении жалобы с использованием правового материала

на основе конкретной ситуации (выполнялся обучающимися 10 класса в 2012/13, 2013/14 учебных годах). Это был внутриклассный монопроект. На уроке ученикам предлагалось ознакомиться с ситуацией, правовой материал же должен быть изучен дома. С его использованием они должны составить жалобу. Ниже привожу задание.

Вариант 1.

Ситуация: с апреля 2011 г. по настоящее время имеет место ненадлежащее предоставление услуг по горячему водоснабжению, полотенцесушитель не отапливается по стояку квартир дома (кв. № 2, 4, 6 и т. д.). Ранее жильцами неоднократно направлялись обращения по поводу неподключенности полотенцесушителя в ЖЭУ. В Госжилинспекцию они еще не обращались (этот орган вправе провести комиссионную проверку и наложить штраф).

Материалы, на которые учащимся необходимо ссылаться, им предлагаются отрывки из данных актов.

— Правила и нормы технической эксплуатации жилищного фонда 2003 г., утверждены приложением к Правилам предоставления коммунальных услуг 1997 г.

— Постановление от 11 марта 2003 г. № 13 главного государственного санитарного врача Российской Федерации «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПин 2.4.1201–03».

— Приложение к Правилам предоставления коммунальных услуг от 26.09.1994 г. № 1099.

1. Подготовка.

Обучающиеся знакомятся с заданием, образцами и рекомендациями, определяют цели проекта.

Учитель знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся. Наблюдает за работой учеников.

2. Планирование.

Учащиеся определяют источники необходимой информации, определяют способы представления результатов (форму проекта). Учитель наблюдает за работой учащихся.

3. Исследование.

Учащиеся поэтапно выполняют задачи проекта путем написания элементов жалобы (введение, основная часть, резолютивная)

Учитель наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью учащихся.

4. Выводы.

Учащиеся оформляют проект в чистовой форме.

Учитель наблюдает, советует (по просьбе учащихся).

5. Защита проекта и оценка его результата.

Учащиеся представляют проект. Учитель, собрав работы учащихся осуществляет их проверку, оценивает усилия учащихся, качество использования источников, соблюдение формы.

На основе изложенных выше примеров выполнения проектов на уроках проектной деятельности в Гимназии № 3 можно сделать выводы, что все они строятся на основе таких принципов, как вариативность (можно использовать индивидуальную или групповую формы работы), проблемность (проблема заставляет учащихся думать, а значит — учиться), самостоятельность, учеба с увлечением (усвоение материала идёт легче, если процесс учащимся нравится), личностный фактор (проектная работа предоставляет ребятам возможность думать и говорить о себе, своей жизни, своих интересах, увлечениях), адап-

тация заданий (при составлении заданий учителю следует учитывать возрастные особенности, учебные возможности, этап работы над проектом).

Секрет успешности проектной методики состоит в том, чтобы связать проект с реальной жизнью. Когда обучающиеся осознают, что они имеют дело с жизненными проблемами, уровень их мотивации к проектированию резко повышается.

Результативность подобной работы проявляется в том, что дети познают основы приемов исследования, учатся аргументировать свою точку зрения, формулировать собственные выводы, у учащихся воспитываются такие качества, как самостоятельность, инициативность, ответственность. Проектные работы учащихся успешно представляются на конкурсах, конференциях различного уровня, учащиеся становятся призерами и победителями. Выводы и предложения, сделанные ребятами в своих работах, могут быть учтены и органами власти при реализации управления.

Метод проектов выступает в современных условиях не только эффективным средством реализации ФГОС второго поколения, но и средством повышения качества обучения, формирования системных знаний, подтвержденных и апробированных на практике.

Литература:

1. Голуб, Г. Б., Перелыгина Е. А., Чуракова О. В.; Под ред. Когана Е. Я. УМК для сопровождения работы учащихся по методу проектов. Самара, 2006.
2. Никитин, А. Ф. Право. 10–11 кл. Профильный уровень: учебник для общеобразовательных учреждений / А. Ф. Никитин. — 5-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2011. — с. 414.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е. С. Полат. — М., 2000.
4. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в общеобразовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — 3-е изд, исп. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с. (Метод. библиотека).
5. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение — что это? // Методист, № 1, 2004. — с. 42.

Ярмарка как форма организации деятельности в формировании инициативности у детей дошкольного возраста

Никонова Анна Владимировна, старший воспитатель высшей категории;

Павлова Елена Евгеньевна, учитель-логопед;

Чумаченко Ирина Фёдоровна, воспитатель высшей категории;

Алимбекова Айсылу Мидхатовна, воспитатель высшей категории

МБДОУ «Детский сад № 466» г. о. Самара

В статье особое место уделяется вопросам формирования предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы у детей дошкольного возраста через ознакомление с праздничной культурой и традициями народов Поволжья.

Ключевые слова: интеллектуальная инициатива, поисковая деятельность, социально-коммуникативная компетентность

Народ, не передающий все самое ценное из поколения в поколение, — народ без будущего. Как бы ни менялось общество, воспитание у подрастающего поколения любви к своей стране, гордости за неё необходимо всегда.

Придерживаясь данной концепции, педагоги МБДОУ «Детский сад № 466» г. о. Самара реализовали образовательный проект «Формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы дошкольников через ознакомление с праздничной культурой и традициями народов Поволжья», с целью приобщения детей дошкольного возраста к истокам традиционной культуры народов Поволжья, истории родного края.

Какая притягательная сила заключается в том, что окружает нас с детства. Почему, даже уехав из родных мест на долгие годы, человек вспоминает их с теплотой, он постоянно с гордостью рассказывает о красоте, богатстве своего родного края?

Народные праздники помогают детям почувствовать себя частичкой своего народа, позволяют узнать о его традициях и обычаях, развивают творческие способности, учат бережному, трепетному отношению к природе, предкам, истории.

Задачи образовательного проекта:

- развитие эмоционально-познавательного интереса к культурному наследию России;
- воспитание уважительного отношения к традициям своего народа;
- развитие коммуникативных качеств, инициативы, способности к импровизации;
- освоение историко-культурного наследия России через праздничные даты народного календаря;
- знакомство с обычаями и традициями обрядовых праздников.

В составлении программы предполагаемого праздника участие принимают не только педагоги учреждения, но и обязательно воспитанники старшего дошкольного возраста.

Стараясь дать выход детским стремлениям к творчеству, способствовать удовлетворению их желания участвовать в играх, танцах, инсценировках, в оформлении зала,

группы. Это способствует социализации ребенка, формирует у него активную позицию и вызывает стремление сохранить традиции и обычаи своего народа.

Работа по формированию нравственно — духовных качеств, предпосылок интеллектуальной инициативы, поисковой деятельности, дошкольников через приобщение к праздничной культуре народов Поволжья построено на основе праздничного календаря: фольклорный праздник «Осенины», ярмарка «Кузьминки», неделя праздничной культуры народов Поволжья: «Венок дружбы», святочные посиделки «Пришла Коляда — отворяй ворота», развлечение «Широка наша Масленица».

Фольклорный народный праздник «Кузьминки» был организован в форме ярмарки способствующей организации детской деятельности в формировании инициативы.

В процессе подготовки к празднику проводилась комплексная работа по ознакомлению детей с жизнью, бытом и творчеством русского народа, знакомство с профессиями ремесленников, покровителями которых были святые братья Кузьма и Демьян, способствовало ранней профессиональной ориентации дошкольников.

Участие в ярмарке дало возможность на практике прикоснуться к рыночным отношениям, подкрепить теоретические экономические знания практическим включением в деятельность.

Реализацию проекта начали с познавательной беседы о том, что ярмарка на Руси была местом для торговли, игр, забав и развлечений. Обязательно торговцы закликают и приглашают к себе, чтобы чем-то удивить или предложить свой товар. Но, чтобы купить себе понравившийся товар, нужно было иметь деньги.

Таким образом, перед детьми возникла проблемная ситуация: изготовить условные денежные знаки. Было предложено: нарисовать деньги, использовать счётные палочки, вырезать жетоны из цветной бумаги, взять настоящие деньги. Обсудив все варианты, дети выбрали жетоны и вырезали их сами из цветной бумаги.

Жетоны готовы, и отсюда сразу возникает вторая проблема: в чём мы их будем хранить? Здесь тоже было предложено много разных вариантов: стаканчики, конверты,

настоящие кошельки и т. д. Каждая группа выбрала наиболее удобный для себя вариант: у детей коррекционной группы были стаканчики, которые дети украсили определённым орнаментом по своему выбору. Дети средней и старшей группы сконструировали из бумаги конверты и оформили их своими рисунками.

Следующий шаг подготовки к ярмарке — это зарабатывание жетонов и изготовление товара на продажу. Обсуждая вопрос: «Ребята, а где родители берут деньги?», пришли к выводу: «Деньги нигде и никому не дают просто так, их нужно заработать».

Посоветовавшись с детьми, решили, что способов зарабатывания жетонов очень много: можно выступить в роли ремесленников, актёров, рукодельниц, художников, а также рассказать пословицу, поговорку, стихотворение.

И вот тут началась увлекательная продуктивная деятельность, в которой проявились самостоятельность и креативность воспитанников. Один из ребят принес из дома соленое тесто, которое приготовил вместе со старшей сестрой и предложил из него сделать птичек. Все погрузились в работу, и в итоге у ребят получились прекрасные птички. После просушки ребята с удовольствием раскрашивали свои поделки яркими красками.

Ребята принесли из дома стаканчики разного размера, крупу, макароны, горох, ракушки, пуговицы и принялись мастерить красивую утварь. Каждый ребенок проявил свой талант мастера. И вот готовые изделия радуют глаз самих детей и окружающих.

Девочки принесли из дома бусины, бисер, пуговицы, резинки, ленточки и принялись собирать бусы, плести браслеты. Их фантазии не было предела. Девочки проявили себя как настоящие рукодельницы.

У художников получились отличные рубахи, которые украсили выставку для родителей.

Не остались в стороне и родители. Они вместе с детьми напекли блины, пироги, курники, пряники; изготовили и связали кукол, одежду для них; готовили атрибуты к сказкам, сшили народные костюмы для своих детей.

Осталось оценить изделия. Стоимость товара для младших дошкольников была обозначена на ценнике в виде кружков, а для старших детей — цифрами. Максимальная стоимость товара пять жетонов. Дети прикрепили ценники к изделию.

Украсили зал, нарядились в народные костюмы. К празднику все готовы.

Ярмарка прошла в ноябре. Весь честной народ на празднике развлекала Хозяюшка, то шуткой-прибауткой, то загадкой.

Кто такие Кузьма и Демьян, и почему в их честь назван праздник — Кузьминки поведали ребята из младшей группы. Также воспитанники презентовали пышные курники и домашние пироги, т. к. Кузьма и Демьян являются не только покровителями ремесла, но и покровителями семейного очага и кур.

Свое умение в рукоделии показали ребята из подготовительной группы, они оказались самыми проворными, вот кто с клубком и прялицей справляется ловко.

Инсценировку «Как рубашка в поле выросла» показали дети группы с задержкой психического развития. Ребята из средней группы в стороне от дел не стояли, своё мастерство всему народу показали. В их исполнении прозвучала песня «Во кузнице».

И снова — сюрпризный момент. Внимание присутствующих сосредоточено ещё на одних гостях праздника — скоморохах. Это воспитанники старшей группы показали представление кукольного театра «Балаган».

Заглянули на праздник к ребятам, услышав весёлый смех, Коробейники. На память всем участникам раздали сладкий приз: леденцы — петушки, как символ благополучия и достатка.

И вот настал кульминационный момент ярмарки. Тут развернулась настоящая торговля. Ребята «продавцы» прошли за торговые ряды и стали заличками звать к себе покупателей. А «покупатели» выбирали себе понравившийся товар и расплачивались жетонами. У кого заканчивались жетоны, их можно было заработать чтением стихотворения, пословицы или поговорки, а также загадыванием загадки.

Таким образом, каждый ребёнок по своей инициативе, пользуясь правом выбора, самостоятельно обменивал свои жетоны на товар. Ярмарка закончилась, дети остались довольны.

В ходе реализации образовательного проекта «Формирование социально-коммуникативных ценностей у детей дошкольного возраста через народную праздничную культуру» была проведена хлебная ярмарка «Край-каравай».

Литература:

1. Буренина, А. И. Коммуникативные танцы-игры: уч.-метод. Пособие — СПб.: РЖ «Музыкальная Палитра», 2008.
2. Гилярова, Н. Н. Хрестоматия по русскому народному творчеству. М., 1996.
3. Праздники в детском саду. М., 2007.
4. Замураева, И. А., Леонова И. А. «Венок русской песни» статья из журнала «Музыкальный руководитель» Вып. 4, 2010.
5. Князева, О. А., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. — СПб.: Акцидент, 1997.
6. Концепция патриотического воспитания граждан РФ. — Управление ДОУ. 2005 № 1.
7. Соломенникова, О. А. Радость творчества. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.

Разработка и использование авторских многофункциональных логопедических тренажеров

Никонова Ольга Николаевна, учитель-логопед

ГБОУ СОШ № 5 «Образовательный центр «Лидер» структурное подразделение детский сад «Сказка» г. о. Кинель (Самарская область)

Главная идея моей работы — создать эффективные средства совершенствования коррекционно-развивающего обучения. Одно из таких средств — использование наглядно-игрового материала (логопедические тренажеры), которые способствуют не только преодолению речевых недостатков у ребенка, но и развитию у него познавательной активности, мыслительных операций, творческих способностей.

Ключевые слова: логопедический тренажер, многофункциональный, автоматизация звука, дифференциация звуков, воздушная струя, звуковой состав слова

Логопедический тренажер «Зимняя сказка».

Этот тренажер поможет ребенку развить целенаправленную воздушную струю, лексико-грамматическую сторону речи, автоматизировать звук [с].

Варианты использования тренажера:

1. Развитие воздушной целенаправленной струи: широкий язык положить на нижнюю губу. Края языка поднять так, чтобы образовался желобок. Легко подуть на язык.

2. Автоматизация звука [с] в словах: ребенку предлагается посчитать снежинки, тем самым автоматизируется звук [с].

Утрировано произносим звук [с]. Например: «одна ссснежинка, две ссснежинки и т. д.»

3. Для совершенствования лексико-грамматической стороны речи: составить словосочетание «числительное + существительное» числительные 1,2,5 — например, одна снежинка, две снежинки, пять снежинок и т. д.



Рис. 1. Логопедический тренажер «Зимняя сказка»

Варианты использования тренажера:

1. Развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук: ребенок играет с деталями, меняет их местами, тем самым прикладывает усилия оторвать от липкой ленты и переместить на новое место.

2. Автоматизация звуков изолированно и в слогах: произнести автоматизируемый звук (изолированно или в определенном звукосочетании) на каждый «шаг» пальчиков (сначала ведущей, затем другой руки);

3. Дифференциация звуков изолированно или в слогах: произнести дифференцируемые звуки (изолированно или в определенном звукосочетании) на каждый «шаг» пальчиков (сначала ведущей, затем другой руки).

4. Совершенствование лексико-грамматической стороны речи (и одновременной автоматизации звуков в словах и словосочетаниях): составить словосочетание «числительное + существительное» числительные 1,2,5 — например, один цветок, два цветка, пять цветов и т. д.



Рис. 2. Логопедический тренажер «Дорожка из цветов»

Логопедический тренажер «Дорожка из цветов».

Этот тренажер способствует быстрому включению ребенка в учебно-игровую деятельность, поддерживает его интерес к занятию, позволяет учителю-логопеду более эффективно использовать игровые приемы по автоматизации и дифференциации звуков.

Логопедический тренажер «Зайка — Знайка».

Этот тренажер поможет ребенку развить и усвоить звуковой состав слова (фонематический анализ). Определить количество слогов в слове. Развить мелкую моторику кистей и пальцев рук.

Варианты использования тренажера:

1. Для развития мелкой моторики кистей и пальцев рук: ребенок с помощью фишек выкладывает слово.

2. Определение линейной последовательности звуков в слове: ребенку показываем картинку, название которой необходимо проанализировать, ряд модельных линеек с ячейками и фишки разных цветов (красный, синий, зеленый). На первом этапе для анализа используем односложные слова. После слоговой ряд усложняется.

Ребенок стрелкой определяет количество звуков в слове или педагог сам направляет стрелку. По мере выделения звуков в слове, ребенок с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова. Действия ребенка являются практическим действием по моделированию последовательности звуков в слове.

После того, как провели звуковой анализ слова, можно определить количество слогов в слове.

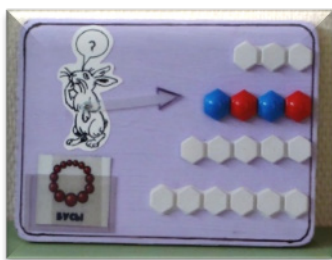


Рис. 3. Логопедический тренажер «Зайка — Знайка»

Логопедический тренажер «Звуковое панно»

Этот тренажер поможет ребенку сформировать навык фонематического восприятия и анализа: определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу, проводить звуковой анализ односложных слов. Развить мелкую моторику кистей и пальцев рук.

Варианты использования тренажера:

1. Определение позиции звука в слове.

Необходимо найти, где спрятался данный звук в словах. Если звук в начале слова, ребёнок приклеивает цветок на первый квадрат, если в середине на

второй квадрат, если в конце — на третий. Цвет цветка меняется в зависимости от заданного звука: гласный — красный цветок, согласный твёрдый — синий, согласный мягкий — зелёный. Данное пособие имеет подвижную пуговицу. По примеру предыдущей игры, пуговка движется в зависимости от положения звука (начало — середина — конец слова).

2. Определение звукового состава слова: ребенку показываем картинку, название которой необходимо проанализировать и предлагаем фишки (цветочки), с помощью которых выкладываем звуковую схему слова. По мере выделения звуков в слове, ребенок заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова.

3. Развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук: ребенок манипулирует фишками, меняет их местами, тем самым прикладывает усилия оторвать от липкой ленты и приклеить на новое место, также прикладывает усилия передвинуть пуговку на нужное место.



Рис. 4. Логопедический тренажер «Звуковое панно»

Таким образом, в результате реализации данных логопедических тренажеров у детей повысился интерес к занятиям, возросла мотивация, результат не заставляет себя ждать.

Практика логопедической работы показывает, что логопедические тренажеры, являются эффективным коррекционным средством.

Литература:

1. Громова, О.Е. Инновации в логопедическую практику. / Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / Сост. О. Е. Громова. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. — 232 С.
2. Лалаева, Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: Владос, 2004. — с. 112–129.
3. Пожиленко, Е.А. Волшебный мир звуков и слов: Пособие для логопедов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 216 с.

Использование тематической папки (лэпбук) в организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста

Носова Екатерина Юрьевна, студент;
Федорова Татьяна Викторовна, старший преподаватель
Самарский государственный социально-педагогический университет

Одно из современных средств организации познавательной деятельности дошкольников — тематическая папка (лэпбук). Развивающее пособие — лэпбук — отвечает требованиям ФГОС ДО. В статье рассмотрена структура такого пособия, приведены примеры использования лэпбука при ознакомлении дошкольников с миром природы, по развитию речи, при формировании элементарных математических представлений детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательные области «Познавательное развитие», «Речевое развитие», тематическая папка (лэпбук), дошкольники

Многих педагогов дошкольного образования и родителей дошколят волнуют актуальные, на сегодняшний день, вопросы — как помочь детям преодолевать трудности и решать поставленные перед ними проблемы, какие средства будут способствовать формированию у детей умения мыслить и действовать нестандартно, что поможет развивать у дошкольников необходимые умения и навыки в различных образовательных областях, расширять кругозор детей?

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) необходимо искать новые и эффективные средства организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста, обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей [3].

Одним из таких современных средств организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста является лэпбук (от англ. lapbook, или, как его еще называют, тематическая папка) — самодельная интерактивная папка по определенной теме [1].

Это пособие имеет яркое оформление, четкую структуру, интересно оформленный материал — различные развивающие и творческие задания «спрятаны» в кармашках, «окошках», обычных и фигурных конвертах, разных блокнотах, мини-книжках, книжках-гармошках, в подвижных деталях. Выполняя задания на схемах, рисунках, в играх, на карточках ребенок может в легкой и непринужденной форме узнавать что-то новое, проводить наблюдения, закреплять и совершенствовать свои знания по определенной теме.

Для ребенка лэпбук — это игрушка, в которой собрано много интерактивных вещей: различных скрытых интересных элементов (дидактических игр, загадок, стихотворений, раскрасок, картинок, фотографий), которые раскрывают себя при взаимодействии. Получается эффект киндер-сюрприза, который чрезвычайно нравится детям.

Для родителей же, которые осознают важность образования в современном мире, лэпбук — это великолепный инструмент организации деятельности детей дома, метод домашнего обучения [2].

Для педагогов дошкольного образования тематическая папка — современный способ организации познавательной деятельности дошкольников. Лэпбук отвечает требованиям ФГОС ДО к организации развивающей предметно-пространственной среды: информативен; полифункционален; может использоваться как одним ребенком, так и группой детей одновременно (в том числе, с участием взрослого как играющего партнера); обладает дидактическими свойствами; является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства; вариативен; его структура и содержание доступны детям дошкольного возраста; обеспечивает экспериментирование; способствует вовлечению воспитанников в игровую, познавательно-исследовательскую, конструктивную и творческую деятельность.

Оптимальный возраст ребенка для начала занятий с тематическими папками — 5 лет. Идеальный вариант изготовления тематической папки — совместно с детьми, тогда информация запоминается ребенком в процессе создания лэпбука. Дети раскрашивают свое творение, украшают его наклейками, ленточками, берегут и заботятся о нем, возвращаются к работе с ним еще, и еще раз.

Перед началом работы по изготовлению лэпбука необходимо определить тему. Сложность тематической папки зависит от возраста дошкольников. В папке можно отразить любую тему, но лучше выбирать частные, представив по ним подробную информацию. Выбор объемной темы опасен тем, что лэпбук будет обзорным, неконкретным.

После выбора темы, нужно наметить план и составить макет. Всё необходимо продумать, материал должен отражать основные элементы темы, так как лэпбук — не просто игрушка, а развивающее пособие.

Приведем примеры лэпбуков, которые целесообразно использовать в рамках образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие».

1. При ознакомлении дошкольников с миром природы, по развитию речи — лэпбук «Времена года: весна».

В нем собрана информация о том, какие изменения происходят весной в жизни людей, животных, растений. Дошкольник, выполняя задания и знакомясь с различными рубриками, узнает: о приметах весны; первых цветах, которые зацветают после зимней стужи; о перелётных

птицах; о трудностях, с которыми сталкиваются животные ранней весной; о том, чем занимаются весной люди. Рассматривая сюжетные картинки, дети могут упражняться в составлении предложений, мини-рассказов. Лэпбук содержит лексические задания, пословицы и поговорки, которые способствуют обогащению и развитию речи ребёнка, приобщают дошкольников к народной культуре. Лэпбук по этой теме представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Лэпбук «Времена года: весна»

2. При формировании элементарных математических представлений, по развитию речи — лэпбук «Математика вокруг нас». Представлен на рисунке 2.

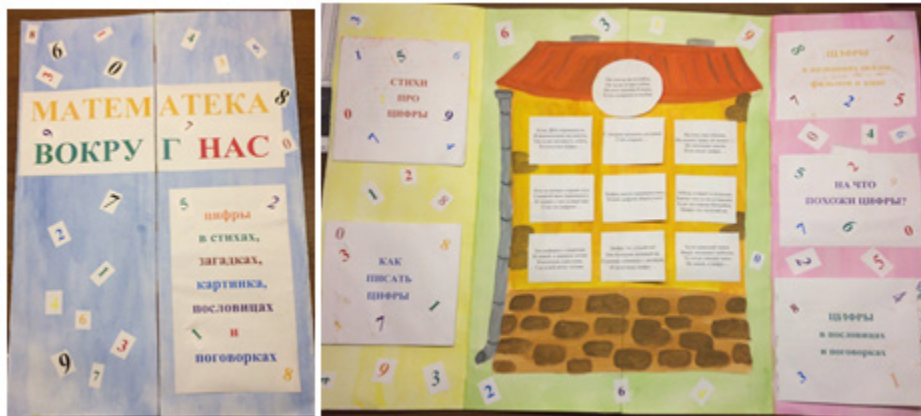


Рис. 2. Лэпбук «Математика вокруг нас»

В этот лэпбук включены следующие развивающие элементы для детей. Информация из первого конверта поможет ребятам в стихотворной форме познакомиться с названиями цифр, читать, учить стихи о цифрах наизусть. Выполняя задания из второго конверта, дошкольники узнают, как пишутся цифры, освоят правильное их написание, будут развивать мелкие мышцы руки. В третьем конверте представлены задания, в которых нужно отгадать сказки, книги, фильмы и мультфильмы, в названии которых встречаются цифры. Такая информация поможет расширять кругозор детей. Задания из конверта «На что похожи цифры?» помогут ребятам развивать воображение, мелкую моторику. Формированию у дошкольников умения понимать и объяснять смысл пословиц и поговорок о цифрах, обогащению словаря детей, развитию

памяти, знакомству с народной мудростью будут способствовать задания из пятого кармашка. В центре лэпбука — домик с открывающимися окошками. На них — загадки о каждой из цифр. Детям нужно найти карточки с цифрами и в каждое окошко поместить отгадку.

Таким образом, лэпбук — это средство индивидуализации дошкольного образования, сотрудничества детей и взрослых, признания ребенка полноценным участником образовательных отношений, поддержки инициативы детей в различных видах деятельности, партнерства с семьей, приобщения детей к социокультурным нормам, формирования познавательных интересов и познавательных действий. Это игра, познание и творчество!

Литература:

1. Это интересно! [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.tavika.ru/2013/09/lapbook-autumn.html>
2. Рыкова, А. Что такое лэпбук? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://anglijskij-dlja-detej.ru/temy/lepbooki/chto-takoe-lepbuk>
3. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Организация творческой деятельности в математическом образовании старших дошкольников

Ососова Екатерина Геннадьевна, студент;
Федорова Татьяна Викторовна, старший преподаватель
Самарский государственный социально-педагогический университет

В данной статье раскрывается сущность творческой деятельности, ее характерные особенности; обосновывается необходимость использования творческих заданий в организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста; приведены примеры творческих заданий математического содержания для старших дошкольников (на основе классификации А.Н. Ждан).

Ключевые слова: творческая деятельность, познавательное развитие, организация творческой деятельности, творческие задания, конвергентные и дивергентные задания математического содержания, старшие дошкольники

В соответствии с требованиями ФГОС ДО, одной из важных составляющих полноценного и гармоничного развития личности ребенка, является ее способность к творчеству, умение самостоятельно и оригинально решать сложные проблемы. В связи с этим возникает потребность в организации творческой деятельности детей. Каким образом вовлечь детей в творческую деятельность, какие формы работы и задания выбрать для этой цели вообще и при формировании математических представлений дошкольников, в частности, — те вопросы, которые стоят перед педагогами дошкольного образования.

В психолого-педагогической литературе приводятся различные определения понятия «творческая деятельность». Например, под творческой деятельностью понимается такая деятельность, при которой предполагается выход из репродуктивного мышления в преобразующее (творческое) [1]. По мнению В.Н. Дружинина, это такая деятельность человека, в результате которой создается нечто новое — будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности [6, с. 238]. А.К. Артемов считал, что творческая деятельность характеризуется поиском, отсутствием ориентировочной основы действий, которую нужно найти. Постоянное вовлечение детей в творческую деятельность является критерием развивающего обучения [2].

В сущностной характеристике особенностей творческой деятельности Д.К. Комский выделил два ведущих

признака. Первый признак — это новизна результатов деятельности, в чем и проявляется ее отличие от репродуктивной деятельности; вторая — развитие личности индивида, т. к. в процессе творчества раскрываются способности личности [7, с. 21].

Важно, чтобы педагог целенаправленно и систематически вовлекал детей в творческую деятельность, формируя умение подчинять весь творческий процесс решению конкретной задачи [4, с. 57]. Для этой цели необходимо использовать самые разнообразные методы и приемы.

Формировать творческую деятельность — значит формировать такие ее качества и приемы выполнения, которые ей присущи. Управление творческой деятельностью осуществляется через постановку соответствующих заданий, активизирующих проявление составляющих ее приемов выполнения [2].

Эффективным средством вовлечения старших дошкольников в творческую деятельность служат творческие задания. Творческое задание — это такая форма организации информации, где, наряду с заданными условиями и неизвестными данными, содержится указание для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта [3].

На основе анализа литературы (А.М. Матюшкин и др.) можно выделить следующие требования к творческим заданиям: открытость (содержание проблемной ситуации

или противоречия); соответствие условия выбранным методам творчества; возможность выбора разных способов решения; учет уровня развития и возрастных особенностей детей.

В творческом процессе, по мнению ученых, присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющая. Конвергентные задания предполагают существование лишь одного — «единственно верного» ответа, который может быть найден посредством строгих логиче-

ских рассуждений, на основе использования соответствующих законов, правил, алгоритмов. Дивергентные задания характеризуются многовариантностью решений, т. е. допускают множество правильных ответов [5]. В процессе решения дивергентных заданий развивается гибкость, гибкость и оригинальность мышления.

При выборе творческих заданий педагогу дошкольного образования целесообразно опираться на классификацию А. Н. Ждан (табл. 1).

Таблица 1. Классификация творческих заданий

Типы творческих заданий		Виды творческих заданий
По функциям	По дидактическим целям	
Конвергентного характера	1-го уровня по овладению теоретическими и практическими знаниями	кресловорды, ребусы, игры
	2-го уровня по приобретению необходимых умений и навыков	нахождение закономерностей, узнавание объекта
Дивергентного характера	3-го уровня по развитию логического мышления	составление логических цепочек, задач
	4-го уровня по развитию творческого мышления	выполнение задач на моделирование и проектирование

Приведем примеры творческих заданий математического содержания, с помощью которых можно вовлекать старших дошкольников в творческую деятельность в ходе организации НОД.

Конвергентные задания.

— Разгадайте математические ребусы

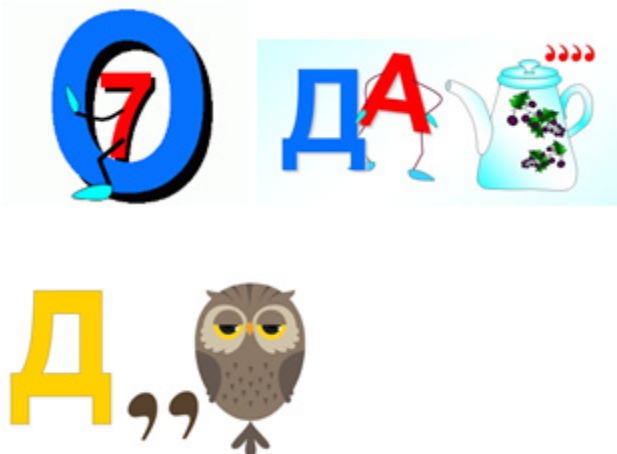


Рис. 1.

— Выберите из предложенных фигур нужную фигуру

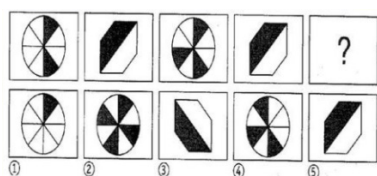


Рис. 2.

— Из 6 палочек составьте дом, а затем переложите 2 палочки так, чтобы получился флажок.

— Запишите вместо точек

День/Солнце	Ночь/...
Шестиугольник/Квадрат	6/...

— Если первый квадрат повернуть на три оборота по часовой стрелке, где окажется звездочка? Выберите правильный ответ:



Рис. 3.

— Имеются карандаши желтого и зеленого цветов. Сколько карандашей нужно взять, не глядя, чтобы хотя бы два из них были одного цвета?

Дивергентные задания

— На свете нет похожих двух,

Но каждая — как лёгкий пух.

Зимой всё в них, — поля, тропинки...

Что это, милый друг? Летят... (снежинки).

Сложите снежинку из палочек.

— Закончите рисунки, превратив каждую линию в какое-нибудь интересное, необычное изображение. Поста-

райтесь придумать что-то такое, чего бы никто другой придумать не смог.

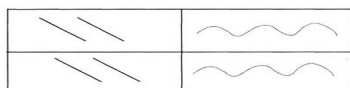


Рис. 4.

— Составьте силуэты жителей подводного мира из частей фигур (геометрические игры-головоломки «Вьетнамская игра», «Танграм», «Колумбово яйцо»)

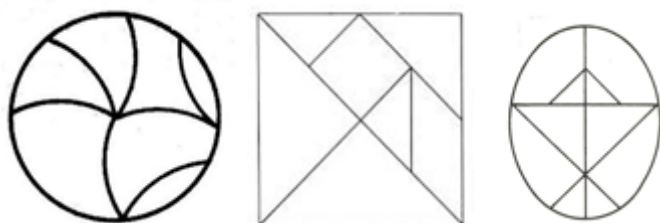


Рис. 5.

— Дополните рисунок так, чтобы получилась картинка



Рис. 6.

Каково значение творческих заданий в процессе образовательной деятельности детей? Во-первых, такие задания дают возможность преобразовывать образы окружающего мира. Во-вторых, стимулируют познавательную активность ребенка. В-третьих, приучают его быть наблюдательным, любознательным, смелым в познании окружающего мира, предлагать нестандартные решения [8].

Считаем, что приведенные творческие задания и, подобные им, являются эффективным средством организации творческой деятельности в математическом образовании старших дошкольников.

Литература:

1. Анциферова, Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова // Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. / Под ред. Куликова Л.В. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 464 с.
2. Артемов, А.К. Развивающее обучение математике в начальных классах: Учебное пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального обучения. Самара: СГПУ, 1995. — 119 с.
3. Башлыкова, А.В. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся [Электронный ресурс] / А.В. Башлыкова, Н.В. Залесова. — URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-2-29.pdf>.
4. Беркинблит, М.Б., Петровский А.В. Фантазия и реальность. — М.: ИПЛ, 2008. — 136 с.
5. Гашаров, Н.Г., Махмудов М.Х. Дивергентные задачи как средство развития креативности мышления // Начальная школа. — 2014. — № 2. — 68 с.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей — СПб.: Питер, 2011. — 402 с.
7. Комский, Д.М. Основы теории творчества — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1993. — 77 с.
8. Творческое развитие детей в дошкольном учреждении [Электронный ресурс]: Мир дошкольников: Методические материалы и практики для воспитателей. — М., 2012–2016. — URL: <http://mirdoshkolnikov.ru/odetyach/razvitie-doshkolnikov/item/59> (дата обращения: 14.08.2014).

Работа с дошкольниками по речевому развитию в дошкольной образовательной организации

Пахтелева Юлия Владимировна, воспитатель

Структурное подразделение детский сад «Светлячок» ГБОУ СОШ № 4 пгт Алексеевка г. о. Кинель (Самарская область)

Статья посвящена формам и методам работы по речевому развитию дошкольников, которые может использовать в своей работе воспитатель в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: речевое развитие, цели, задачи, условия для речевого развития, предметно-пространственная среда, методы, приемы, формы, диагностика, сотрудничество с родителями, мелкая моторика, оригами, мнемотаблицы, озвучивание мультфильмов, театр

Формирование правильной речи ребенка является одной из основных задач дошкольного образования. Однако динамический анализ практической ситуации за последние несколько лет свидетельствует о ежегодном увеличении количества дошкольников с речевыми нарушениями.

В связи с этим перед педагогами нашего дошкольного образовательного учреждения, а значит и передо мной лично, встал вопрос создания оптимальных психолого-педагогических условий для полноценного речевого развития детей в группе. С целью целенаправленного поэтапного решения данной проблемы ежегодно в свой годовой план включаю задачи речевого развития дошкольников. Решение поставленных задач осуществляется через различные мероприятия с детьми, педагогами и родителями. Цель одна: поиск эффективных приемов повышения качества речевого развития детей. Согласованность в действиях воспитателя, узких специалистов и родителей поможет поднять качество и эффективность работы по развитию речи дошкольников с максимальным учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Для полноценного развития речи детей стараюсь в своей группе создать условия:

- развивающую предметно-пространственную среду (речевой уголок, уголок художественной литературы);
- целенаправленно работаю над речевым развитием детей во всех видах детской деятельности;
- повышаю свою компетенцию в вопросах речевого развития дошкольников (изучаю литературу по данному вопросу, посещаю вебинары);
- провожу мониторинг состояния устной речи детей;

Провожу консультации для родителей по речевому воспитанию детей.

«В пустых стенах ребёнок не заговорит» — заметила в своё время Е. И. Тихеева. Насыщая групповое пространство, забочусь в первую очередь о том, чтобы дети могли в группе удовлетворить свои важные жизненные потребности в познании, в движении и в общении. В моей группе имеется, наглядный, игровой и демонстрационный материал, обеспечивающий более высокий уровень познавательного развития детей и провоцирующий речевую активность.

С целью создания эффективно развивающей предметно-пространственной среды в группе оформлен речевой уголок. Накоплен и систематизирован разнообразный практический материал для организации речевых игр и занятий: пособия для проведения артикуляционных упражнений, комплексы пальчиковых игр, игрушки для развития правильного речевого выдоха, тематические альбомы, игры для обогащения словарного запаса, формирования грамматического строя, связной речи, развития фонематического слуха и мелкой моторики.

На всех занятиях большое внимание уделяю развитию словаря, провожу словарную работу по изучению новых слов. Проводится систематическая работа по формированию связной речи и отработке грамматических категорий. Постоянно идет работа над звуковой культурой речи, как на занятиях, так и в режимных моментах. На музыкальных занятиях совместно с музыкальным руководителем работаем над интонационной выразительностью, четкой дикцией, дыханием. Ежедневное проведение артикуляционной и пальчиковой гимнастики отражается в моих календарных планах.

Использую разнообразные методы и приёмы, формы работы, стимулирующие речевую деятельность детей. Это и создание проблемных ситуаций, в которых ребенку необходимо было бы высказаться (высказать свою просьбу, мнение, суждение и т. д.), решение речевых логических задач, мини-эксперименты по логическим задачам, игры-драматизации, составление загадок, шутки-чистоговорки, использование опорных схем и картинок в обучении рассказыванию, придумывание рассказов, рассказывание о личных впечатлениях, беседы по прочитанному и др. С целью повышения собственной компетентности в вопросах речевого развития детей участвую в мероприятиях:

- Педсоветы, мастер-классы.
- Знакомлюсь с современными методиками и технологиями по развитию речи В. В. Гербова, О. С. Ушаковой по формированию связной речи и мелкой моторики рук; о возрастных закономерностях речевого развития; о профилактике речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста.
- Участвую в конкурсах.

— Педагогических проектах.

Для изучения состояния устной речи дошкольников, провожу диагностику речевого развития детей. В своей работе использую диагностический материал Ю.В. Карповой «Педагогическая диагностика индивидуального развития ребенка 3—7 лет. Методическое пособие».

Работа по речевому развитию не возможна без сотрудничества с родителями.

Организация работы с родителями, направленной на формирование правильного речевого воспитания ребенка в семье, является необходимым условием при создании единого речевого пространства. Повышение педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка, побуждение их к деятельности по общему и речевому развитию ребенка в семье осуществляю через:

— Оформление информационного стенда для родителей...

— Консультации: «Речевая среда в семье и ее влияние на развитие речи ребенка», «Роль родителей в развитии речи детей», ознакомление с особенностями речевого развития детей определённого возраста, «Играем с пальчиками», «Влияние речевых нарушений на школьное обучение, на формирование личности ребёнка» и др.

— Индивидуальные беседы с родителями по итогам обследования речи детей.

— Консультирование родителей детей с проблемами в речевом развитии, (рекомендации посещения специалистов: логопеда, детского психоневролога, направление на ПМПК).

— Практические советы родителям — показ артикуляционных упражнений для произношения определённых звуков, игры и упражнения на закрепление пройденного материала.

— Показ открытых занятий по развитию речи.

— Проведение родительских собраний с приглашением учителя-логопеда.

— Совместное приобретение и изготовление игр и пособий по развитию речи.

Часто дети с патологией речи моторно неловки, у них плохо развиты движения кисти, тонкие движения пальцев, поэтому в своей работе большое внимание уделяю развитию мелкой моторики: провожу занятия по оригами, пальчиковые гимнастики, лепку из соленого теста и т. д.

Развивать активную речь ребенка можно тренируя мелкую моторику. Установлено, что развитие мелкой моторики пальцев положительно влияет на функционирование речевых зон головного мозга.

Оригами — искусство близкое и знакомое ребенку. Простота обработки бумаги и интересный быстрый результат привлекают детей: сложил, прогладил и вот она готовая игрушка. С ее помощью можно придумывать сказки, участвовать в приключениях. В процессе конструирования ребенок словесно сопровождает свои действия (объясняет приемы складывания), поэтому дети учатся правильно обозначать направления складывания

бумаги (к себе, от себя, сложить противоположные углы, найти правый верхний угол и т. д.), закрепляют сведения о строении геометрических фигур (стороны, вершины, диагонали и т. д.). Складывание бумаги сопровождается комментариями ребенка, он радуется или огорчается. Выполняя работу, дети выражают свое отношение к предмету деятельности. Проговаривают, что уже сделали и что еще предстоит. Оригами развивает у детей способность работать руками под контролем сознания.

В ходе изучения искусства оригами происходит работа по развитию речи, дети знакомятся такими понятиями, как «базовая форма» и др. и математическими терминами («диагональ», «угол», «треугольник» и т. д.). Оригами воздействует на развитие мелкой моторики и таких психических процессов, как память, внимание, мышление, воображение, а, следовательно, и на развитие интеллект в целом. У детей не только активизируются мыслительные операции, развивается память, мышление, воображение, но и углубляются знания по окружающему миру, по безопасному поведению, развивается моторика, закрепляются навыки художественной деятельности, активизируется словарь ребенка.

Складывание фигурок живого мира сопровождается рассказом о них. В процессе работы по оригами педагог ведет познавательный рассказ разной направленности, знакомя детей с миром животных и растений, с различными предметами и их назначением, дает информацию экологического содержания, информацию по безопасному поведению в природе. Если дети складывают фигурку животного, то воспитатель учит детей заботливому, но и осторожному отношению. Рассказывает об их повадках, среде обитания. Создав фигурку, дети обязательно обыгрывают, придуманную ими игровую ситуацию. Тем самым происходит развитие связной речи ребенка, развитие воображения.

В своей работе использую эффективный метод — мнемотаблицы на занятиях по развитию связной речи, что позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию. Мнемотехника — в переводе с греческого — «искусство запоминания». Это система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, и, конечно, развитие речи.

Суть мнемосхем заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы — рисунки, ребенок легко воспроизводит текстовую информацию.

Чтобы помочь детям овладеть связной речью и облегчить этот процесс, использую прием мнемотехники.

Мнемотаблицы — схемы служат дидактическим материалом в работе по развитию связной речи детей. Их используют: для обогащения словарного запаса, при обучении составлению рассказов, при пересказах художе-

ственной литературы, при отгадывании и загадывании загадок, при заучивании стихов.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе предлагаю готовую план — схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания своей схемы.

Если ребенку сложно запомнить строки стихотворения, то с нарисованными к нему образными картинками — эффективность запоминания увеличивается на порядок. Установление смысловой связи между словом или предложением и картинкой помогает ребенку понять смысл стихотворения, вспомнить ключевые рифмованные слова, удерживая последовательность действий и событий.

В своей работе использую игровой прием, который не оставляет равнодушным ни одного ребёнка, это озвучивание мультфильмов. В процессе озвучивания мульт-

фильмов идёт развитие коммуникативных навыков и совершенствование умения взаимодействовать с партнёром. Велико значение театрализованной игры для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи). Театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка. Использую все виды театра: настольный театр, театр на руке, плоскостной театр, мягкие игрушки, кукольный театр, пальчиковый театр. Вместе с детьми делаем фигурки для пальчикового театра. Делая фигурку, ребенок комментирует свои действия, а сделав, придумывает много сказочных историй. Происходит развитие речи ребенка.

Конечно, это лишь несколько игр и приёмов, которые я использую для развития речи детей. Нам педагогам нужно помнить, что выбор форм работы осуществляется педагогом самостоятельно, должен основываться на адекватных возрасту формах работы с детьми и зависит от контингента воспитанников, оснащённости дошкольной организации, культурных и региональных особенностей, специфики дошкольной организации, от опыта и творческого подхода педагога.

Литература:

1. Ельцова, О. М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду / О. М. Ельцова, Н. Н. Горбачёва, А. Н. Терехова — СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. — 192 с.
2. Карпова, Ю. В., Педагогическая диагностика индивидуального развития ребенка 3–7 лет. Методическое пособие — Вентана-Граф, 2015.
3. Кузеванова, О. В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста / О. В. Кузеванова, Т. А. Коблова. // Детский сад: теория и практика — 2012. — № 6.
4. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. // Логопед 2010, № 4, с. 102–115.
5. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольников. — М.: Сфера, 2010. — 240 с.

Игра как основное средство социально-коммуникативного развития дошкольников

Пигарева Галина Васильевна, старший воспитатель;

Балашова Надежда Николаевна, заведующий

ГБОУ СОШ № 2 пгт Безенчук, структурное подразделение «Детский сад «Золотой петушок» (Самарская область)

В статье рассматривается проблема социально-коммуникативного развития дошкольников, которая решается через игру, в результате чего происходит освоение общественных норм и нравственных ценностей, формируется социальный и личностный опыт.

Социально-коммуникативное развитие детей является важной проблемой в педагогике. Недаром в Федеральных Государственных Образовательных стандартах дошкольного образования эта образовательная область прописана первой. Её актуальность возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального

окружения ребёнка, в котором часто наблюдаются дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей.

Все мы знаем, что игра является приоритетным во всех видах деятельности ребёнка. Но социализация ребёнка в обществе, умение вести себя в нём, умение общаться, вы-

полнять все общепринятые социальные нормы, достойно выходить из конфликтных ситуаций, умение отстаивать своё мнение в разногласиях и т. д. невозможна без игры.

Именно игра, может стать верным помощником и воспитателей, и родителей в процессе социально-коммуникативного развития ребенка. Ведь даже для детей старшего возраста, не говоря уже о малышах, игра была и остается ведущим видом деятельности, а общение во время игры, ее неотъемлемой составляющей.

Мы все в жизни играем множество ролей. Мы мамы, соседки, сёстры, жёны, покупатели, пешеходы, водители, зрители, и т. д. Ребёнок «примеряет» на себя эти роли в игре.

Однако игра игре рознь, и то, что интересно малышу может совершенно не заинтересовать ребенка 4–5 лет. Поэтому игровая деятельность должна не только соответствовать возрасту ребенка, но и давать ему ощущение управления происходящими событиями. В этом случае он не только постигнет смысл и всю важность человеческих отношений, но и осознает свое место в них. А это уже сформирует необходимые навыки и опыт общения, который ему пригодится и на данном этапе, и в будущем. В детском саду начинается пора активного социального взросления. Ребёнок не только наблюдает за внешними проявлениями и действиями окружающих взрослых, но и, что чрезвычайно важно, пытается проникнуть в смыслы их отношений, понять причины поступков, мотивы поведения.

Детские сады Безенчукского района накопили опыт социально-коммуникативного развития дошкольника и делятся им на заседаниях творческих методических объединений. На заседании творческого методического объединения педагогов дошкольного образования Безенчукского района детский сад «Золотой петушок» поделился опытом обучения детей азам безопасного поведения на дороге. Опыт педагогов этого детского сада неоднократно публиковался в средствах массовой информации.

В четвёртом выпуске Альманаха СИПКРО Министерства образования и науки Самарской области был опубликован опыт педагогов детского сада по обучению детей поведению на дороге.

В районной газете «Сельский труженик» опубликована статья этого детского сада «Как вести себя на дороге», где рассказывается об увлекательной игре, в которой дети учились выполнять правила и быть пешеходами, пассажирами, водителями.

В детском саду «Росинка» педагоги района увидели, как во время увлекательной игры дети были покупателями и продавцами. Они выполняли все общепринятые нормы поведения (Здравствуйте, до свидания, спасибо, пожалуйста и др.) на английском языке, представленном педагогом Игнатьевой Еленой Григорьевной. Мы там увидели, как дети учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими. Вступая в игру в реальные отношения со своими партнерами, ре-

бенок проявляет присущие ему личностные качества и обнажает эмоциональные переживания. В игре, с одной стороны, обнаруживаются уже сложившиеся у детей способы и привычки эмоционального реагирования, с другой формируются новые качества поведения ребенка, и, что самое главное, развивается и обогащается его социально-коммуникативный опыт.

А игра экологической направленности «Мы охотимся на льва» представленная педагогами детского сада «Золотой петушок» Томилиной Е. В. Сениной Т. Е., не только учила нормам поведения людей в природе, но и побуждала детей к рассуждению, высказыванию своих мыслей, принятию общих решений. Происходило формирование нового опыта взаимодействия детей со сверстниками, которое требует от воспитателя, во-первых, умения создавать в совместных играх специальные условия для преодоления отрицательных эмоций и устранения влияния на игру, таких черт характера, как застенчивость, неуверенность, высокое самолюбие и прочие. Во-вторых, были специально поставлены перед детьми игровые задачи, которые способствуют развитию соответствующих способов общения.

В СМИ «Сельский труженик» была опубликована статья руководителя детского сада «Росинка» Гуровой Ольги Юрьевны о работе педагогов по социализации детей в обществе. Привитие способов безопасного поведения детей на дороге в игровых формах и методах.

В проведении творческих методических объединений мы не довольствуемся только опытом работы педагогов Безенчукского района. На нашем методическом объединении в детском саду «Росинка» презентовал свой опыт работы педагог дошкольного воспитания г. Самара на тему «Развивающая предметно-пространственная среда как условие развития коммуникативности и социализации».

Коллектив детского сада «Золотой петушок» рассматривает образовательное пространство детского сада как социокультурную нишу, где педагоги помогают детям познать себя и окружающее в непринуждённой игровой обстановке.

Предметно-развивающая среда, созданная педагогами, призвана реализовать коммуникативную деятельность ребёнка, совершенствовать её. Все виды совместной деятельности взрослого и ребёнка взаимопроникают друг в друга и создают единую интеграционную область, где непременно присутствует коммуникация. Большое воспитательное значение заложено в правилах игры. Они определяют весь ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения. Содействуют формированию воли, т. е. они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые у него качества.

Во всех детских садах района оформлены традиционные сюжетно-ролевые игры, в которых ребёнок может общаться как врач, пациент, покупатель, продавец, пассажир, водитель, парикмахер, мама, бабушка и т. д. Без этого ни куда.

Такие игры дают ребенку не только прекрасный опыт общения, тем самым развивая его социально-коммуникативные навыки и формируя коммуникативную компетенцию в будущем, но и подготавливают его к безболезненной социализации. Когда ему придется самостоятельно, без мамы, папы и воспитателя, переступив порог относительно взрослой жизни, принимать решения, реагировать на происходящие события и участвовать в них.

Но в детских садах создаются современные игры, заставляющие ребёнка думать, отстаивать своё мнение, спорить, доказывать.

Одну из таких игр на методобъединении представил «Дом детства» Создана она на основе сказки для самых маленьких «Колобок». Вот укатился он от бабушки с дедушкой, а петь не может, ну может быть, горлышко болит,

или песенку забыл. Вот он должен уговорить встречающихся ему зверушек не есть его. Здесь дети учатся общению.

Заметьте, ребёнок не только слушает и наблюдает, но и активно действует, включаясь в коммуникативно-игровой процесс.

Организация социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста предполагает их межличностные отношения, складывающиеся под воздействием социальных норм, эталонов, ценностей. Это происходит легко и непринуждённо только во время игровых отношений.

Через игровые действия ребёнок познаёт социальный мир, осваивает социальный опыт, получает информацию и приобретает практику взаимодействия.

Литература:

1. Абрамова, Н., Кормилица В. К проблеме активизирующего общения взрослого и ребенка в игре // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 3.
2. Галигузова, П. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. — М.: Просвещение, 2002.
3. Ермолаева, М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников // Дошкольное воспитание. 2012. — № 9.
4. Зебзеева, В. А. Педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития дошкольников // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2.

Использование сюжетно-ролевой игры в полоролевой социализации дошкольников

Пильникова Маргарита Константиновна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 183» г. о. Самара

В статье описывается комплекс сюжетно-ролевых игр, используемых в работе воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста, в процессе полоролевой социализации дошкольников.

Ключевые слова: полоролевая социализация дошкольников, сюжетно-ролевая игра

Полоролевая социализация (гендерная социализация) — процесс усвоения индивидом культурной системы половой идентичности того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами.

Сюжетно-ролевая игра — это ведущий вид деятельности дошкольника. (Согласно взглядам ведущих отечественных психологов Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца)

Сюжетно-ролевая игра в развёрнутом виде представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роль взрослых и в обобщённой форме, в специально созданных игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Игра выступает как способ полоролевой социализации ребёнка в жизни взрослых, благодаря которому становится возможным развитие новых социальных потребностей и мотивов, возникновение но-

вого отношения ребёнка к действительности. Тема статьи несомненно актуальна, меняются ведущие методологические подходы к проблеме полоролевой социализации дошкольников. Идёт поиск формирования представлений о нравственных нормах отношений между людьми разного пола. Общество пытается сохранить важные и значимые понятия семья и семейные традиции. В последнее время вопросу полоролевой социализации дошкольников уделяется больше внимания, но работая со старшими дошкольниками мы столкнулись с нехваткой методической литературы и практических рекомендаций. При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщённости между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с особенностями своего пола. Мальчики принимают

на себя мужские роли, а девочки — женские. Половая и гендерная принадлежность, особенно интенсивно формируются в игровой деятельности, именно в старшем дошкольном возрасте. Дети этого возраста внутренне мотивированы к приобретению ценностей, интересов и моделей поведения, соответствующих их полу. Этот процесс получил название самосоциализация. В результате этого дети могут развивать у себя очень жесткие и стереотипные представления о том, «что делают мальчики» и «что делают девочки». Например, мальчики играют с машинками и никогда не плачут, а девочки играют с куклами и любят наряжаться и т. п. При этом дети обычно больше внимания обращают на особенности поведения, соответствующие его полу и не проявляют интереса к неуместному, для его пола поведению.

О том, что пол «изменить невозможно» дети должны осознать к концу старшего дошкольного возраста. Если этого не произойдет, то исправлять погрешности в половом воспитании уже трудно. Поэтому для того, чтобы половая идентичность к 7 годам была сформирована, работу с детьми надо начинать своевременно. Роль воспитателя в процессе полоролевой социализации дошкольников состоит в том, что он ежедневно участвует в играх детей. При этом он руководит, как играми, в которых участвуют по желанию все дети, так и дифференцированно играет с девочками и мальчиками. Таким образом, целью работы в

нашей группе, стала организация процесса полоролевой социализации детей. Перед нами стояла задача, создавать в образовательном процессе ситуации выполнения ролей соответствующих полу, детьми старшего дошкольного возраста нашей группы.

Для этого был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр (Таблица 1), после его введения и наблюдения за детьми нашей группы, мы отметили, что дети группы стали более свободно вступать в игровое взаимодействие со сверстниками противоположного пола, повысился их эмоциональный настрой на роль в игре, соответствующий своему и противоположному полу. У детей расширился кругозор, увеличился объем знаний о профессиональной деятельности взрослых, повысился интерес к близким людям и ровесникам, их взаимоотношениям. Дошкольники учились понимать различия между мальчиками и девочками, мальчики стали проявлять заботу о девочках. Девочки научились видеть и оценивать хорошие поступки мальчиков и положительные черты их характера, доброжелательно относится, выражать благодарность за проявленное к ним внимание и доброту, оказывать помощь в совместной деятельности, следить за внешним видом.

Надеемся на то что наш опыт использования тематических сюжетно ролевых игр поможет воспитателям в работе.

Таблица 1. Тематический план сюжетно-ролевых игр в старшей-подготовительной группе

Тема	Игровые действия	Приёмы вовлечения девочек и мальчиков в игровую деятельность
«Семья»	«Мастерская»	Дочка потеряла в школе ключ и не может войти в квартиру. Сестрёнка в детском саду, папа и мама на работе. Мама отпрашивается с работы и едет в ремонтную мастерскую делать ещё один ключ. В ремонтной мастерской их встречает приёмщик могут сделать новый ключ, починить сломанный зонтик
«Семья»	«День рождения куклы»	У сестрёнки день рождения. А какой же праздник без торта? Надо обратиться к повару-кулинару. Мальчики, кто хочет быть поваром, надо испечь для куклы торт? Но на торт нужны свечи! Кто-то съездит на машине в магазин за свечками?
«Семья»	«На даче»	Вся семья приехала в гости на дачу, папа устанавливает забор, мама вскапывает грядку, но земля была такая твёрдая что сломалась лопата. Дедушка посмотрел на лопату и сделал для неё новый черенок. Теперь мама может посадить на клумбу свои любимые тюльпаны.
«Семья»	«Новоселье»	Семья переезжает в новый дом. К новому дому подъезжают грузовые машины. Грузчиков не хватает и воспитатель приглашает мальчиков в игру, помочь перенести и расставить мебель, прикрутить полки. Мальчиков после работы девочки приглашают на обед, за красиво сервированный стол накрытый праздничной скатертью.
«Больница»	«Дочка заболела»	Дочка заболела, у неё высокая температура. Нужно вызвать скорую помощь. Машина скорой помощи не исправна, вызываем бригаду автослесарей. Команда мальчиков быстро исправляет неполадку. Врач уже едет к больной, осматривает её, и медсестра выписывает рецепт.
«Семья»	«Речное путешествие»	Дочка выздоровела, и вся семья отправляется в отпуск на теплоходе. Команда теплохода большая. Кок-судовой повар, готовит еду. Судовой врач осматривает пассажиров. Капитан ведёт судно по маршруту, делает остановки, отдыхающие осматривают достопримечательности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — Перспектива, 2014. 32 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. «АСТ/Астрель», 2014. 342 с.
3. Штылева, Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании/Интернет-ресурс: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>.
4. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М., 2011. 144 с.

Выбор видов чтения на уроках русского языка в основной школе

Плетнева Мария Сергеевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Школа № 53 г. о. Самара

Данная статья посвящена выбору видов чтения на уроках русского языка в основной школе. В ней говорится об основных видах чтения, которые выделяют российские педагоги (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее). В статье предлагаются примеры использования разных видов чтения на различных этапах урока русского языка.

Ключевые слова: русский язык, основная школа, выбор вида чтения, поисковое, просмотровое, ознакомительно, изучающее чтение

Чтение — сложный когнитивный процесс декодирования символов, направленный на понимание текста. [4, стр. 200, ч. 2] Чтение — один из видов речевой деятельности наряду с говорением, слушанием (аудированием) и письмом.

В методике преподавания русского языка, на наш взгляд, до внедрения ФГОС не уделялось должного внимания взаимосвязанному обучению всем видам речевой деятельности. Большинство учебников по русскому языку содержало упражнения, подразумевающие работу либо с отдельными словами или словосочетаниями, где требовалось вставить пропущенную букву, либо с предложениями, где предлагалось расставить знаки препинания. Таким образом, подобные упражнения формировали орфографические и пунктуационные навыки, что и считалось конечным результатом изучения русского языка в школе. Работа с текстом проводилась на уроках развития речи, где требовалось составить собственный текст на предложенную тему (сочинение) или передать на письме содержание услышанного или прочитанного текста (изложение), а также текст использовался в качестве способа организации контроля орфографических и пунктуационных знаний, умений и навыков (диктант). Однако не уделялось внимание метапредметным результатам, среди которых «адекватное понимание информации устного и письменного сообщения», «способность извлекать информацию из различных источников», «способность к преобразованию, сохранению и передаче информации, полученной в результате чтения, владение разными видами чтения» [1]. Надо отметить, что здесь преуспели методисты в области преподавания иностранных языков, где всегда текст был средством обучения и контроля. Сейчас

в аутентичных учебниках по иностранному языку мы обнаруживаем хорошо отработанную, правильно организованную работу с текстом, где учащиеся применяют все виды чтения для выполнения заданий, что формирует языковые и речевые навыки, что приводит к вышеупомянутым метапредметным результатам. На наш взгляд, учитывая требования ФГОС к предметным и метапредметным результатам, современные УМК по русскому языку следует разрабатывать, принимая во внимание опыт учителей иностранного языка, так как именно на их уроках уже десятилетия делается упор на работу с текстом, где применяются разные виды чтения.

Нашими педагогами выделяются следующие виды чтения:

1. Поисковое (чтение с выборочным извлечением информации: даты, цифры, имена, названия)
2. Просмотровое (просмотр различных текстов с целью выбрать более полезный для реализации намеченного)
3. Ознакомительное (чтение с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации — чтение с общим охватом содержания и установкой на понимание главного)
4. Изучающее (чтение с полным пониманием текста, с извлечением полной информации)

Западные педагоги выделяют ряд других видов чтения, среди которых critical reading. [3, стр. 134] Чтение с критической оценкой, чтение для критического анализа, или критическое чтение. Под таким видом чтения подразумевается оценка прочитанного путем соотнесения содержания текста с личной точкой зрения, с собственным жизненным опытом.

Качество чтения — актуальный вопрос образования всего мира. Каждые пять лет проводится международное исследование «Изучение качества чтения и понимания текста» (PIRLS). В данном исследовании принимают участие только учащиеся 4-ых классов. Российские школьники в командном зачете занимают лидирующие позиции наряду с китайскими и японскими их сверстниками. Но индивидуальные показатели наших четвероклассников заставляют задуматься. Например, исследование показало, что российские школьники не имеют привычки обращаться к тексту каждый раз, когда надо выяснить, проверить какую-то информацию. Поэтому тестовые задания по предложенному тексту ребята решают нередко в отрыве от текста, опираясь на личный жизненный опыт. Затруднения вызывают у учащихся и многокомпонентные вопросы (они имеют подвопросы). Четвероклассники удовлетворяются ответом на первые вопросы с опорой на текст, а оставшиеся задания оставляют без внимания. [6]

Все вышесказанное заставляет нас задуматься и пересмотреть методы и приемы работы на уроках русского языка в основной школе.

Сегодня наблюдается положительная тенденция в организации работы с текстами на уроках русского языка. Например, современные УМК включают в себя рабочие тетради с тестовыми заданиями, основанными на работе с текстом.

На наш взгляд, работа с текстом не ограничивается контрольными и проверочными тестовыми заданиями. Здесь речь ведется и о работе со справочным материалом при изучении новой темы с целью извлечения необходимой информации, чтобы составить таблицу, начертить опорную схему, сделать конспект, создать кластер, т. е. собственный текст (таблицы, схемы, диаграммы, кластеры — несплошные тексты).

Привлекать в качестве учебного материала необходимо тексты разных стилей в зависимости от учебных целей.

Приведем примеры выбора видов чтения на уроках русского языка в основной школе.

Поисковое чтение — чтение с выборочным извлечением информации (даты, цифры, имена, названия, термины, языковые явления).

Вариант использования:

6 класс Раздел: Лексика и фразеология. Тема: Фразеологизмы Этап: первичное закрепление
<p>Дельфины-спасатели</p> <p>(1) Многие люди рассказывали о том, как дельфины защитили их от акул. (2) Например, в 1992 г. у побережья Тонга в Тихом океане купалась женщина, как вдруг появилась акула. (3) В мгновение ока несчастную окружили дельфины. (4) Эти морские спасатели оставались с ней до тех пор, пока опасный хищник не уплыл прочь. (5) Существует древнегреческий миф о том, как дельфин спас музыканта, по имени Арион, брошенного в море пиратами. (6) Арион так очаровал дельфина своим пением, что тот на спине вынес его на берег.</p> <p>По детской энциклопедии «Киты и дельфины»</p> <p>Задание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Из предложений 2–5 выпишите фразеологизм 2. Объясните его значение 3. Дайте развернутый ответ на вопрос «Хотелось бы мне дружить с дельфином?». Ответ должен опираться на факты из предложенного текста, включать в себя примеры из текста. Не менее 5 предложений (простые распространенные и сложные). Используйте один-два фразеологизма из списка: <i>не разлей-вода, водить дружбу, в знак дружбы</i>.

Просмотровое — просмотр различных текстов с целью выбрать более полезный для реализации намеченного.

Вариант использования:

7 класс Раздел: Морфология Тема: Морфологические признаки причастия. Этап урока: актуализация знаний
<p>Прочитайте предложенные тексты. Каким из них вы будете пользоваться при ответе на вопрос: Что такое причастие? Объясните свой выбор.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «...Сии глагольные имена служат к сокращению человеческого слова, заключая в себе имени и глагола силу... Весьма не надлежит производить причастий от тех глаголов, которые... только в простых разговорах употребительны, ибо причастия имеют в себе некоторую высоту, и для того очень пристойно их употреблять в высоком роде стихов». (М. В. Ломоносов «Российская грамматика»)

2. Причастие — самостоятельная часть речи, которая обозначает проявляющийся во времени признак предмета по действию. Изменяется по родам, числам и падежам. Имеет вид, время. (по Баранову М. Т. Учебник русского языка 7 класс).

Ознакомительное — чтение с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации — чтение с общим охватом содержания и установкой на понимание главного. Одним из вариантов использования подобного вида чтения может быть текст, содержащий научные сведения или художественный текст, содержащий рассуждение на интересующую проблему. Цель чтения — получить общее представление о предмете разговора,

чтобы сформулировать свою точку зрения или познакомиться с другим мнением. Для быстроты выполнения задания ключевую информацию учитель может выделить другим шрифтом или цветом. Предлагаем подобный вид чтения дополнить и *критическим чтением*, чтобы учащийся мог чужую точку зрения соотнести со своей.

Изучающее — чтение с полным пониманием текста, с извлечением полной информации.

Вариант использования:

8 класс Раздел: Синтаксис Тема: Простое глагольное сказуемое Этап: объяснение нового материала.
Сказуемое простое глагольное — основной, наиболее употребительный тип сказуемого. Глагольная спрягаемая форма... <i>Учащимся предлагается полная статья из «Краткого справочника по современному русскому языку» / Под ред. П. А. Леканта, М., 2010</i> Задание: I. Прочитайте текст полностью. Составьте по тексту статьи кластер «Простое глагольное сказуемое». II. Напишите отзыв на статью по плану: 1. Название статьи, автор, источник. 2. Чему посвящена статья. 3. Ясно ли изложен материал, на Ваш взгляд. 4. Приводятся ли примеры. 5. Можно ли ее использовать для подготовки к уроку.

Использование разных видов чтения на уроках русского языка в основной школе готовит учащихся к пониманию заданий упражнений, тестов, контрольных и экзаменационных работ, не только непосредственно связанных с предметом «Русский язык», но и со всеми предметами, изучаемыми в школе. Подобная регулярная ра-

бота приводит и к метапредметным результатам, таким как: адекватное понимание информации устного и письменного сообщения, способность извлекать информацию из различных источников, способность к преобразованию, сохранению и передаче информации, полученной в результате чтения, владение разными видами чтения.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, приказ МО и науки РФ от 17 декабря 2010г № 1897 / Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>
2. Касаткин, Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку. — М., 2010.
3. Колесникова, И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — М.: Дрофа, 2008.
4. Немов, Р.С. Психология. Учебное пособие для вузов. — М., 2010.
5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002.
6. Международные сравнительные исследования PIRLS / Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5702325/page:5/>

Организация продуктивной деятельности первоклассников

Пригодская Диана Николаевна, студент;
Зубова Светлана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье характеризуется сущность продуктивной деятельности младших школьников, приводится один из способов организации продуктивной деятельности первоклассников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: продуктивная деятельность, организация внеурочной деятельности

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования (ФГОС НО) сформулированы требования к условиям организации образовательного процесса, важнейшим из которых является создание условий для продуктивной, творческой деятельности обучающихся. В то же время содержание отдельных учебных дисциплин не позволяет в полной мере реализовать возможности образовательного процесса для реализации таких условий. Сказанное делает актуальной проблему организации внеурочной деятельности младших школьников с целью создания условий для осуществления ими продуктивной, творческой деятельности.

Прилагательные «продуктивная» и «творческая» в нашем исследовании являются синонимами. Действительно, сущностной характеристикой и продуктивной, и творческой деятельности является наличие принципиально нового продукта. Психологи, однако, отмечают, что для того, чтобы деятельность имела продуктивный характер, необходимо, чтобы этот новый продукт был в дальнейшем использован.

Если рассматривать учебную деятельность младшего школьника, а именно поисковую познавательную деятельность, то мы увидим, что ее продуктом является либо новый способ деятельности, либо новое понятие или представление, субъективно новое для ученика, причем, в дальнейшей своей деятельности это новое будет использоваться как прием учения или средство получения новых знаний. Это означает, что такую деятельность можно назвать и творческой (эвристической), и продуктивной. Такая точка зрения совпадает с позицией отечественных психологов и дидактов (В.В. Давыдов, Н.Г. Салмина, Д.Б. Эльконин и др.), которые под продуктивной деятельностью понимали деятельность по переоткрытию обучающимися научных понятий, содержание которых изначально заложено в учебном процессе и используемых в учебных заданиях материалах.

По мнению Н.Г. Салминой и Е.Е. Сапоговой, продуктивная деятельность является деятельностью моделирования, продуктом которой выступает модель, воспроизводящая ключевые особенности реальных объектов и способная выступить в качестве их заместителя. То есть модель, которую строит ученик, является субъективно новым продуктом и используется в дальнейшем учении для удовлетворения потребности в познании нового [3, с. 114].

В исследованиях Л.Г. Лысюк и Э.Д. Телегиной отмечаются общие характеристики продуктивной деятельности — отсутствие заданности, запрограммированности, формулируемость основных образований по ходу деятельности, преобразование и продуцирование нового знания [2, с. 18].

Анализ приведенных точек зрения позволил нам выделить следующие сущностные характеристики продуктивной деятельности:

- в результате осуществления продуктивной деятельности получается новый продукт;
- новизна продукта может быть объективной (продукт является новым, ранее не существовавшим, он новый для всех потребителей) и субъективной («открытые» учеником правило, способ деятельности, которые являются новыми только для него);
- полученный продукт может быть материальным (фигурка из пластилина, новая картина и т. п.) и идеальным (новая схема, новый способ деятельности).

Возникает вопрос: какие методические средства целесообразно использовать в начальной школе для создания условий осуществления продуктивной деятельности?

Безусловно, предметное содержание содержит возможности для создания таких условий. В то же время, изучение содержания предметов предполагает деление учебного материала на предметные области, каждая из которых имеет свою специфику. Практика показывает, что интеграция знаний по разным предметам для младшего школьника представляет значительные трудности. Отсюда — затруднения ребенка в осуществлении продуктивной деятельности. Внеурочная деятельность, в силу своего надпредметного характера, позволяет избежать таких трудностей.

В рамках внеурочной деятельности можно разрабатывать проекты, для выполнения которых требуется использовать знания разных предметных областей, организовывать и проводить интеллектуальные игры, на которых для победы необходимо выполнить такие универсальные учебные действия, как анализ, моделирование, сравнение и др.

Мы предлагаем еще один способ организации внеурочной деятельности младших школьников (первоклассников) для создания условий осуществления их продуктивной деятельности. Нами разработана интегрированная программа «Панорама открытий» для первоклассников.

Интегрированный характер программы характеризуется следующим.

Изучаемое содержание носит надпредметный характер и объединяется одной темой. Например, на занятии по теме «Осень» обучающиеся анализируют, сравнивают, выявляя особенности осени, классифицируют листья, выделяя разные основания для классификации, выдвигают гипотезы о причинах листопада, раскрашивают листья и вместе моделируют осеннее дерево. На занятии по теме «Страна Геометрия» первоклассники знакомятся с геометрическими фигурами, сравнивая двухмерные фигуры и их трехмерные аналоги, например, куб и квадрат, круг и цилиндр и т. п., затем конкретизируют модели, дорисовывая куб до известных им предметов окружающего мира, распознают изученные фигуры, анализируя рисунок, проводят

исследование: лепят из пластилина шар и цилиндр, затем разрезают их стекой по разным направлениям и делают вывод о формах сечений шара и цилиндра (обобщение).

— Задания являются многоцелевыми: одно задание направлено на достижение нескольких учебных целей. Так, лепка из пластилина позволяет развивать мелкие мышцы руки, выполнять все операции из состава конструктивной деятельности (прогнозирование, анализ, синтез, контроль), самостоятельно «открывать» новые факты (предметные знания).

— Все задания направлены на формирование универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных).

Приведем фрагмент занятия по программе «Панорама открытий».

Этапы занятия	Способы организации продуктивной деятельности обучающихся	
7. Организационно-мотивационный этап. Сообщение темы занятия.	<ul style="list-style-type: none"> — Здравствуйте ребята! Сегодня мы с вами встретились на занятиях во второй раз. — Вспомните, пожалуйста, о каком времени года мы с вами говорили на первом занятии? — С какого месяца начинается осень? — Что происходит в самый первый день сентября? — Кто знает, какие науки изучают школьники? (мультфильм «Складываем геометрические фигуры») 	Об осени.
8. Актуализация личного опыта детей (представлений о геометрических фигурах)	<ul style="list-style-type: none"> — Сегодня мы с вами тоже начнем изучать одну математическую науку — геометрию. Для этого отправимся в путешествие по стране геометрии. «Снова в стране геометрии» — Какие фигуры вы еще знаете? — Игра «Объяснялки» — (треугольник, квадрат) 	<i>Продукт деятельности: овладение понятиями «треугольник», «квадрат»</i>
9. Интериоризация новых знаний	<ul style="list-style-type: none"> — Чтобы вы вспомнили о разных геометрических фигурах, посмотрите мультфильм (мир геометрических фигур). Какие фигуры были названы в мультфильме? 	
10. Раскрашивание домика. Задание направлено на развитие мелких мышц руки, формирование умения выполнять действия по образцу.	<ul style="list-style-type: none"> — А сейчас вы будете раскрашивать волшебный домик. В нем спрятались разные геометрические фигуры. Как раскрасить домик, вам подскажут карандаши. Расскажите, как вы используете эти подсказки. — Сколько треугольников вы смогли найти? — Сколько прямоугольников? — Сколько кругов? 	Дети раскрашивают листья, затем под руководством учителя классифицируют их. По цвету, по форме. <i>Коллективный продукт деятельности — осеннее дерево</i>
11. Интериоризация новых знаний	<ul style="list-style-type: none"> — Но не только эти фигуры живут в стране «Геометрия». Все фигуры, о которых мы с вами говорили, называются плоскими, потому что их можно уместить в плоскости: на листе, на столе. Есть еще и объемные фигуры, которые называются геометрическими телами. (мультфильм «Плоские и объемные геометрические фигуры»). 	

12. Рефлексия. Задание направлено на формирование умения конкретизировать модель.	<ul style="list-style-type: none"> — Посмотрите на рисунки, которые у вас на парте. Назовите геометрическое тело, нарисованное там. Сколько таких тел нарисовано у вас на листе? — На какие предметы похоже это геометрическое тело? Почему похоже? — Чего не хватает, чтобы можно было точно сказать, какой предмет? — Посмотрите на слайд. Я дорисовала рисунок так, чтобы было понятно, какой предмет. Назовите эти предметы. — А сейчас вы дорисуете свои рисунки так, чтобы стало понятно, какой предмет нарисован. Найдите как можно больше вариантов. 	Продукт деятельности: рисунки конкретных предметов на основе модели
13. Работа с пластилином. Задание-исследование. Направлено на формирование умения выдвигать и проверять гипотезы.	<ul style="list-style-type: none"> — А сейчас — Слепите шар. — Слепите колбаску. Какое тело напоминает эта колбаска? — А сейчас мы с вами попробуем разрезать колбаску (сечение параллельно основаниям цилиндра). Как вы думаете, какая плоская фигура будет на срезе? (проверяем разрезанием). — А если разрезать цилиндр под углом? (проверяем разрезанием). — (далее с шаром) 	Цилиндр. Круг. Овал. После разрезания шарика делают вывод о том, что все сечения шара — круги. <i>Продукт деятельности: шар, цилиндр, слепленные из пластилина. Продукт деятельности: представления о форме сечений шара и цилиндра плоскостями, проведенными под разными углами.</i>
14. Свободное конструирование. Задание направлено на формирование умения строить замысел (прогнозировать), моделировать.	— В Шишкиной школе вы видели, что можно из плоских геометрических фигур составить разные картинки. А вы сейчас, слепив несколько шаров и цилиндров, разрезая их так, как вам нужно, составьте предметы, какие захотите.	Продукт деятельности: разные поделки, выполненные по замыслу детей.

В приведенном фрагменте деятельность учителя направлена на организацию продуктивной деятельности обучающихся: на каждом этапе занятия первоклассники получают какой-либо продукт — идеальный (способ действия или понятие) или материальный (поделки). Деятельность обучающихся, с одной стороны, активна — вы-

полняются анализ, синтез, сравнение; с другой стороны, носит практический, предметный характер, что вполне соответствует возрастным особенностям первоклассников. Все задания на занятии многоцелевые, что способствует формированию у обучающихся представлений о мире как о системе.

Литература:

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
2. Лысюк, Л. Г. Становление продуктивного целеполагания у детей 2—4 лет в онтогенезе: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.13. / Бел. гос. пед. ун-т им. М.: Танка. — Минск, 1997.
3. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — М.: Моск. гос. ун-т, 1988. — 284 с.

К вопросу об использовании графических материалов на уроках изобразительного искусства в начальной школе

Прыскина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

Продуктивный опыт младшего школьника является составной частью личностного опыта, который включается в «автоматическую» деятельность по созданию нового продукта на основе применения знаний и умений. Одним из главных путей организации продуктивной деятельности является развитие творчества ребенка в учебном и во внеучебном процессе.

Универсальными возможностями для развития творчества ребенка обладает его активная деятельность, имеющая продуктивный характер. Продуктивная деятельность способна объединять разнообразные виды деятельности, позволяющие ребенку соединять теоретические знания и практические умения и навыки, создавая свой личный творческий «продукт». Когда младший школьник рисует, лепит, вырезает и наклеивает, он всегда открывает что-то новое для себя.

Большой потенциал для активизации детского творчества содержится в изобразительной деятельности младшего школьника. В силу природного характера каждый ребенок выбирает для себя тот материал, в котором может ярче себя выразить и передать свое эмоциональное состояние, поэтому на уроках изобразительного искусства младшие школьники должны попробовать работать разными художественными материалами, изучить возможности этих материалов и приемы работы с ними [3].

Интерес детей к искусству графики на уроках изобразительного искусства может развиваться при их непосредственном участии в создании творческих работ. На уроках изобразительного искусства необходимо использование разных приемов с применением различных графических материалов и техник. Для выполнения творческих заданий в графической технике обучающиеся могут выбирать материалы: карандаш, уголь, тушь, фломастеры, цветные мелки (восковые, пастельные).

Главными выразительными средствами графики являются: линия, штрих, пятно, фактура, фон (тон и цвет бумаги). С помощью этих средств художник передает свое восприятие мира. Это хорошо видно из того, как художник использует эти средства: как проводит линию, как нало-

жено пятно, каково соотношение темного и светлого, как передано пространство и др. [2, с. 14].

«Чтение» и собственная интерпретация созданного художником образа служит уникальным средством художественного воспитания младших школьников [1, с. 99].

Особое значение на уроке отводится подбору методов активизации учебной и творческой деятельности младших школьников. Такой подход связан с тем, что уровень овладения изобразительными материалами влияет на развитие твердости руки ребенка, способности глазомерной оценки изображаемого, на развитие композиционного видения, развития чувства ритма, а так же на усвоение элементов изобразительной грамоты.

Младшие школьники получают удовольствие от рисования в большой степени благодаря тому, что в эти занятия включен процесс придумывания содержания, развертывания действий, близких игре. Необходимо поддерживать это стремление, не ограничивая детей только задачей изображения отдельных предметов. Выдумывание сюжета своего рисунка не только доставляет детям удовольствие, что тоже очень важно, но и развивает воображение, выдумку, уточняет представления.

Использование графики в большей степени способствует развитию мышления и воображения, так как детям необходимо создавать максимально реалистичные рисунки, используя минимум средств выразительности (точка, линия, штрих, тон, пятно).

Используя графику, создаются благоприятные условия для развития тех ощущений и эмоций, которые постепенно переходят в эстетические чувства, содействуют формированию эстетического отношения к действительности. Передача таких качеств предметов, как форма, окраска, строение, величина, объем, положение в пространстве, содействуют развитию компонентов эстетического чувства, эстетического восприятия и представлений.

Таким образом, на сегодняшний день графика является универсальным видом изобразительного искусства для ее применения на уроках изобразительного искусства актуально.

Литература:

1. Литвинова, О. В. Образ ребенка в изобразительном искусстве как средство художественного воспитания [Текст] / О. В. Литвинова, Е. А. Прыскина // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — с. 98–100. — ISBN 978–5–9907548–5–0.
2. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.

3. Чичканова, Т.А. Продуктивная художественная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста // Молодой ученый. — 2016. — № 5.6. — с. 112–115.

Сторителлинг как средство формирования экологической грамотности младших школьников

Пушкарева Софья Сергеевна, студент;
Иванова Наталья Александровна, старший преподаватель, заместитель декана
Самарский государственный социально-педагогический университет

Данная статья представляет описание опыта работы по формированию экологической грамотности младших школьников с помощью информационной технологии сторителлинг.

Ключевые слова: экологическая грамотность, информационные технологии, сторителлинг

В наше время человечество постоянно сталкивается с тяжёлыми последствиями неразумного отношения к природе. Долгое время основной причиной возникновения экологических проблем считалось применение несовершенных промышленных и сельскохозяйственных технологий. Более глубокий анализ происходящего показал, что решение данных проблем невозможно без расширения понятия экологической культуры общества, наиболее продуктивно заложение которой приходится на старший дошкольный и младший школьный возраст. Действительно, по мнению Т. Тарасовой, одной из главных задач современной школы является — повышение экологической грамотности учащихся, вооружение их навыками экономного, бережного использования природных ресурсов, формирование активной гуманной позиции по отношению к природе. [4]

Сам термин «экологическая грамотность» означает наличие у человека определенных экологических знаний, постоянно обновляемых и актуальных в определенное время, в определенном месте и при определенной ситуации, позволяющих людям функционировать в режиме обеспечения экологической безопасности и двигаться по направлению к коэволюционному пути развития. [1]

Ядром экологической грамотности, по мнению доктора педагогических наук, Ермоленко Валентины Андреевны, выступают базовые знания в области экологии и процессов, происходящих в результате взаимодействия природы и общества. [2]

К таким знаниям можно отнести: знания об основных понятиях и определениях (экосистема, экологические факторы и параметры, круговорот веществ и энергетический баланс в биосфере, охрана природы, экологическая ответственность за будущее, рациональное природопользование, экологическое образование и воспитание и др.); знания об источниках загрязнений и ущерба природной среды; знание способов и методов предотвращения критических экологических ситуаций и их последствий; знание правовых основ охраны природной среды и др.

Перед педагогами начальной школы встает задача определить наиболее эффективные методы и средства, позволяющие в доступной интересной форме на уроках окружающего мира познакомить детей с элементами экологии, сформировать основы экологической грамотности. На помощь учителю приходят информационные технологии.

Сегодня традиционное обучение «Учитель-ученик-учебник» сменяется на «учитель-ученик-компьютер». Применение информационных технологий на уроках в начальной школе усиливает положительную мотивацию обучения, позволяют разнообразить формы работы учителя и сделать урок интересным и запоминающимся для учащихся. Как вы думаете на уроках «Окружающего мира», можно ли показать завораживающую красоту растительного и животного мира за 40 минут? Или совершить путешествие по планете? Конечно, нет. А с использованием средств ИКТ — можно.

Таким образом, использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования. Отсюда появляется вопрос: «Что же такое информационные технологии»? Информационные технологии — это совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте». [3]

Использование информационно-коммуникативных средств на уроках окружающего мира позволяет учащимся легче и быстрее усвоить материал, развивает умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, позволяет обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Учителю в данной ситуации отводится роль учителя координатора информационного потока. В современной школе информационно компетентный педагог может применять следующие технологии: «1 ученик:1 ком-

пьютер»; «1 ученик — 1 смартфон»; «образование вне стен классной комнаты»; «BYOD — принеси свое устройство»; «перевернутое обучение»; «артефакт-педагогика», а также такие образовательные технологии, которые помогут учителю расширить рамки учебника, представить его образно и интересно — это «инфографика», «сторителлинг».

В своей деятельности, на практике в школе, я использовала технологию сторителлинг — рассказывание увлекательных историй с реальными или вымышленными персонажами, сопровождаемое видеороликом или можно найти на демонстрацией слайдов, которые учащиеся или педагог могут сделать самостоятельно, а можно найти эти ролики на специальных интернет-порталах.

По своей сути сторителлинг — это метод подачи информации, у него нет четкой формы, и он может быть выражен практически в любом формате. Наиболее популярны три из них: видео, баннеры и текст.

Хотя сторителлинг — это достаточно новое веяние маркетинга, оно уже успело зарекомендовать себя. Но нужно научиться грамотно строить свой контент на основе сторителлинга — иначе это будет выглядеть как фарс, и отвернет Вашу целевую аудиторию от Вас. Даже гуру сторителлинга Аннет Симмонс утверждает, что нельзя построить контент на одном лишь сторителлинге. Это не волшебная палочка, решающая все проблемы. Но это действительно мощный инструмент.

Симмонс выделяет шесть типов историй, которые мы можем использовать для составления своих рассказов: «Кто я» и истории «Зачем я здесь», истории о «видении» рассказывают о событиях; поучительные истории дают Вашей аудитории шанс учиться на ошибках, не совершая их. Более того, предлагая свой вариант решения проблем в поучительных историях, Вы даете людям готовый алгоритм.

Истории, демонстрирующие «Ценности в действии» похожи на истории «видения» и поучительные истории. И последний тип историй, «Я знаю, о чем Вы думаете».



Другим примером, отражающим круговорот жизненных изменений, может стать готовый мультфильм «Круговорот жизни», который можно найти по следующей ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=xCFTN0speAU>.

Подобным образом можно знакомить детей с понятиями «цепи питания», «многообразие животных», «многообразие растений», «экосистема», «грибы», «овощи

Эта форма взаимодействия с аудиторией обладает некоторыми особенностями:

1. Истории синхронизируют мозг рассказчика и слушателя.
2. Между рассказчиком и слушателями возникает эмоциональная связь, которая создает эмпатию по отношению к говорящему.
3. Истории могут влиять на поведение.
4. История помогает удерживать внимание аудитории.
5. Информация, представленная в виде истории запоминается лучше, чем сухие факты.

Например, при изучении темы «Сезонные изменения в природе» можно рассказать детям историю дерева «Жизнь векового Дуба» (историю мы придумали сами, создали презентацию с помощью интернета).

«Живет в лесу старый Дуб. Сколько ему лет — знает только он один, и то, никому об этом не говорит. Красавец, стройный, высокий, могучий, богатырь! Крепкий, сильный, неохватный! — такая слава идет о нем в лесу. Дуб среди деревьев, что лев — царь среди зверей, что орёл — царь между птиц!

Весной, когда снег полностью растает, облачится Дуб в яркую зеленую рубашку с резными листочками, с молодыми желудями. Стоит все лето красавцем, с каждым днем рубашка все краше и краше.

Вот и осень наступает, Дуб рубашку свою на новую меняет — разноцветную: красно-желтую с зелеными пятнами. А к морозам ближе, одевает Дубок коричневый тулуп и стоит так почти до снега. В зиму снимет Дуб наряд и спать до весны ложится, чтоб весной порадовать окружающих своим новым нарядом. Вот такой он, Дуб-нарядник!»

Свою историю мы сопровождаем показом ролика, который создали сами, предварительно мы с детьми слепили из пластилина заготовки для нашего ролика — дерево в разные периоды, потом все это сфотографировали и создали слайд-шоу.

и фрукты» и др. Яркие истории в сопровождении видео всегда наиболее выигрышны, нежели мы будем просто объяснять тему по учебнику.

Поверьте, если соблюдать правила, то совсем нетрудно создать сторителлинг по любой теме самостоятельно. Главное придумать увлекательную историю. А смонтировать видеоролик вы можете, используя следующие сервисы:

ПО и сервисы для компьютера: Киностудия Windows, Movavi Video Editor (инструкция), Wevideo (инструкция), Loopster (инструкция), ВидеоМонтаж 3.0 (инструкция).

ПО для смартфона: для Android: PowerDirector Video Editor, AndroVid, Videoshop.

Для IOS: iMovie, Video Trim&Cut, Spilce, VivaVideo.

Литература:

1. Гаврилюк, В.В., Сорокин Г.Г., Фарахутдинов Ш.Ф. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу: — Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. — 244 с.
2. Ермоленко, В.А. Функциональная грамотность в современном контексте / В.А. Ермоленко. — М.: РАО, 2002. — с. 21–22.
3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: «Академия», 2003. — 192 с.
4. Тарасова, Т. Экологическое образование младших школьников на межпредметной основе // Начальная школа. — 2000. — № 10. с. 6.

Музей как инновационное образовательное пространство школы

Рассохина Елена Анатольевна, учитель
МБОУ «Школа № 53 г. о. Самара

В последние годы краеведение все активнее включается в систему и методику образования. Законом Российской Федерации «Об образовании» предусматривается введение национально — регионального компонента государственных образовательных стандартов [2]. Это означает, что преподавание любого предмета в учреждении образования складывается из теоретического и прикладного курса, общего для всех учащихся страны (федерального компонента), и национального или регионального курса, специфического для данной территории или этнической группы. Естественно, что национально-региональный компонент эффективнее всего может быть реализован средствами краеведения. Таким образом, краеведение становится необходимым элементом образовательных программ.

Практическое краеведение неизбежно связано с выявлением и собиранием различных материалов, отражающих социальную и естественную историю региона. Накопление этих материалов, в первую очередь, подлинных традиционных памятников истории и культуры, вызывает необходимость их презентации, общественного представления. Наиболее распространенной и универсальной формой собирания, обеспечения сохранности и общественного использования движимых памятников природы, истории и культуры является музей. Школьный музей, таким образом, обладает не только образовательным потенциалом, но и всеми свойствами, которые присущи музею, как научно — исследовательскому и культурно — просветительскому институту.

Во-первых, школьный музей представляет собой общественный институт. Это объясняется не только тем, что он создается и действует на общественных началах, но и тем, что в учреждении образования он становится опре-

деленной формой детской общественной организации, объединяя детей на основе интереса к истории и природе родного края и их изучения музейно-краеведческими средствами.

Во-вторых, школьному музею присущи те черты, которые характерны для музея, как социального института. Он изучает исторические процессы и явления, комплексует, хранит и экспонирует памятники материальной и духовной культуры в соответствии с профилем и тематической направленностью.

В-третьих, школьный музей является эффективным средством обучения и воспитания в учреждении образования. При этом образовательно-воспитательная функция школьного музея имеет несколько потенциальных уровней реализации: это межпредметный кабинет, в котором педагоги проводят занятия по своим дисциплинам; это форма внеклассного дополнительного образования; это форма профессиональной ориентации учащихся.

Все эти особенности школьного музея зафиксированы в рекомендованном Министерством образования России «Примерном положении о музее образовательного учреждения (школьном музее)», который характеризует его, как «структурное подразделение образовательного учреждения Российской Федерации независимо от формы собственности» [4].

Выбор профиля любого (в том числе школьного) музея, по существу, определяет цели, задачи и методики реализации его функции, составляет основу концепции развития школьного музея. Но профиль, основная тематика музея не является жесткой конструкцией, поскольку специфика школьного музея в том, что создаваемые в процессе творчества детей, родителей и педагогов, они свободны от жесткого контроля со стороны государственных органов и

могут частично соответствовать какому-то профилю, сочетая в себе несколько направлений деятельности.

Краеведение — это наука, изучающая особенности развития природы и общества определенного региона силами его жителей. Следовательно, краеведение — это и методологический прием познания закономерностей развития общества через изучение и развитие своего края. Таким образом, школьные музеи фактически любого профиля могут считаться краеведческими.

Название музея имеет важное информационное значение, призванное показать статус музея, его место в музейной сети, его профиль, специфику документирующей и образовательной — воспитательной функцией, наименование учредителя. Программа деятельности музея и его создания обязательно должна быть сформирована таким образом, чтобы каждая ступень обучающихся достигала бы конкретных результатов в его осуществлении, чтобы каждый учащийся, принявший активное участие в деятельности музея, получил не только моральное удовлетворение от проделанной им работы, но и от осознания собственного вклада в общее дело.

Формирование концепции музея «Русская изба» МБОУ «Школа № 53» г. о. Самара, собирание идей и предложений по наиболее результативной деятельности способствует проведению в учреждении специальных конференций: научные конференции «Первые шаги в науку», участие с научно — исследовательскими работами в районных, городских, областных конференциях для школьников, заседание школьного научного общества; участие в творческих конкурсах, фестивалях (этнографический фестиваль «Мой родной народ», «ЭТНОЛИК», «Волжские Забавы»); участие в городских и социальных акциях («Музей и дети», «Солдатский платок», «Волонтеры»); народных праздниках, мастерской ДПИ и т. п. Это служит своеобразной рекламой идеи создания музея среди обучающихся, педагогов, родителей, местных жителей, помогает выявить склонности учащихся к тому или иному виду музейной деятельности.

Сложность социального статуса музея в том, что школьный музей — это общественное объединение в образовательном учреждении со своим руководящим органом (актив музея, собрание) и исполнительным органом (совет школьного музея). С другой стороны — это некое структурное подразделение образовательного учреждения, где руководитель школы несет непосредственную ответственность и за деятельность актива школьного музея и за исторические культурные ценности, находящиеся на хранении в музее, и за то, чтобы музей действовал в рамках существующего законодательства. Руководитель также следит за соответствием школьного музея к предполагаемым нормам для учреждений культуры.

Профильные функциональные группы: поисково-собирающая (осуществляющая комплектование музейной коллекции); фондовая (учет и хранение фондов); экспозиционно — выставочная (разработка и создание выставок

и экспозиций); массово — просветительская (проведение экскурсий, бесед, лекций, встреч с гостями музея и интересными людьми, музейных праздников, других массовых мероприятий, организации публикаций в местных СМИ и т. д.), прикладная (мастерская ДПИ) необходимы для реализации основных направлений деятельности школьного музея. На практике часто сравнительно небольшой актив школьного музея организует и реализует все виды музейной деятельности, но даже и в этом случае необходимо создание ролевых функций для поддержания структуры музейной работы. Совмещение разных ролевых функций в школьном музее может способствовать расширению диапазона специализации учащихся в области музейного дела, формированию их организационных и исполнительных навыков.

«Образ» личности рождается, конструируется средой, которая всегда была в информационном отношении гораздо шире информационной среды современной школы. Учитель, как носитель части социокультурной информации, не формирует это информационное пространство, но и не ограничивает его объемом собственных знаний и практических умений. Становится понятным, что образование в современных условиях нельзя определять лишь с процессом приобретения умений и навыков. Указываемые разными авторами критерии образованности по совокупности «рисуют» целостный образ всесторонне развитой личности.

Деятельностный смысл обучения связывается с процессом передачи культурного наследия от одного поколения к другому. Субъектный смысл заключается в формировании «носителей» (хранителей, создателей и потребителей) социальной культуры общества — «носителей» культуры человеческой цивилизации следующего поколения (сообществ индивидов и их отдельных членов). Образование есть процесс и результат обучения, развития и воспитания субъекта. [3.6—7].

Работа со школьниками на территории этнографического музея является ярким примером деятельности — субъектного подхода в дополнительном образовании, реализуемого в средней общеобразовательной школе.

Одним из приоритетных направлений деятельности этнографического школьного музея «Русская изба» МБОУ «Школа № 53» г. о. Самара в условиях поликультурного пространства региона является изучение костюмов народов Поволжья. В концепции музея указываются статистические данные о составе школы, из которой видна пестрая картина этнического состава учащихся. В экспозиции музея отражена идея взаимовлияния народов на территории Самарского края. Это позволяет формировать уважение к различным народам, толерантность к людям других национальностей и конфессий, чувство малой родины.

Вторым немаловажным компонентом деятельности музея является работа мастерской декоративно — прикладного творчества, где дети, изучая подлинные вещи в экспозиции музея, учатся создавать творческие работы,

придерживаясь народных традиций (на примере освоения берестяного творчества, шитья по народным традициям национального костюма, ткачества). Также принцип реконструкции, возможности участия школьников в создании музейного пространства позволяет поддерживать живую и непосредственную среду для общения.

В целом же участие детей в решении организационных вопросов создания и работы школьного этнографического

музея «Русская изба» способствует лучшему осмыслению ими задач и содержания своей деятельности, способствует выработке профессиональных навыков, пониманию сущности демократии, своих прав и обязанностей в обществе. У детей работа в музее формирует и развивает чувство ответственности за доверенный участок работы, прививает им навыки коллективной и индивидуальной деятельности, социальной активности.

Литература:

1. Школьные музеи. /Сборник документов. — М.: 1987. с. 21.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». — Принят 10 июля 1992. Ст. 7—1.
3. Оспенникова, Е.В. Основы технологии развития исследовательской самостоятельности школьников. Эксперимент как вид учебного исследования: Учебное пособие / Перм. Гос. Пед ун-т. — Пермь. 2002. 300 с.
4. Примерное положение о музее образовательного учреждения (Школьном музее): приложение к письму Минобрнауки России от 12.03.2003. № 28—51—181/16. «О деятельности музеев образовательных учреждений / Российский вестник детско — юношеского туризма и краеведения. № 2 (46). — М.: 2003. с. 6.

Патриотическое воспитание детей средствами визуальных искусств

Рассохина Ольга Викторовна, кандидат исторических наук, доцент, заместитель директора
Самарский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов

Есть проблемы и задачи, которые даже отчасти решенные на предыдущем этапе развития, требуют к себе внимания на другом. Прежний вариант в этом случае требует коррекции и со стороны теории, и со стороны практики, а новые условия и данные помогают переосмыслению и углублению понимания. К такому «проблемному полю» относится патриотическое воспитание подрастающего поколения. Признано, что патриотизм как нравственное чувство и совокупность социально-политических отношений выступает стимулом и средством защиты интересов государства, согласно текстам известных авторов (В. Г. Белинский, Н. А. Бердяев, М. В. Ломоносов, Л. Н. Толстой, В. С. Соловьев и др.). Психологические особенности процесса отражены в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Современные авторы предлагают различные формы и методы работы с детьми в решении задач патриотического воспитания (А. А. Аронов, Д. С. Бенкеев, Я. В. Макачук, М. Л. Мальчевская, В. М. Чинлинец и др.). Исследователи отмечают принципиальное значение с точки зрения педагогики эмоциональной составляющей в формировании патриотического сознания, поведения, формы нравственно-эмоционального «присвоения» бытия и истории России [1, с. 8—11; 6, с. 419—432; 10, с. 81—84].

Я. В. Макачук, М. Л. Мальчевская уверены, что эффективно решать задачи патриотического воспитания детей возможно не только в рамках учебного процесса, но и за его пределами [4, с. 282]. К активным средствам эмоционального воздействия на детей во внеурочное время

относят визуальные искусства (в современном понимании слова). Имеется в виду не только пассивный (или активный, курируемый педагогом) просмотр видео- и кинопроизведений, но и участие детей в создании киноработ [8; 9]. Преимущество киноискусства заключается в том, что кино создает иллюзию присутствия в пространстве картины, соучастия событиям и настроениям героев, зритель попадает «внутрь» картины, переживая чужой опыт как свой (восприятие аналогично накоплению собственного опыта).

Для младших школьников был разработан проект, состоящий из четырех блоков: «Дружная семья», «Я люблю Самару», «Пусть не померкнет никогда веков связующая нить», «Нас много, а родина одна — Россия». Содержание и формы, методы работы предполагали ориентацию на результат, связанный с знаниевым и эмоциональным компонентами. Для работы были использованы отечественные фильмы, в том числе: «Олень — золотые рога», «Петр I», «Гусарская баллада», ««Офицеры», «Суворов». Был организован конкурс детских видеофильмов «В будущее вместе!», который должен был отразить общее и особенное современных субкультур. Работа с кинолентами предполагала две формы: как с самостоятельным произведением, носителем определенной авторской идеи, воплощенной художественными средствами, и как сопровождающий, «иллюстративный» видеоматериал для формирования у детей представлений о той или иной эпохе, об особенностях представителей разных народов и государств. При организации восприятия детьми

кинопроизведений учитывались три вида идентификации юного зрителя: с «иным» (сопереживание героям, проживание их жизней, сочувствие им, понимание); со «своим» (с героями, близкими зрителю в социокультурном и психологическом планах); с авторской позицией (усваиваются транслируемые нормы и ценности, отношение к героям, проблеме фильма) [2, с. 303–306]. Знаниевый компонент предполагал пополнение словарного запаса младших школьников — освоение киноязыка, понимание и обозначения эмоциональных состояний, способность вербально обозначить свое понимание авторской идеи и объяснить ее принятие или несогласие с ней и т. д.

Исследователи отмечают трудности диагностирования сформированности патриотических чувств у детей [5, с.

409–413; 7, с. 44–47]. Они подчеркивают, что с учетом возрастных особенностей младших школьников, речь может идти лишь о мотивах деятельности — чувствах, интересах, желаниях. Показателем сформированности определенного эмоционального отношения детей могут быть: симпатия герою, носителю определенных патриотических установок, объяснение выбора в нравственной ситуации с позиций понимания значимости результата принятого решения для родины (семьи, города, коллектива) и т. д. В любом случае, работа с художественными средствами кинопроизведений должна отвечать требованиям системного подхода в ее организации для достижения максимального результата [3, с. 42–50].

Литература:

1. Выршиков, А. Н. Педагогический аспект понятия «патриотизм» как методология патриотического воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2012. — № 5. — Т. 69. — с. 8–11.
2. Жмырова, Е. Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности // Вестник Тамбовского университета. — 2008. — № 3. — с. 303–306.
3. Искрин, Н. С., Чичканова Т. А. Возможности системного подхода в образовании. Вопросы менеджмента // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — с. 42–50.
4. Макаrchук, Я. В. Патриотическое воспитание младших школьников в системе дополнительного образования / Я. В. Макаrchук, М. Л. Мальчевская // Научный диалог. — 2017. — № 1. — с. 280–291.
5. Рассохина, О. В. Особенности этнокультурной диагностики детей дошкольного возраста // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года) / Ред. кол.: Т. А. Чичканова (отв. ред.), Н. С. Искрин, О. Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. — Самара: Асгард, 2015. — с. 409–413.
6. Сапунова, В. С. Формирование у дошкольников чувства принадлежности к малой родине художественными средствами / В. С. Сапунова, Л. С. Лазарева, Т. А. Чичканова // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года). / ред. кол.: Т. А. Чичканова (отв. ред.), Н. С. Искрин, О. Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. — с. 419–432.
7. Чиглинцев, В. М. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев [Текст] / В. М. Чиглинцев, Д. С. Бенклеев // Новая наука: стратегии и векторы развития. — 2017. — Т. 1. — № 3. — с. 44–47.
8. Чичканов, Е. С. Образовательное пространство мультимедиа: особенности подготовки режиссера // Интернет-журнал Науковедение. — 2014. — № 4 (23). — с. 52.
9. Чичканов, Е. С. Теория и практика кино в дополнительном образовании: Методическое пособие. — М.: ООО «Образование 3000»; ООО «Новое образование», 2016. — 164 с.
10. Чичканова, Т. А. Ребенок в условиях этнокультурной среды региона. Вопросы воспитания [Текст] / Т. А. Чичканова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2014. — № 3. — с. 81–84.

Реализация образовательного проекта «Русский валенок» с детьми дошкольного возраста в рамках «Клубного часа»

Рубцова Светлана Геннадьевна, воспитатель высшей категории;
Бугаева Людмила Васильевна, воспитатель первой категории;
Гурьянова Оксана Николаевна, воспитатель первой категории;
Плыгунова Ирина Сергеевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 466» г. о. Самара

В статье особое внимание уделяется проблеме формирования социально-коммуникативной компетенции дошкольников. Описан опыт работы дошкольного учреждения по внедрению инновационной педагогической технологии «Клубный час» в рамках реализации проектной деятельности.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, образовательный проект, инновационные технологии

Приоритетным направлением в работе нашего дошкольного учреждения с 2014 года и по настоящий период является создание условий для формирования социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста через приобщение к истокам народной праздничной культуры.

В рамках реализации социально-коммуникативного направления, разработан образовательный проект «Русский валенок».

Актуальность:

Каждый человек с самого детства впитывает культуру своего народа, которая становится неотъемлемой частью его души, началом, порождающим духовное становление личности. Необходимо предоставить ребенку условия, в которых он ощутил бы духовную жизнь своего народа и творчески утвердил себя в ней, принял и полюбил историю и культуру своей нации.

Постановка проблемы: уровень знаний детей о ремёслах русского народа недостаточно сформирован.

Цель проекта: формирование у детей знаний о народной культуре, приобщение к ценностям семейных и национальных традиций русского народа.

Задачи проекта:

- познакомить детей с историей, процессом изготовления традиционной русской обуви — валенок;
- формировать у детей потребность получать новые знания об истории народного костюма;
- поддерживать у детей и родителей потребность в совместной творческой деятельности;
- развитие творчества в продуктивной деятельности детей.

Тип проекта: познавательно-творческий, краткосрочный.

Участники проекта: воспитанники и воспитатели ДОУ, специалисты ДОУ, родители воспитанников.

Время реализации проекта: январь-февраль.

Виды деятельности: игровая, познавательная, продуктивная, музыкальная.

Организация деятельности: индивидуальная, групповая.

Предполагаемые результаты:

— У детей сформированы знания об истории русского валенка, материалах, инструментах, необходимых для его изготовления.

— У старших дошкольников развивается познавательный интерес к истории русского народа, национальным традициям.

— Родители активно вовлечены в совместную с детьми познавательно-творческую деятельность, в образовательный процесс ДОУ.

— Организация тематического «Клубного часа».

— Совместное развлечение для детей и родителей «Праздник русского валенка».

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный:

- анализ материалов мониторинга уровня знаний детей о ремёслах русского народа;
- сбор информации;
- обогащение предметно-развивающей среды в группах по данной теме;
- привлечение родителей к совместной деятельности с детьми.

2. Организационный:

Взаимодействие педагога с детьми в совместной деятельности путем интеграции различных педагогических технологий.

3. Итоговый:

- организация и проведение «Клубного часа»;
- организация и проведение совместного развлечения «Праздник русского валенка».

Формы реализации проекта:

Тематические НОД по ознакомлению с окружающим. Создание в ДОУ мини-музея «Истории русского валенка».

Организация НОД по изобразительной деятельности (украшение макета валенка: рисование, аппликация).

Декорирование валенок детьми совместно с родителями.

Составление и отгадывание загадок.

Чтение художественной литературы: Михаил Пришвин «Дедушкин валенок», Сергей Гришунин «Дедушкины валенки», Владимир Новиков сказка «Теплые валенки».

Рассматривание иллюстраций, фотографий разных видов валенок.

Разучивание песен, частушек, стихов.

Прослушивание аудио записи русской народной песни «Валенки».

Проведение дидактических и подвижных игр.

Просмотр развивающих мультфильмов про валенки.

Проведение экспериментальной деятельности.

Итоговые мероприятия:

- «Клубный час»,
- развлечение «Праздник русского валенка».

Одна из главных задач воспитания — социализация воспитанников. От того, насколько успешно будет решена задача социализации, зависит эффективность самореализации воспитанников в школе и в дальнейшей жизни. Применение инновационной технологии «Клубный час» способствует развитию саморегуляции поведения дошкольников.

Педагогическая технология «Клубный час» заключается в том, что дети могут в течение одного часа перемещаться по всему зданию детского сада, соблюдая определенные правила поведения, и по сигналу возвращаются в группу.

Основными целями «Клубного часа» являются:

- воспитание дружеских отношений между детьми различного возраста, уважительное отношение к окружающим;
- воспитание у детей самостоятельности и ответственности за свои поступки;
- обучение ориентировки в пространстве;
- развитие умения планировать свои действия и оценивать их результаты;
- поощрение попыток ребенка осознанно делиться с педагогом и другими детьми разнообразным впечатлением;
- приобретение собственного жизненного опыта (смысловые образования) переживаний необходимых для самоопределения и саморегуляции.

Выделяют следующие типы «Клубного часа»:

Свободный — дети свободно перемещаются по всей территории детского сада и самостоятельно организуют разновозрастное общение по интересам без помощи взрослых.

Тематический — «Клубные часы» включены в ситуацию месяца по определенной тематике.

Деятельностный — в основу этого типа «Клубного часа» положено самоопределение ребёнка в выборе различных видов деятельности.

Творческий — дети подготовительной к школе группы сами организуют всю деятельность на «Клубном часе» для всех детей.

В нашем детском саду был организован тематический «Клубный час» по итогам проектной деятельности «Рус-

ский валенок». Педагоги подготовили станции по одному из видов деятельности. Каждой станции определили свой цвет. В помещении детского сада расклеили цветные стрелки-ориентиры.

С детьми каждой группы проводилась предварительная работа:

1. Организация беседы, во время которой дошкольники узнали, что такое «Клубный час», что они будут делать, и какие правила поведения необходимо соблюдать во время этого мероприятия.

2. Обсудили, какие группы есть в детском саду, и на каком этаже они находятся.

3. В результате внедрения новой технологии мы столкнулись с тем, что детям трудно сделать самостоятельный выбор в принятии решения, какую из станций выбрать. В связи с этим дошкольникам было предложено вытянуть цветную фишку из волшебного мешочка, какого цвета ребенок выбрал фишку в том направлении он и движется.

Когда было все готово к мероприятию по сигналу воспитанники вышли из группы и направились по стрелкам соответственно цвету выбранного жетона. Один из воспитателей группы остался на станции и встречал гостей. Второй помогал сориентироваться по стрелкам и сопровождал детей.

Были организованы следующие станции:

Станция «Кисточка».

В группе «Золотая рыбка» воспитатели организовали «Мастерскую по росписи валенок», где основным направлением стала изобразительная деятельность.

Вначале, педагоги провели краткую беседу о валенках, с целью закрепления имеющихся знаний у детей. Воспитатели показали и рассказали о возможных способах росписи валенок.

Здесь детям была предложена и продемонстрирована техника рисования мятой салфеткой, для придания объема макету валенка. Центральный рисунок предлагалось заполнить с помощью различных штампов. Дальнейшая роспись определялась детьми самостоятельно.

Расписанные валенки получились все разные и неповторимые. Каждый участник остался доволен своей работой и смог забрать ее с собой.

Станция «Почемучки».

В группе «Красная шапочка» воспитатели организовали экспериментальную деятельность. Детям была предоставлена возможность наглядно познакомиться со свойствами материала валенок.

Детям предложили посмотреть на валенок через увеличительное стекло и рассмотреть из чего он состоит. За тем ребята с удовольствием разделяли войлок на несколько слоев. Пришли к выводу, что материал состоит из ворсинок. Это доказало, что валенки сделаны из овечьей шерсти.

Для следующего эксперимента взяли два снежка. Один снежок оставили на столе, а другой завернули в салфетку и положили в валенок. Через некоторое время дети увидели, что снежок на столе растаял, а снежок в валенке только

подтаял. Сделали вывод: валенок не пропускает к снежку комнатное тепло, поэтому он и не тает. Значит, валенки не выпускают тепло на улицу, и не пропускают холод. Вот наши ножки и не мерзнут.

Также провели эксперимент на водопроницаемость. Дети опустили валенок в емкость с водой и увидели, что валенок промок. Сделали вывод: валенки пропускают воду, поэтому на них одевают резиновые колоши в сырую погоду.

Следующим этапом экспериментальной деятельности стало окрашивание войлочного материала. Выяснили, что войлок можно покрасить, поэтому валенки бывают различных цветов.

Дети с большим интересом проводили эксперименты и делали выводы.

Станция «Чудо дерево».

В группе «Буратино» детям предложили посмотреть мультфильм об изготовлении валенок. Вспомнили произведение К. И. Чуковского «Чудо дерево». Педагоги привлекли внимание детей к «Чудо дереву», на котором были развешаны декоративные валенки.

Воспитанники тоже захотели украсить валенки и развесить их на «Чудо дерево». Ребята декорировали войлочные силуэты валенок бисером, пуговицами, цветными шнурками, декоративной проволокой.

Великолепное получилось дерево!

Станция «Нотка».

В музыкальном зале была организована развлекательная программа. Дети исполнили песню «Валенки», станцевали «Кадриль», спели частушки о валенках.

Музыкальный руководитель провел подвижные игры: «Догони валенок», «Золотые ворота». Дети соревновались в ловкости и скорости реакции в эстафете «Скачки».

За артистичность, быстроту и ловкость дети получили сувениры — стилизованный валенок.

Станция «Юные дизайнеры».

В группе «Дюймовочка» организовали художественно-эстетическую деятельность. Воспитатели представили презентацию на тему «Русский валенок», с целью расширить знания детей о валенках. Проводилась дидактическая игра «Продолжи узор», в которой дети раскладывали узор на валенке в определенном порядке.

Ребятам предложили для самостоятельного творчества шаблоны валенок из цветного картона, геометрические фигуры из цветной бумаги, разноцветные салфетки, цветные нитки. Дети, как маленькие дизайнеры, с большим интересом проявляли свои творческие способности. В конце мероприятия организовали выставку готовых работ.

После возвращения детей в свои группы, они рассказали, где были, что делали и чувствовали, понравилась ли им такая форма организации работы. С этой целью использовали рефлексивный круг и в другие режимные моменты.

Всем участникам «Клубного часа»: детям и педагогам первый опыт очень понравился, вызвал море положительных эмоций.

Педагогическим коллективом было принято решение использовать инновационную образовательную технологию в работе с дошкольниками систематически.

Литература:

1. Анчикова, Т. П., Виноградова М. Ю. Праздник русского валенка // Журнал «Воспитатель», № 4, 2008 г., с. 70–75.
2. Князева, О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2004.
3. Куприна, Л. С., Бударина Т. А., Маханева О. А., Корепанова О. Н и др. Знакомство детей с русским народным творчеством: Конспекты занятий и сценарии календарно-обрядовых праздников: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.
4. Николаева, С. Р., Катышева И. Б., Комбарова Г. Н. Народный календарь — основа планирования работы с дошкольниками по государственному образовательному стандарту: План-программа. Конспекты занятий. Сценарии праздников: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений и др. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.
5. Пугачева, Н. В., Есаулова Н. А., Потапова Н. Н. Календарные обрядовые праздники для детей дошкольного возраста. Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2005.
6. Струкова, Л. М. Гришаева Н. П. Педагогическая технология «Клубный час» как средство развития саморегуляции поведения дошкольников в образовательном комплексе // <http://profpsy.ru/user-articles.html?view=article&id=217>

Роль элективного курса «Правописание и культура речи» в мультипрофильном обучении

Рыбакова Ольга Викторовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 176 г. о. Самара

Для современного этапа преподавания русского языка характерна коммуникативная направленность. В настоящее время уже можно говорить о формировании методической системы коммуникативного обучения русскому языку. Появляются исследования, обосновывающие принципы, категории, понятия, новые для методики преподавания русского языка, создаются новые поколения учебников и учебных пособий, реализующих данный подход.

Прежде всего, коммуникативная направленность характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации.

В настоящее время выделяются различные типы компетенций: языковая или лингвистическая, коммуникативная, речевая, лингвострановедческая или этнокультуроведческая, правописная. Формирование этих компетенций — одинаково важные задачи преподавания родного языка.

Особенность коммуникативно ориентированного преподавания русского языка состоит не только в том, что на первый план выдвигается практическая цель — формирование навыков общения. Путь к этой цели — практическое пользование языком. Таким образом, практическая речевая направленность — это не только цель, но и средство. Для формирования навыков общения необходимо в процессе обучения создавать условия речевого общения. Система работы должна вызывать необходимость общения и потребность в нём. Учиться общению, общаясь, — вот основная характеристика коммуникативности.

Утверждение принципа коммуникативной направленности связано с поисками путей организации учебного материала в разделе «Развитие речи». В средней школе более или менее удовлетворительно изучаются и усваиваются учениками орфографические, пунктуационные, а также активные и устойчивые нормы литературного языка. Однако значительный круг «легкоранимых» языковых норм либо вообще не изучается, либо изучается поверхностно и поспешно, о чём свидетельствуют результаты ЕГЭ по русскому языку. Восполнить это в старших классах помогает элективный курс «Правописание и культура речи». Прежде всего данный элективный курс предполагает расширение знаний учащихся о речевых нормах с целью предостережения их от использования языковых средств, лежащих за пределами норм литературного языка. Очевидно, что владение культурой речи связывают с владением языковой нормой, это требование современной жизни. Поэтому в программе данного курса центральную часть представляют разделы об орфоэпических, грамматических, синтаксических нормах современного

русского языка. Также программа содержит краткое разъяснение общественного значения правильной речи, общие сведения о сущности и строении языка, а также развёрнутую характеристику главных коммуникативных свойств русской литературной речи, являющейся основным компонентом коммуникативной культуры, развитие навыков которой предусмотрено «Концепцией модернизации образования».

Основные задачи курса:

- систематизировать, закрепить и углубить знания учащихся о культуре речи, полученные на уроках русского языка в 5—9-х классах;
- обеспечить дальнейшее овладение основными нормами современного русского литературного языка в соответствии с «Требованиями к уровню подготовки выпускников средней школы по русскому языку»;
- обеспечить практическое использование знаний и умений по культуре речи на уроках по другим предметам;
- способствовать развитию мышления и коммуникативной культуры учащихся;

Элективный курс «Правописание и культура речи» в основном поддерживает изучение русского языка в углублённом и профильном направлении, но может быть использован и на базовом уровне.

Изучение материала строится следующим образом: рассматривая определённую часть речи, сначала разбираем орфоэпические нормы, связанные с ней, затем обращаемся к грамматическим, потом рассматриваем синтаксическое употребление. Сначала идут теоретические занятия, затем практические: нахождение как правильных, так и ошибочных норм, связанных с определённой частью речи, нахождение ошибок внутри текста, редактирование, создание собственных образцов.

Например, учащимся предлагаются задания:

1. Определите, из-за ошибки в какой форме глагола стихотворение становится объектом пародии?

Мольба.

Приедь! Это просто и близко...

Приедь! Это нужно теперь...

(Р. Заславский)

Приедь, умоляю, приехай!

А то — самолетом прилеть,

Чтоб нам не являлась помехой какая-нибудь гололедь.

Иль запросто, без церемоний,

Ты вещи поклад-ь в саквояж

И в поезде, в спальном вагоне,

На полку мечтательно ляжь.

А то плывь ко мне пароходом,

Причалу рукой помахай.

А нету доверия к водам —
 Сюда на Пегасе скакай.
 Приедь, ты не станешь обузой!
 Приедь, я зальюсь, как щегол!
 Приедь, долгожданная муза,
 Уж стынет мой жгучий глагол...
 (Н. Палин)

— Все ли формы повелительного наклонения в пародии образованы неправильно?

— Выделите глаголы, в которых повелительное наклонение образовано правильно.

2. Найдите ошибку в данном четверостишии:

А стрелок: «Это что за награда!
 Ты мне выкати портвейна бадью,
 А принцессу мне даром не надо —
 Чуду-Юду я и так победу!»

(В. Высоцкий)

— Что вносит ошибка в характеристику героя?

— Поставьте глагол в форму 1-го лица единственного числа.

— Образуйте глагол будущего времени, настоящего времени, возвратный глагол.

3. У какого из этих глаголов есть и другая форма настоящего времени? В чем их различие?

И вот сентябрь! Замедляя свой восход,
 Сияньем хладным солнце блещет,
 И луч его в зеркале зыбком вод
 Неверным золотом трепещет.

4. Где суффикс -ся является лишним?

A. Девочка играет с куклой.

B. «Анна Сергеевна, мы с мальчишками не хотим играть: они шишками кидаются!»

C. «Внимание! Разыгрывается главный приз!»

D. В эту игру играют вдвоем или вчетвером.

E. Эта пьеса играет впервые.

5. Определите орфографические и грамматические ошибки.

Он ездет. Он ездит. Микула пахает землю, Он пашит деревянной сохой. Представьте себе эту картину. Ложи сюда! Законь работу и отреж мне хлеба. Дети смеются, играют, кидаются снежками, валяются в снегу!

(Е. Баратынский)

6. Проанализируйте, сколько ошибок спародировано? Какие? Классифицируйте их, затем исправьте.

Вспыхает небо, разбудая ветер,
 Проснувший гомон птичьих голосов —
 Проклиная все на белом свете,
 Я вновь бежу в нетоптанность лесов.
 Шуршат зверушки, выбегнув навстречу,
 Приветливыми лапками маша:
 Я среди тут пробуду целый вечер,
 Бессмертные творения пиша.
 Но, выползя на миг из тины зыбкой,
 Болотная, зеленая тварь
 Совает мне с заботливой улыбкой
 Большой Орфографический словарь.

(А. Матюшкин-Герке)

7. Отредактируйте текст, определите, какие ошибки допущены:

Посмотрев вокруг, окрестный ландшафт местности мне понравился. Особенно я обрадовался, увидев вдали водоем. Сбежав вниз, скинув верхнюю одежду, погрузившись в прохладные воды. Заглянув в камышовые заросли тростника, там была обнаружена лодка. Отвязав ее и взяв вместо весла шест, я решил поплавать по мелководью. Ложу в лодку свой рюкзак с продуктами, оттолкнулся от берега и поплыл, упираясь шестом в дно. (Из сочинения ученика)

По итогам такой работы материал систематизируется, составляются опорные схемы, таблицы. В данном случае это может выглядеть так:

ГЛАГОЛ	
ОРФОЭПИЯ	ГРАММАТИКА
принцип женского рода	образование форм повелительного наклонения
ударные окончания	недостаточные глаголы
суффиксы — ирова — ировá	изобилующие глаголы
	Употребление -ся
ДЕЕПРИЧАСТИЯ И ДЕЕПРИЧАСТНЫЙ ОБОРОТ	ПРИЧАСТНЫЙ ОБОРОТ
не от всех глаголов можно образовать деепричастия	нельзя отрывать причастный оборот от определяемого слова
не смешивать вид глаголов и деепричастий	определяемое слово должно быть внутри причастного оборота
если есть деепричастие, то должен быть и глагол-сказуемое	
деепричастие обозначает действие того же лица или предмета, что и сказуемое	

После прохождения элективного курса «Правописание и культура речи» учащиеся должны:

— знать нормы литературной речи;

— уметь активно использовать данные нормы в собственной речи (устной и письменной);

— успешно выполнять такие виды заданий по культуре речи, которые традиционно включаются в ЕГЭ по русскому языку.

Литература:

1. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение. — М., 1984.
2. Головин, Б.Н. Как говорить правильно. Заметки о культуре русской речи. — М., Высшая школа, 1998.
3. Голуб, И.Б. Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. — М., 1997.
4. Ладыженская, Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. — М., 1986.
5. Соколова, В.В. Культура речи и культура общения. — М., Просвещение, 1995.
6. Служевская, Т.Л. Уроки русской словесности (практикум по культуре речи). — Санкт-Петербург, 1994.
7. Соколова, В.В. Культура речи и культура общения. — М., 1995.
8. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения. — М., 1989.

Дифференциация на уроках окружающего мира в начальной школе

Савельева Юлия Сергеевна, студент

Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье раскрывается смысл использования на уроках окружающего мира дифференцированных заданий, предлагаются примеры заданий на каждый способ организации дифференцированной работы.

Ключевые слова: дифференциация, дифференцированный подход, виды дифференциации

Мы знаем, что обучающиеся различаются уровнем подготовленности к школе. Некоторые с пониженной мотивацией требуют особой формы учебной деятельности. Другие с высокой мотивацией также для развития своих способностей нуждаются в особом внимании учителя. Значит, необходим такой подход в обучении, который является путем осуществления индивидуализации обучения.

Опыт многих последних лет показывает, что таким подходом в учебном процессе является дифференцированное обучение. Дифференциация — это действие, задача которого — в процессе обучения разделить обучающихся для достижения основной цели обучения, а также учета особенностей каждого обучающегося. Реализация в обучении дифференцированного подхода в результате всестороннего изучения своих обучающихся позволяет создать представление об их способностях, характере и интересах [3, с. 45].

Выделяют два основных вида дифференциации обучения школьников: внешняя и внутренняя. Внешняя дифференциация предполагает создание особых типов классов и школ, а внутренняя — организацию работы внутри класса.

Выделяют следующие способы организации дифференцированной работы на уроках окружающего мира:

по содержанию учебных знаний: по уровню творчества; по уровню трудности; по объему;

по организации учебной деятельности: по степени самостоятельности; по степени помощи обучающимся [1, с. 17].

Дифференциация учебных заданий по уровню творчества предполагает продуктивный (творческий) и репродуктивный характер познавательной деятельности. К репродуктивным заданиям относят: рисунок, сообщение,

кресворды, ребусы и т. п. К творческим заданиям относят: составление образца территории, разработка маршрута экскурсии, социологический опрос, решение географических задач и др.

В качестве домашнего задания, обучающимся предлагается составить кресворд по теме «Какие бывают растения». Приведем пример кресворда, разработанного учащимся начальной школы: 1 — лиственный кустарник, 2 — растения, у которых листья в виде пластинок, 3 — растения, у которых от корня отходит один толстый стебель, 4 — толстый стебель у дерева, 5 — хвойный кустарник, 6 — растения, у которых листья в виде иголок, 7 — листья хвойных деревьев, 8 — травянистые растения, у которых стебли мягкие и сочные.

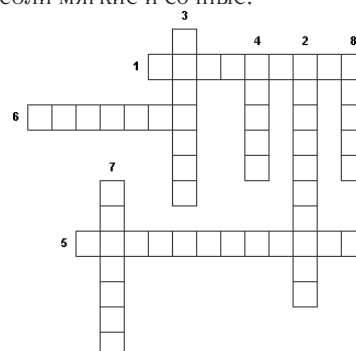


Рис. 1.

Дифференциация учебных заданий по уровню трудности разделяют на: задания повышающей трудности, задания понижающей трудности, задания разного уровня трудности на выбор обучающихся [2, с. 28].

Например, задание повышающей трудности по теме «Дикорастущие и культурные растения». Одним обуча-

ющимся предлагается задание из учебника (базовое): объясните, какие растения называют дикорастущими, а какие — культурными. Расскажите, для чего люди выращивают культурные растения. А другим — более сложное, по сравнению с базовым заданием: какой вред наносят сорняки культурным растениям? Как уничтожают сорняки?

Дифференциация учебных заданий по объёму предполагает, что несколько обучающихся выполняют основное задание и ещё дополнительное. В качестве дополнительного задания могут предлагаться аналогичные основному заданию или задания не связанные с основным. Приведем пример: основное задание по теме «Берегись автомобиля»: напиши основные правила, которые должен соблюдать пешеход. Что такое островок безопасности?

Дополнительное задание: какую «зебру» можно увидеть на улицах города? Напиши о том, чему вы научились в школе пешехода.

Дифференциация учебных заданий по степени помощи обучающимся включает в себя выполнение самостоятельной работы, но тем детям, у которых возникают затруднения, оказывается дозированная помощь. Видами помощи могут служить записи на доске, карточки-помощницы, вспомогательные вопросы, иллюстрации и др.

Например, изучая тему «Насекомые и птицы летом и осенью», можно предложить следующее задание. Дополните предложения: Птиц, улетающих осенью в теплые края, называют Это такие птицы, как ..., ..., Раньше других улетают на юг птицы, питающиеся Это иволги, ласточки. Позже улетают птицы, которые питаются Птиц, постоянно живущих в данной местности, называют Это такие птицы, как ..., ...,

Тем, кто испытывает затруднения при выполнении данного задания, предоставляются слова для справок: скворцы, соловьи, оседлыми, журавли, совы, ласточки, воробьи, насекомыми, снегири, галки, растительной пищей, чечётки, свиристели, дрозды, перелетными.

Дифференциация учебных заданий по степени самостоятельности, предполагает то, что все обучающиеся выполняют одинаковое упражнение, но одни это делают под руководством учителя, а другие самостоятельно. По теме «Растения леса» предлагается составить рассказ о растении по плану, изображенном на иллюстрации. План: назови растение, которое изображено на иллюстрации. К какой группе растений оно относится: кустарник, дерево, трава? В каком лесу оно произрастает: смешанном, хвойном, лиственном? Как называются плоды этого растения: ягоды, шишки, жёлуди? Какое они имеют значение: корм животным, служат для появления нового растения, лекарство? Назови способ распространения плодов этого растения: птицы, животные, ветер, человек, вода. Соответственно, у каких обучающихся возникают проблемы с ответами на вопросы — обсуждают их с учителем, а у кого нет — самостоятельно пишут рассказ.

Таким образом, в результате использования метода дифференциации на учебных занятиях повышается учебная мотивация и успеваемость; интерес к предмету; появляется уверенность в себе; ученик становится более успешным и по другим предметам. Формируются и развиваются такие личностные качества как умение анализировать собственные успехи и неудачи, выявлять собственные возможности; умение видеть перспективы собственного роста, планировать свою дальнейшую учебную деятельность.

Литература:

1. Егорова, Л. Н. Модель дифференцированного контроля знаний учащихся // Инновационные проекты и программы в образовании. — Москва, 2011. — 45.
2. Кукушин, В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. — Москва: Феникс, 2004. — 28.
3. Смирнова, О. М. Дифференцированный подход в обучении природоведению. Методические рекомендации в помощь учителю начальной школы. — Москва: Новая школа, 1997. — 45.

Гендерный аспект в обучении детей старшего дошкольного возраста

Савицкая Елена Матвеевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор
Самарский государственный социально-педагогический университет

Калдаева Татьяна Ивановна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 261» г. о. Самара

В предлагаемой статье рассматриваются условия формирования гендерной самоидентификации и гендерных стереотипов у воспитанников детских садов старших групп. Подчеркивается важность этих аспектов воспитания для успешной социализации при вступлении во взрослую жизнь. Описываются формы и методы гендерного воспитания, апробированные на практике.

Ключевые слова: дошкольный возраст, гендерное воспитание, гендерные стереотипы, гендерная идентичность, гендерная самоидентификация, гендерная принадлежность

Формирование личности во многом зависит от того, насколько успешно проходит гендерное воспитание, включающее создание представлений о содержании типичного для пола поведения и стремления повторить их в своем поведении, а также предпочтений и интересов, специфичных для того или другого пола. Это уверенность в себе, определенность личностных установок и, в конечном счете, эффективность общения с детьми противоположного пола. Важно в ранние годы заложить основы женственности и мужественности. Это определяет содержание работы по осуществлению дифференцированного подхода в ходе воспитания и обучения мальчиков и девочек.

Мальчики и девочки настолько несхожи, что требуют существенных различий в воспитании. С момента рождения мальчики и девочки по-разному воспринимают мир.

Общение мальчиков и девочек предстает как особая модель социального поведения, которая отражает систему представлений о своем образе, проявляющуюся в разных ситуациях, в деятельности, в формах взаимоотношений мальчиков и девочек, обусловленных гендерными эталонами.

Анализ показывает, что в системе общего образования, несмотря на прогресс в области применения гендерного подхода в воспитании, в ряде аспектов общее образование по-прежнему остается «мужским», т. е. ориентированным на специфику развития воспитуемых мужского пола, на достижение более высокого социального статуса.

Отсюда проистекает несоответствие между учебными успехами девочек и их карьерными достижениями во взрослой жизни. Гендерная асимметрия в образовании сказывается на планах современных девочек — они снижают уровень своих социальных и профессиональных притязаний. При этом отмечается, что преобладание женщин среди учителей (женщины составляют 85,7% их общего числа) в немалом числе случаев препятствует выработке у девочек ориентации на важную социальную роль женщин, на карьеру, и направляет на патриархальные ценности — выполнение ролей супруги, матери семейства, домохозяйки. Это случается по той причине, что личность женщины-учителя тоже представляет собой результат гендерной

социализации, и большинство из них не отдает себе отчета в предвзятом отношении общества к судьбе девочек и к социальным функциям женщин.

Пол — черта биологического строения человека. Гендер — социокультурная «настройка» над анатомией и физиологией. Гендерные различия создаются через систему социализации воспитывающую неодинаковые навыки и личностные черты у девочек и мальчиков, гендерно-ориентированное разделение труда, принятые в социуме культурные нормы, статусные и позиционные роли, гендерные стереотипы.

Гендерные стереотипы — это один из видов социальных стереотипов, устойчивые для данного социума в данный культурно-исторический период понятия о нормативном поведении мужчин и женщин, набор расхожих представлений о том, как должны выглядеть и вести себя мужчины и женщины.

Гендерные стереотипы возникают на жизненном пути ребенка с момента рождения. Форма и цвет одежды, игрушки и игры, которые предлагаются детям, различаются в зависимости от пола и формируют неодинаковые черты характера у девочек и мальчиков. Всё это сопровождается комментариями: «Не реви, ты же мальчик!», что накладывает запрет на проявления у мальчиков эмоциональности; «Будь послушной и тихой, ты же девочка!», что формирует у девочек покорность. Тот факт, что гендерные стереотипы различаются в разных культурах, часто не находит должного понимания. Упомянутые стереотипы, будучи устойчивыми, продолжают сохраняться и тогда, когда реальное поведение мужчин и женщин исторически изменяется.

Гендерная идентичность — это глубинное ощущение принадлежности к тому либо другому биологическому полу и социокультурному гендеру, самосознание представителя этого пола в социальном окружении.

Гендерная идентичность, в отличие от биологического пола, не наследуется биогенетически. Она формируется у ребенка во взаимодействии с родными людьми и с более широким окружением. Возникновение гендерной идентичности происходит в 3 этапа:

- 1) дитя получает сведения о том, что есть два пола,
- 2) дитя относит себя к одному из них;
- 3) на базе самоопределения дитя организует свое поведение, избирая и предпочитая определенные его формы.

Определение гендерной принадлежности берет свое начало на втором году жизни и прочно закрепляется на третьем. К трем годам ребенок четко различает и усваивает свою гендерную специфику и, кроме того, вполне отчетливо идентифицирует пол окружающих.

К концу дошкольного периода формирование гендерной идентичности обычно завершается, но в ее основе часто лежат внешние признаки: мальчики не носят платья и коротко стригутся; девочки носят платья и имеют длинные волосы. Трехлетка не исключает возможности смены пола путем изменения стрижки или одежды.

Дошкольник может не понимать, в чем состоят основные различия между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами. Более значимые половые признаки (такие, как эмоциональная привязанность, гендерно-маркированные черты характера, интересы, деятельность, физиологические свойства) большинству (70-ти процентам) детей этого возраста неведомы.

В науке нашей эпохи различаются конституциональные и социокультурные аспекты мужского и женского начал. Гендер находится под постоянным влиянием культурных норм, которые устанавливают, что должны делать мужчины, а что — женщины, и информационного воздействия — внушения того, насколько велики различия женщин и мужчин.

Гендерная принадлежность ребенка — существенный фактор его развития и общественного поведения.

Всякий субъект эволюционирует как представитель того или другого пола. Родившись мальчиком или девочкой, ребенок в ходе социализации интериоризует систему правил, норм, моделей поведения, приближающих его к кодифицированным в данном социуме паттернам мужского или женского, определяет развитие соответствующих личностных свойств. Таким путем ребенок приобретает принадлежность к своему гендеру.

Самой важной стадией для гендерной социализации является дошкольный возраст, т. к. в этой стадии возникают и развиваются наиболее существенные качества личности. По данным нейрофизиологии и нейропсихологии, различия в строении и функционировании головного мозга детерминируют специфику психологического развития воспитуемых разных полов. Мозг мальчиков и девочек эволюционирует в разном темпе, в разные сроки и в разной последовательности.

Те зоны левого полушария, которые ответственны за речь и логическое мышление, у девочек развиваются раньше, чем у мальчиков. Из-за этого у них до достижения возраста юности превалирует образно-чувственная область.

В научной литературе отмечаются следующие зоны различий между девочками и мальчиками: в когнитивных стратегиях и путях формирования когнитивных функций,

скорости и методов обработки и усвоения поступающей информации; в управлении вниманием; в формах активизации эмоций; в мотивах деятельности; в используемых критериях оценки достигнутого; в поведенческих паттернах.

Приведем данные нашей практической деятельности по гендерному воспитанию детей, относящихся к возрастной группе старших дошкольников. Материал, представленный в статье, может применяться воспитателями детских садов в гендерном воспитании детей указанного возрастного периода.

Формирование гендерной культуры детей начинается со шкафчиков: на шкафах мальчиков и девочек размещаются неодинаковые картинки. Большое внимание мы уделяем селекции игрового материала и аксессуаров игровых занятий мальчиков и девочек. Интерьер, в котором дошкольники проводят время, начиная со стен, мебели и кончая игрушками, становится для них своего рода окном в мир.

С девочками мы обсуждаем особенности интерьера в игровом уголке и решаем, где они намерены хранить белье, наряды, посуду, «пищевые продукты» и прочие предметы-заместители.

Для дошкольниц используются такие игры, как «Домино для девочек», «Рукодельница», «Модельер-стилист»; девочки играют в них с большим удовольствием.

Работая с мальчишеским контингентом, мы обсуждаем игрушечный «автопарк» и набор игрушечных инструментов для юных «автомехаников». Во многих семьях есть автомобили, поэтому мальчики охотно манипулируют игрушечным полицейским жезлом.

Для игровой деятельности детей мы обновляем и пополняем сюжетно-ролевые игры «Больница», «Ателье», «Парикмахерская», «Магазин».

Взрослые зачастую не одобряют шумные игры мальчиков. Однако мы принимаем во внимание, что мальчикам требуется обширное игровое пространство, что, играя, они физически развиваются, тренируются в регулировке своей силы, расходуют физическую энергию. По этой причине мы не препятствуем этим играм, а только направляем их правильное русло. Мы приобрели дротики, боксерские перчатки, игровые наборы с правилами, рассчитанными на развитие ловкости и меткости (такие игры, как «Домино для мальчиков», «Лото для мальчиков», «Юный рыболов»). Обретению практического опыта гендерно-ориентированного поведения в хозяйственно-бытовой сфере помогают трудовые задания, тоже распределяемые соответственно полу — мальчики выполняют поручения, связанные с использованием физической силы, а девочки — с прилежанием и аккуратностью.

Особенно пристальное внимание мы уделяем детской литературе. Во многих книгах для детей фигурируют образы деда, бабки, отца, матери, сына, дочери. Юные героини сказок характеризуются наличием ума, настойчивости, находчивости, а юные герои народных сказок — это, как правило, рачительные и прилежные помощники взрослых в хозяйстве и в быту.

Постичь сущность женского и мужского начал можно, если тщательно проанализировать «женские» и «мужские» сказки. Так, для девочек важны сказки «Морозко», «Золушка», «Лебеди» и др., в которых героине даются определенные поручения — перебрать крупу, испечь хлеб, сшить платье, навести порядок в избе и т. п. — требующих от нее ловкости, умений, интеллекта, но не применения физической силы.

Информирование детей ориентировано на снабжение дошкольников знаниями о противоположном поле, о мужских и женских профессиях, о бытовой и этической культуре, о традициях народного воспитания.

Мы принимаем во внимание, что девочки обычно более восприимчивы к стимулам, ориентированным на аудиальное восприятие, тогда как мальчики не столь хорошо воспринимают информацию на слух; для них предпочтительно использование визуальных средств. Поэтому в ходе обучения мы не только вербально воздействуем на детей, но и активно применяем наглядную демонстрацию, а также задействуем тактильный канал восприятия, позволяя детям трогать и держать предметы в руках, и сочетаем информирование с движением.

Литература:

1. Климина, Л. В. Гендерный подход к образованию дошкольников // Дошкольная педагогика. № 3. 2012. с. 24—32.
2. Курбатова, С. И. Опыт гендерного воспитания детей через приобщение к художественной литературе // Дошкольная педагогика. № 2. 2012. с. 39—45.
3. От рождения до школы: примерная программа дошкольного образования. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 48 с.
4. Радзивиллова, М. А. Гендерный подход в воспитании дошкольников в условиях ДОУ // Фундаментальные исследования. № 4 (2). 2013. с. 453—456.
5. Соколова, С. Е. Гендерные различия в речи детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. № 2. 2013. с. 14—20.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013. № 1155.

Вклад санинструкторов в Афганскую войну 1979–1989 гг. (по материалам архива В. Д. Штрак)

Садыков Андрей Ринатович, учащийся 5 класса

Научный руководитель: Луковкина Ирина Давыдовна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Школа № 53» г. о. Самара

Работа посвящена вкладу младшего медицинского персонала — санитарных инструкторов в Афганскую войну на примере нашего земляка, кавалера ордена Ленина Штрак В. Д.

Одна из самых противоречивых страниц нашей истории — война в Афганистане. В абсолютном своём большинстве «ограниченный контингент» в Афганистане составляла молодёжь. Солдаты, сержанты и молодые офицеры, не имевшие почти никакого жизненного опыта, оказались в чужой стране, в экстремальных обстоятельствах.

Занятия рисованием способствуют эволюции гендерной самоидентификации у ребенка, управляют его эмоционально-смысловым поведением.

Ориентация на соответствие своему гендеру оказывает воздействие на тематику детских рисунков: мальчики изображают шоссе с гоночными машинами, летящие в небе самолеты и вертолеты, плывущие по морю корабли, строительство зданий, боевые действия. Что касается девочек, они изображают нарядно одетых принцесс, букеты цветов, цветущие сады, разного рода узоры, мам с колясками.

Завершая описание, отметим, что на основе изложенных принципов нами был составлен перспективный план работы по гендерному воспитанию старших дошкольников, в котором сформулированы задачи и методы работы с дошкольниками; к числу форм работы относятся беседы, сюжетно-ролевые игры, чтение вслух детской литературы, дидактические игры, изобразительное творчество детей.

Формирование у детей гендерной самоидентификации и привитие правильных гендерных стереотипов способствует их успешной социализации при вступлении во взрослую жизнь.

Для меня эта война представлялась столь очень далекой до тех пор, пока жизнь не столкнула с непосредственным участником Афганской войны Штрак В. Д. Владимир Давыдович скромно и неприметно проживает в городе Самара. Результатом общения с ним стала данная работа.

В ходе исследования использовался небогатый «афганский» архив. Кроме того, в качестве источников привлечены воспоминания героя, его родных, друзей-однополчан, материалы прессы, сведения о войне из Интернета и общедоступной литературы [I, 4–11]. Объект исследования — не война, как следствие политики, а сам Человек, который даже на войне, в ужасных экстремальных условиях остается человеком, и то, какие она может иметь последствия для личности. Цель исследования — оценка влияния войны на человека, а также ответ на вопрос: какие качества в людях ценятся на войне. Предметом моего исследования является вклад младшего медицинского персонала — санитарного инструктора в Афганскую войну на примере одного мужественного самарца, который прошёл эту войну, побывал в различных схватках, спас десятки жизней — Штрак Владимира Давыдовича, кавалера ордена Ленина, медалей «За отвагу» и др. [I, 4].

В периодической печати часто встречаются публикации, посвященные Афганской войне. Много информации о стратегии, тактике ведения боевых действий, применении новейших образцов оружия той или иной стороной. Но практически отсутствуют данные о потерях медицинского персонала, который самоотверженно, не жалея своей жизни, не думая в минуты опасности о собственной безопасности, порой под шквальным огнем оружия противника спасали жизни офицерам и прапорщикам, солдатам и сержантам своих подразделений. За период военных действий в РА, выполняя долг, погибли 322 медицинских работника. [II, 7]. Большая заслуга в спасении жизней раненых наших земляков в чужбине принадлежит младшему медицинскому персоналу. Доктор Айболит, доктор Пилулькин...как только не принято называть на войне ребят-санитаров, на плечи которых ложится тяжелая работа по спасению раненых в боях сослуживцев. Не всем дано такое призвание и такая смелость. Санитарных инструкторов любят и уважают на войне. В военное время санитарный инструктор организует медицинское обеспечение своего подразделения, используя штатных, приданных или выделенных для этой цели из числа солдат, так называемых боевых санитаров. Санитарный инструктор подчинен командиру, а по специальности — фельдшеру батальона [II, 7].

Среди наших земляков медицинского персонала хочу отметить тех, кто ценою своей жизни спасал боевых товарищей в бою: Решетов М. А., старший лейтенант медицинской службы, уроженец г. Куйбышева; Волков А. В., рядовой, водитель-санитар, уроженец г. Куйбышева; Злобин С. В., младший сержант, санитарный инструктор, уроженец Куйбышевской области; Кафидов С. А., рядовой, разведчик-санитар, уроженец п. г. т. Алексеевка Кинельского района Куйбышевской области; Колаев А. В., младший сержант, санитарный инструктор уроженец г. Новокуйбышевск Куйбышевской области [II, 5].

Мне выпала честь учиться с 1-го по 4-ый классы в кадетской школе № 2 города Салават Республики Башкортостан, которая названа в честь сержанта Карпова В. В. Во

время поиска информации для данной работы я для себя сделал открытие, что Виктор Карпов был санинструктором 317 пдп 103 ввд [II, 3].

В ходе исследования удалось выяснить, что повестку из военкомата первокурсник политехнического института В. Штрак получил в октябре 1984 года, весной 1985 года, после школы сержантов медицинской службы, попал в Баграм.

— Бойцы из нашего отдельного разведбата звали меня доктором, — рассказывает Владимир, — хотя был я всего лишь санинструктором. На все...время, пока мы «в отрыве», я и становился для ребят главным «доктором». [II, 5]. Вот как вспоминают однополчане Владимира: «Приходили в афганские кишлаки с агитотрядом. Кинопередвижка, художественная самодеятельность, медобслуживание. Разворачивали медпункт — и сразу к ним (к медикам) очередь. Володя перевязывал, измерял давление. Всем помогали, не спрашивали, на чьей они стороне». [II, 4].

Свой орден он получил за бой 2 апреля 1986 года, когда ценою жизни под шквальным огнем выносил с поля боя раненого. Поле боя — узкий дворик перед домом, из окон которого пуля за пулей. В три прыжка упал рядом с рядовым Титовым, левее, чтобы обхватить того правой рукой. Две пули — в Штрака. Он полз, волока Титова. Из-за дувала бросили ему трехлапую «кошку», якорь на канате: «Держись!» Но рука ранена, в другой — солдат Титов. Штрак завел «кошку» за плечо, обхватил рукой Титова: «Тащите!». После госпиталя Володя стал студентом куйбышевского техникума. Два маленьких шрама от пуль и два огромных от острых лап «кошки».

Наградной лист отыскал его ровно через год после возвращения из Афганистана. «Врученный ему орден был тогда высшей государственной наградой. Нынче такой статус имеет Орден Андрея Первозванного, но в России нет ни одного старшего сержанта, носящего Андреевскую ленту. Владимир Штрак в 1987 году стал едва ли не единственным на всю страну двадцатилетним кавалером Ордена Ленина». [I, 5]. А еще через полтора года заключение ВТЭК прозвучало для молодого парня как приговор: инвалид II группы, нетрудоспособен. Везде, где он пытался устроиться, кадровики разводили руками: принимать не имеем права.

Через два месяца после ранения старшего сержанта Штрака комиссовали, и он вернулся домой, в мирную жизнь — пусть и с подорванным здоровьем, но зато крепкий духом. Для него начался новый отсчет времени.

Двадцать семь лет назад из Афганистана была выведена последняя советская воинская часть. Война закончилась, но проблемы, порожденные ею, остались. Причем не только на афганской земле, но и в российском обществе. И не последняя среди них — так до конца и не оплаченный долг страны перед воинами-интернационалистами. [I, 2].

Надеюсь, что данная работа внесла свой (пусть очень небольшой) вклад в решение проблемы.

Литература:

1. Афганистан. Ру (<http://afghanistan.ru>)
2. <http://100top.ru/encyclopedia/>
3. Письма Афганской войны (<http://www.stena.ee/blog/pisma-afganskoj-vojny>).
4. Медики, сложившие свои жизни на афганской войне (http://artofwar.ru/k/karelin_a_p/karelin2.shtml).
5. Личный архив В.Д. Штрак.
6. Красавина, Л. Подвиг санинструктора. — Волжская заря, 1987, 11 апреля.
7. Швечков Андрей. «Доктор» разведбата. — Боевое братство, 1999, 15 февраля, с. 6.
8. Штепо, В. Наградить орденом Ленина. — Советский воин, 1987, № 20, с. 33.
9. Штепо, В. Кавалер ордена Ленина. — Волжская коммуна, 1987, 12 апреля.
10. Алла Артамонова. «Спасибо, медбрат» — Служите в армии ребята / Самара, 2014 г.
11. Валерий Штепо. «Дневник «убитого» офицера» — Самара, 2011, с. 25.
12. Опыт Советской военной медицины в РА: 1979—1989 гг.

Технология «Ситуация» Л. Г. Петерсон в организации образовательной деятельности дошкольников. Из опыта работы

Салдаева Евгения Николаевна, воспитатель

Структурное подразделение «Детский сад Солнышко» ГБОУ СОШ имени Н. С. Доровского с. Подбельск (Самарская область)

Федорова Татьяна Викторовна, старший преподаватель

Самарский государственный социально-педагогический университет

Один из современных способов организации познавательной деятельности дошкольников — технология «Ситуация» Л. Г. Петерсон. В статье подробно рассмотрена структура образовательной ситуации «открытия» нового знания. Представлен опыт работы по организации образовательной ситуации «открытия» нового знания в старшей группе общеразвивающей направленности СП «Детский сад «Солнышко» ГБОУ СОШ с. Подбельск.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательные области «Познавательное развитие», «Речевое развитие», технология «Ситуация», образовательная ситуация «Открытия» нового знания, дошкольники

Целью дошкольного образования, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, является непрерывное усвоение ребенком культурного опыта через деятельность и общение в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, другими детьми и взрослыми (п. 1.6 ФГОС ДО).

Любая деятельность дает бесценный опыт и формирует у ребенка важные умения: ставить перед собой цель, находить пути ее достижения, умение планировать свою деятельность и реализовывать план, достигать результата, адекватно его оценивать, справляться с возникающими трудностями. В этих условиях целям образования отвечает системно-деятельностный подход, который пробуждает инициативу ребенка, мотивирует его к деятельности, дает возможность ребенку самостоятельно организовать процесс познания, получить наглядный результат своей деятельности, сделать его положительным переживанием и личным достижением.

В настоящее время наибольшее распространение получила «Технология деятельностного метода обучения»

(технология «Ситуация»), разработанная под руководством доктора педагогических наук, профессора Людмилы Георгиевны Петерсон. Представим опыт работы по организации образовательных ситуаций в старшей группе общеразвивающей направленности СП «Детский сад «Солнышко» ГБОУ СОШ с. Подбельск.

Технология «Ситуация» используется педагогами нашей образовательной организации на занятиях познавательного и речевого развития. Данная технология включает в себя следующие типы образовательных ситуаций: образовательная ситуация «открытия» нового знания, образовательная ситуация тренировочного типа, образовательная ситуация обобщающего типа (итоговая). В настоящей статье рассмотрим подробнее организацию образовательной ситуации «открытия» нового знания.

Задачами образовательной ситуации «открытия» нового знания являются:

— расширение системы знаний ребенка путем включения в нее нового знания,

— формирование способности ребенка к освоению нового способа действия.

Образовательная ситуация «открытия» нового знания включает следующие структурные моменты: *введение в ситуацию; актуализация знаний и умений; затруднение в ситуации; открытие «нового» знания; включение «нового» знания в систему знаний; осмысление.* Рассмотрим подробнее, каким образом реализуются перечисленные структурные моменты ситуации «открытия» нового знания в практике образовательной деятельности дошкольников.

Введение в ситуацию. На данном этапе с помощью личностно-значимой беседы, связанной с жизненным опытом детей, мы создаем условия для возникновения у дошкольников внутренней потребности включения в деятельность. Далее происходит плавный переход к сюжету занятия и постановка «детской цели», которая не имеет ничего общего с программными задачами. Эта цель может быть связана с сиюминутными желаниями детей — поиграть, а так же, и важная для других — помочь кому-либо. В конце этапа вопросами «Хотите?», «Сможете?» формируем уверенность детей в собственных силах.

Приведем примеры.

1) *Вид деятельности:* коммуникативная (Развитие речи). *Тема:* такие разные слова.

— Ребята, а вы любите играть? А во что вы любите играть больше всего? А как вы думаете, можно ли играть со словами? Хотите поиграть со словами? А сможете?

2) *Вид деятельности:* познавательная (ФЭМП). *Тема:* свойства предметов.

— Ребята, вы любите гулять в осеннем лесу? Что можно там делать? Вы когда-нибудь собирали гербарий? У меня есть один знакомый мальчик, Ваня, он учится в первом классе. Ему задали собрать гербарий, но он боится, что сам не справится и просит нас помочь ему. Хотите помочь Ване? А сможете?

3) *Вид деятельности:* познавательная (Ознакомление с миром природы). *Тема:* На лугу, в лесу, в саду.

— Ребята, вы любите получать подарки? Что бы вам хотелось получить в подарок? А что лучше всего подарить маме? Конечно, лучший подарок для любой женщины, цветы. А какие цветы любят ваши мамы? Ребята, а где можно взять цветы? (В цветочном магазине). В наш цветочный магазин привезли так много цветов, что продавцы не успевают составить букеты, боятся что цветы завянут и просят нас с вами помочь. Хотите помочь продавцам? А сможете?

Актуализация знаний и умений. На данном этапе мы осуществляем организацию деятельности детей, в которой целенаправленно актуализируются знания и опыт дошкольников, необходимые им для «открытия» нового знания, развиваются мыслительные операции. При этом дети воспринимают происходящее как игру и не догадываются о том, что педагог ведет их к «новым» открытиям.

Приведем примеры.

1) *Вид деятельности:* познавательная (Ознакомление с миром природы). *Тема:* обитатели живого уголка. *Цель:* актуализировать знания о домашних питомцах.

— Ребята, Сережа помогал своей тете в зоомагазине, он чистил клетки. На клетках висели фотографии домашних питомцев, и он снял их, чтобы не испачкать. Но его младшая сестренка Оленька случайно порвала эти фотографии. И Сережа просит нас собрать вместе части фотографий, чтобы он мог их склеить. (Дети собирают разрезные картинки с изображением домашних питомцев и проговаривают, чью фотографию они собрали).

2) *Вид деятельности:* познавательная (ФЭМП). *Тема:* сравнение групп предметов. Знак \neq («не равно»). *Цель:* актуализировать знания о сравнении равных групп предметов.

— Ребята, у доктора Айболита 2 палаты. В одной лежат животные холодных стран, а в другой — животные жарких стран. Нужно расставить стаканы с лечебным соком на 2 подноса так, чтобы на подносах получились равные группы стаканов. (Дети раскладывают прямоугольники на 2 «подноса», сравнивая их по цвету и размеру).

— Покажите доктору, что группы стаканов на подносах равны. (Дети с помощью счетных палочек выкладывают между подносами знак $=$).

Затруднение в ситуации. На данном этапе мы моделируем такую ситуацию, в которой дети сталкиваются с затруднением. Для достижения своей «детской» цели, ребенку необходимо выполнить некое действие, связанное напрямую с «новым» знанием, понятием или способом действия, которое ему предстоит «открыть», и которое у него пока еще отсутствует. С помощью вопроса «Смогли...?» мы помогаем осмыслить, что пока ребенок не может, не готов выполнить требуемое действие. Далее формируем у детей опыт целеполагания с помощью вопросов «Значит, что нам нужно узнать? Чему нам нужно научиться?» Приведем примеры.

1) *Вид деятельности:* познавательная (ФЭМП). *Тема:* свойства предметов и символы.

Перед каждым ребенком лежит рисунок, на котором изображены три полки с товарами: на одной — товары желтого и красного цвета, на другой — круглые и квадратные, а на третьей — большие и маленькие. Воспитатель просит детей-продавцов написать значком (условным знаком), какой товар находится на полке. Дети в затруднении.

— Смогли записать?

— Не смогли.

— Почему не смогли?

— Не знаем значка, который обозначает цвет, форму и размер. (Перед этим дети вспоминали, что они знают знак, обозначающий количество — цифру).

— Значит, что нам нужно узнать?

— Значки, которыми обозначают цвет, форму и размер.

2) *Вид деятельности:* познавательная (Ознакомление с миром природы). *Тема:* на лугу, в лесу, в саду.

Дети помогли продавцу расставить цветы, которые они знают, по вазам: в одну — садовые, в другую — луговые, в третью — лесные. Воспитатель сообщает детям, что в магазин завезли еще несколько цветов, их нужно тоже поставить в вазу, в зависимости от места произрастания. Дети в затруднении.

- Смогли помочь продавцу?
- Не смогли.
- Почему не смогли?
- Не знаем, где растут эти цветы.
- Значит, что нам нужно узнать?
- Где растут эти цветы.

Открытие «нового» знания. С помощью вопросов «Что нужно делать, если чего-то не знаешь, но очень хочешь узнать?», «Как мы это сможем узнать?» мы побуждаем детей выбрать способ преодоления затруднения — спросить у того, кто знает; посмотреть в книге, на плакате, в компьютере и др., придумать самому. В конце этапа «новое» знание обязательно фиксируется детьми в речи или с помощью знаков. Приведем примеры.

1) *Вид деятельности:* познавательная (ФЭМП). *Тема:* свойства предметов и символы. Дети предлагают способ открытия нового знания — придумать самому. Воспитатель выслушивает все предложения и тактично подводит к тому, что цвет будем обозначать цветным пятнышком, форму — незакрашенной геометрической фигурой, а размер — большим и маленьким деревом.

После того как дети обозначают значками товары на полках, воспитатель предлагает проверить себя с помощью образца в рабочей тетради, где расположена таблица свойств предметов. Дети понимают, что они «придумали» правильно, возникает ситуация успеха. По таблице еще раз проговаривается способ обозначения свойств предметов.

2) *Вид деятельности:* познавательная (Ознакомление с миром природы). *Тема:* на лугу, в лесу, в саду. Дети предлагают способы получения нового знания и приходят к выводу, что лучше всего посмотреть в информационном источнике. Педагог подводит их к плакату с изображениями лесных, луговых и садовых цветов. Дети отыскивают

изображение своего неизвестного цветка, воспитатель называет цветок, дети проговаривают: «Георгин — садовый цветок» и ставят его в вазу с другими садовыми цветами и т. д. Все справились, возникает ситуация успеха.

Включение «нового» знания в систему знаний. На данном этапе мы предлагаем детям различные виды деятельности в рамках игрового сюжета, в которых новое знание, понятие или способ действия используется в измененных условиях (вариативно — воспроизводящей деятельности). Дети слушают и повторяют инструкцию взрослого, планируют свою деятельность, педагог направляет детей, используя вопросы: «Что вы сейчас будете делать? Как будете выполнять задание? С чего начнете? Как узнаете, что выполнили задание правильно?» и др. Часто организуем самопроверку по образцу или взаимопроверку. Используем различные формы работы — в группах, в парах и индивидуально.

Осмысление. С помощью системы вопросов: «Где были?», «Чем занимались?», «Кому помогли?» мы помогаем детям осмыслить их деятельность и зафиксировать достижение «детской» цели. Далее, с помощью вопросов: «Как вам это удалось?», «Что вы делали, чтобы достичь цели?», «Какие знания, умения, личностные качества вам помогли?» подводим детей к тому, что «детской» цели они достигли благодаря тому, что они что-то узнали, чему-то научились, определенным образом проявили себя.

— Вам удалось помочь доктору Айболиту, потому что вы узнали как сравнивать группы предметов и знак «не равно».

— Почему сумели помочь Сереже?

— Потому что мы узнали о домашних питомцах и способы ухода за ними.

Таким образом, использование рассматриваемой технологии для организации образовательных ситуаций позволяет создать условия для накопления каждым ребенком опыта деятельности и общения в процессе освоения способов познания действительности, что является основой для его умственного и личностного развития, формирования целостной картины мира, готовности к саморазвитию и самореализации на всех этапах своей жизни.

Литература:

1. Петерсон, Л.Г., Кочемасова Е.Е. Игралочка — ступенька к школе. Практический курс математики для дошкольников. (Методические рекомендации, часть 3), М: Ювента, 2011, 208 с.
2. Петерсон, Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000» // Построение непрерывной сферы образования. — М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000», 2007, 124 с.

Вопросы подготовки бакалавров экономики на основе курса «Организация производства на предприятии (организации)»

Семашкина Зинаида Никитовна, кандидат экономических наук, доцент
Самарский государственный экономический университет

Конкурентоспособность современного выпускника экономического вуза определяется сформированностью определенного набора компетенций, позволяющих ему осуществлять эффективную профессиональную деятельность. В образовательных программах предусмотрена как теоретическая часть, так и практическая, задача которой — в процессе продуктивного обучения студентов дать им возможность приобрести и развить соответствующие умения и навыки. Педагоги высшей школы отмечают необходимость развития не только узкопрофессиональных способностей бакалавров, но и таких компетенций, «отвечающих» за творческое начало, за способность ориентироваться в «произвольных социально-экономических и производственных условиях» [1, с. 132].

Цель изучения дисциплины «Организация производства на предприятии (организации)» — формирование теоретических знаний и практических навыков в выборе и обосновании альтернативных вариантов функционирования и развития организации производства как системы научных знаний и области практической деятельности, направленных на обеспечение эффективного функционирования производственных систем. В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: дать знания об организации производства как части общей теории и практики производственного менеджмента, основных принципах, формах и методах организации производственных систем; сформировать представления о научных основах рациональной организации производства и научить использовать их при исследовании и проектировании организации производственных процессов на предприятиях; изучить систему комплексной подготовки производства, направленной на проведение ускоренных методов разработки и освоения производства новых видов продукции, конкурентоспособной на внутреннем и внешнем рынках; рассмотреть закономерности развития и принципы, методы и этапы проектирования организации производства, научить навыкам разработки проектов организации основных, вспомогательных и обслуживающих производственных процессов на предприятии; обучить методам и приемам оценки эффективности уровня организации производства на предприятии.

Курс предусматривает разделы:

1. Теория организации производства (Организация производства как система научных знаний. Развитие теории и практики организации производства. Системная концепция организации производства).

2. Организация производственных процессов на предприятии (Предприятие как объект организации производства. Производственный процесс на предприятии,

его состав, организация. Формы и типы производства и их технико-экономическая характеристика. Методы организации производства).

3. Организация создания и освоения новой конкурентоспособной продукции (Организация научно-исследовательских работ и конструкторской подготовки производства. Организация и экономика технологической подготовки производства новой продукции. Организационно-материальная подготовка производства, освоения и управления выпуском новой продукции).

4. Организация производственной инфраструктуры (Организация обеспечения и обслуживания основного производства. Организация обеспечения производства инструментом и технологической оснасткой. Организация технического обслуживания и ремонта оборудования. Организация энергетического обеспечения предприятия. Организация транспортного обслуживания. Организация материально-технического обеспечения производства. Организация обеспечения качества продукции).

5. Основы проектирования и экономическая эффективность совершенствования организации производства (Проектирование организации производства. Проектирование цехов основного производства. Экономическая эффективность совершенствования организации производства).

Содержание показателей сформированности компетенций по результатам изучения курса:

1) компетенция ПК-3 (способность выполнять необходимые для составления экономических разделов планов расчеты, обосновывать их и представлять результаты работы в соответствии с принятыми в организации стандартами): знать: теоретические основы и закономерности организации производства на предприятиях, принципы, формы и методы эффективной и рациональной организации процессов производства, обеспечения деятельности и развития производственных систем; уметь: проектировать и организовывать производственные процессы на предприятии; владеть: навыками выполнения расчетов при разработке проектов организации процессов производства, выборе и обосновании принципов, форм и методов организации производства (пороговый уровень сформированности); знать: теоретические основы и закономерности организации производства на предприятиях, принципы, формы и методы рациональной организации производственных процессов, обеспечения функционирования и развития производственных систем, выбор и обоснование альтернативных вариантов функционирования и развития организации производства как системы научных знаний и области практической дея-

тельности; уметь: осуществить проектирование и организовать производственные процессы на предприятиях, оценить эффективность проекта; владеть: навыками выполнения расчетов при разработке проектов организации производственных процессов, выборе и обосновании принципов, форм и методов организации производства, оценке экономической эффективности развития производственных систем (повышенный уровень сформированности);

2) компетенция ОК-5 (способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия): знать: круг должностных прав и обязанностей согласно закрепленному функционалу в рамках профессионального коллектива; уметь: перераспределять обязанности работников коллектива для выполнения поставленных задач и с учетом динамики условий; владеть: умениями выяв-

ления условий для саморазвития и достижения общих целей в коллективе предприятия (организации) (пороговый уровень); знать: социальные, этические, конфессиональные и культурные особенности общества; уметь: учитывать в работе социальные, этнические, профессиональные и культурные особенности коллектива предприятия (организации); владеть: навыками создания условий для саморазвития и достижения общих целей в коллективе предприятия (организации) (повышенный уровень сформированности компетенции).

Отличительной особенностью подготовки бакалавра экономики становится включение студентов в квазипрофессиональную деятельность — в условия, приближенные к реально существующим производственным процессам, что позволяет изменить отношение студентов к получению теоретических знаний, осознать их значимость и увидеть механизмы и пути их применения на практике [2].

Литература:

1. Попов, А. И., Климук В. В. Педагогические средства формирования интегрированных творческих компетенций экономистов-менеджеров (в условиях единого образовательного пространства Российской Федерации и Республики Беларусь) // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2015. — № 3 (57). — с. 131–139.
2. Семашкина, З. Н. Совершенствование механизма управления материалоемкостью производства: Монография. — Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. — 124 с.
3. Семашкина, З. Н. Совершенствование механизма воздействия на снижение материалоемкости производства (на примере предприятий обрабатывающей промышленности): автореферат дис. канд. экон. наук: 08.00.05. — Самара, 2000. — 22 с.

Роль стратегических задач в формировании прогностических умений

Сизова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Головнина Ирина Константиновна, магистрант

Самарский государственный социально-педагогический университет

Одной из сложных, многогранных проблем в настоящее время является формирование прогностических умений. От того, насколько интенсивно формируются прогностические умения в школьном возрасте, зависят многие личностные качества, необходимые в современном обществе.

Прогнозирование в психолого-педагогической литературе определяется неоднозначно:

— регулятивный психический процесс, выступающий в индивидуальной деятельности в форме антиципации [2, с. 78],

— один из механизмов в процессе раскрытия неизвестного, отражающий процессуальный характер, мыслительный процесс; человек усваивает, открывает для себя метод предвосхищения [1, с. 118],

— научное исследование, предметом которого является перспектива развития [4, с. 11],

— познавательная деятельность, которая основана на накопленном опыте и текущих предложений относительно будущего [6, с. 76].

В данной работе в основу положены определения Н. Ф. Соколовой и Л. А. Реруш, в качестве существенных признаков прогнозирования можно выделить:

- 1) родовой — познавательная деятельность,
- 2) видовой — знания о прошлом,
- 3) преобразование знаний,
- 4) результат деятельности — прогноз, знания, которые отражают специфику будущего, имеющие вероятностный характер.

Прогнозирование как вид познавательной деятельности рассматривается как подсистема теоретической деятельности, формирующей логические операции, такие как обобщение, синтез, анализ и другие, выдвижение гипотез, организацию и проведение мыслительного эксперимента.

Прогнозирование, как подсистема теоретической деятельности, направлено также на формирование новых интеллектуальных умений, например, моделирования, программирования, планирования, способствующих преобразованию предстоящей деятельности. Содержательную сторону прогнозирования составляют знания, которые необходимы для получения прогноза, операционная сторона познавательной прогностической деятельности складывается из причинно-следственных связей, преобразования, реконструкции, выдвижения, анализа гипотез, планирования.

Состав прогностической деятельности имеет блок действия [5, с. 89]:

- 1) получение опережающей информации,
- 2) выбор основания прогнозирования,
- 3) анализ и выдвижение гипотез,
- 4) планирование будущей деятельности.

Текущая информация представляет собой знания о настоящем, зафиксированном состоянии объекта прогнозирования, его характеристики [5, с. 97]. Получив данную информацию, необходимо четко спланировать ее использование. Такая информация является опережающей, и в дальнейшем может служить основой для получения прогноза об объекте прогнозирования. Данные действия служат основной базой для анализа гипотез и ее выдвижения, рассмотренные действия взаимосвязаны, взаимозависимы, и в единстве способствуют раскрытию всего механизма прогнозирования.

На протяжении долгих лет прогностические умения изучались различными исследователями, определяя их:

- как умение научно исследовать, предвидеть развитие явления и процессов,
- умение представлять процесс развития явления, мыслительного эксперимента, осуществлять ретроспективный анализ, формулировать гипотезы, выстраивать модели процессов и явлений, экстраполировать знания,
- умение получать информацию о педагогических явлениях на основе знаний о сущности данного явления [5, с. 84].

Таким образом, прогностические умения — осознанное владение приемами, позволяющими сделать вывод о будущем, прийти к решению сложной мыслительной деятельности, сформулировать задачи, цели, определить алгоритм их решения, выдвижение гипотезы, планирование и моделирование не существующих идеальных объектов.

На основании типов предвидения выдвигают интуитивный, научный, эмпирический уровень прогностических умений.

Одним из основных средств, создающих условия формирования прогностических умений, являются так называемые стратегические задачи.

В литературе по математике и методике математики стратегическую задачу представляют как игровую ситуацию, в которой можно подсчитать выигрышную стратегию, гарантированную победу за определенное число ходов при соображениях противника [3, с. 67].

Необходимо уяснить, что стратегическая задача заключается в расчете всех возможных вариантов ходов противника, на каждый ход найти правильную игру. Процесс решения задач направлен на формирование прогностических умений. По мнению Пойа Д., как только начинают решать какую-либо задачу, возникает желание предвидеть конечный результат, узнать, что будет дальше [4, с. 97]. Основными средствами решения стратегических задач выступают действия, которые входят в состав прогнозирования.

При решении задач первоначально ставят цель и условия, которые отражаются на процессе достижения цели, правила преобразования ситуации, регламентируют перемещение элементов, а значит и велика вероятность получить опережающую, текущую информацию. Необходимо установить порядок действий при решении задач, для того чтобы достигнуть цели, соответственно, получить знания о будущем.

Отличительной чертой стратегической задачи является результат ее решения, форма выражения, которая представляет собой гипотезу. Таким образом, решение стратегических задач представляет собой деятельность по обоснованию и выдвижению различных гипотез согласно поставленной цели.

Например, в пакете находится 17 апельсинов. Двое играют в такую игру. Они по очереди берут апельсины из пакета, либо 1, либо 2, либо 3 апельсина. Выигрывает тот, кто забрал последний апельсин. Возникает вопрос, кто выигрывает, начинающий или второй?

Рассмотрим пример решения задачи с поиском стратегии и его соответствие действиям, входящим в состав прогнозирования (см. табл. 1).

Анализ понятий стратегии, стратегических задач, решения стратегических задач, стратегического планирования рассматриваемых в менеджменте, позволил обобщить понятие стратегической задачи.

Стратегия — интегрированная модель действий субъекта деятельности, предназначенных для достижения целей. В случае деятельности учения на математическом содержании интеграция определяется наличием как действий, которые имеют предметное содержание — математическое, так и действий, которые имеют универсальное учебное значение. Установленные цели определяют, куда должен двигаться (движение мысли) субъект деятельности. Важно не только достижение цели, но и поиск «правильного решения» по стратегии движения к цели.

После того как стратегические цели сформулированы, определяются пути их достижения, . . . разрабатываются стратегии.

Таким образом, стратегическую задачу можно рассматривать как задачу по поиску интегрированной модели действий, предназначенных для достижения цели, а также оценки этой модели по заданному критерию.

Этапы решения стратегических задач сходны с этапами задач на построение:

Таблица 1. Пример решения задачи с поиском стратегий и его соответствие действиям, входящим в состав прогнозирования

Этапы решения задачи		Действия, входящие в состав прогнозирования
Разбиваем задачу на подзадачи		Получение текущей и опережающей информации, выбор основания прогнозирования
1	Если в пакете 17 апельсинов, а 1,2 или 3 апельсин, то очевидно, что в любом случае выиграет начинающий	
2	Если в пакете 4 апельсина, то сколько бы апельсинов не взял начинающий, в пакете останется либо 1, 2, либо 3 апельсина, а второй выиграет	
3	Если в пакете 5,6, или 7 апельсинов, то выигрывает первый, для этого ему достаточно забрать столько апельсинов, чтобы осталось 4	
Сформулируем гипотезу решения		Выдвижение и анализ гипотезы
При правильной игре первый может проиграть только в том случае, когда первоначальное количество апельсинов в пакете кратное 4, значит, когда в пакете 17 апельсинов, при правильной игре выигрывает начинающий		
Проверим сформулированную гипотезу		Планирование предстоящей деятельности
Если можно брать любое количество апельсинов от 1 до 3, то для того, чтобы выиграть, в конце игры необходимо оставить 4 апельсина. Составим числовую последовательность выигрышного количества апельсинов 4,8,12, 16,20. Начинающему необходимо постоянно брать такое количество апельсинов, чтобы составить выигрышную числовую последовательность.		

1. Анализ ситуации.
2. Построение стратегий (правил или алгоритмических предписаний).
3. Доказательство адекватности построенных стратегий целям задачи.
4. Исследование альтернативных, краевых ситуаций.

5. Оценка стратегий по различным критериям.
- Целенаправленное и планомерное использование учителем в учебном процессе математических задач с поиском стратегии создают условия для формирования прогностических умений учащихся.

Литература:

1. Брушлинский, А. В. Психология субъекта. — СПб.: Алетейя, 2003. — 321 с.
2. Карпов, А. В. Психология сознания. — М.: Просвещение, 2011. — 231 с.
3. Одоевцева, И. Г. «Теория и методика обучения математике». — М.: Флинта, 2007. — 274 с.
4. Пойа, Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. — М.: Наука, 2010. — 452 с.
5. Ретуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. — СПб.: Речь, 2013. — 352 с.
6. Соколова, Н. Ф. Решение задач, основы и методика. — М.: Просвещение, 2011. — 533 с.

Формирование у младших школьников умения оперировать суждениями

Смородинова Лариса Васильевна, директор, учитель начальных классов
МКОУ «Аношкинская СОШ» (Воронежская область)

В статье рассматриваются вопросы развития логического мышления младших школьников на примере формирования умения оперировать суждениями.

Ключевые слова: логическое мышление, суждения

Развитие логического мышления младших школьников в процессе освоения учебного материала невозможно без сформированного умения оперировать суждениями.

Суждение — это форма мышления, в которой что-либо утверждается или отрицается о существовании предметов, о наличии или отсутствии у них каких-либо свойств о состоянии, виде деятельности, или об отношениях между предметами. [1]

С педагогической точки зрения, логическими суждениями можно считать такие, с помощью которых учащийся последовательно, обоснованно излагает свои мысли. Суждение — это умственный акт, реализующий отношение говорящего к содержанию высказываемой мысли и связанный с убеждением или сомнением в его истинности или ложности. Следовательно, развитию логических суждений требуется уделять особое внимание в организации учебного процесса потому, что овладение этой операцией, является необходимым условием успешного освоения математики в начальной школе.

Учащиеся начальных классов часто выполняют операции над суждениями объективно неверно. Это приводит к ошибкам в обобщениях и в получении конкретных результатов. Это вызвано следующими причинами.

Во-первых, суждения являются действиями сложными по структуре. Необходимо знать их структуру и последовательность операций для их верного выполнения. Но дети часто не осознают не только структуру названных действий, но и тот факт, что они выполняют операции над суждениями, выполняют эти действия интуитивно.

Во-вторых, учителя часто не могут выявить необходимые структуры суждений при выполнении заданий. Следовательно, они не в состоянии обучить этим структурам детей.

Простое суждение (атрибутивное) — это суждение о принадлежности предметам свойств, а также суждения об отсутствии у предметов каких-либо свойств. В атрибутивном суждении могут быть выделены следующие структурные элементы — субъект, предикат, связка, квантор.

Субъект суждения — это понятие о предмете суждения (логическое подлежащее).

Предикат суждения — понятие о признаке предмета, о котором говорится в суждении (логическое сказуемое).

Логическая связка — мысль об отношении между предметом и выделенной частью его содержания. Связка

может быть выражена одним словом (есть, суть, является), или группой слов, или тире, или простым согласованием слов

Квантор — указывает, относится ли суждение ко всему объёму понятия, выражающего субъект, или только к его части: «некоторые», «все» и т. п. [1];

В суждении «Некоторые числа не являются четными» субъектом является понятие «число», предикатом — понятие «четное», кванторным словом «некоторые», связка выражена словом «являются»

Сложные суждения состоят из ряда простых каждое из которых в математической логике обозначается латинскими буквами (A, B, C, D, a, b, c, ...). Суждение «Наступила осень, дни стали короче, и перелетные птицы отправились в теплые края» — сложное, состоящее из трех простых суждений.

В зависимости от способа образования различают конъюнктивные (A и B), дизъюнктивные (A или B), импликационные (если A, то B), эквивалентные (A тогда и только тогда, когда B) и отрицательные суждения (не A).

Суждение, содержащее новое знание, может быть получено посредством преобразования некоторого суждения. Поскольку исходное (преобразуемое) суждение рассматривается как посылка, а новое, полученное в результате преобразования суждения — как заключение, умозаключения посредством преобразования суждений называются непосредственными. К ним относятся: превращение, обращение, противопоставление предикату.

Преобразование суждения в суждение, противоположное по качеству с предикатом, противоречащим предикату исходного суждения, называется превращением. Например:

Утверждение A: все квадраты являются прямоугольниками.

Утверждение C: ни один квадрат не является прямоугольником.

Утверждение A является истинным, а превращенное утверждение C — ложным.

Преобразование суждения, в результате которого субъект исходного суждения становится предикатом, а предикат — субъектом заключения, называется обращением.

Преобразование суждения, в результате которого субъектом становится понятие, противоречащее предикату

кату, а предикатом — субъект исходного суждения, называется противопоставлением предикату.

Противопоставление предикату может рассматриваться как результат превращения и обращения.

Широко распространенным видом опосредованных умозаключений является простой категорический силлогизм — умозаключение об отношении двух крайних терминов на основании их отношения к среднему термину. Вывод получается из двух категорических суждений.

Все ромбы (S) являются параллелограммами (P)

ABCD (S) — ромб (P)

ABCD (S) является параллелограммом (P)

Простой категорический силлогизм состоит из трех категорических суждений, два из которых являются посылками, а третье — заключением.

Полисиллогизмом называются два и более простых категорических силлогизмов, связанных друг с другом таким образом, что заключение одного из силлогизмов становится посылкой следующего за ним.

Например: Докажите, что 378 — четное число.

Рассуждения детей:

1 посылка. Числа, которые делятся на 2 — четные.

2 посылка. Числа, оканчивающиеся на 0, 2, 4, 6, 8 — делятся на 2.

Заключение к 1 посылке. Значит, числа, оканчивающиеся на 0, 2, 4, 6, 8 — четные.

2 посылка. 378 оканчивается на 8.

Заключение. 378 — четное число.

Анализ содержания начального курса математики показал, что в начальной школе используются все описанные виды суждений.

Литература:

1. Гетманова, А.Д. Логика: Для педагогических учебных заведений. М.: Новая школа, 1995. — 416 с.
2. Лысогорова, Л.В. Технология подготовки будущего учителя к развитию математических способностей младших школьников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2007.
3. Лысогорова, Л.В., Кочетова Н.Г., Зубова С.П. Реализация принципа обучения математике на повышенном уровне трудности. В сборнике: Научные проблемы образования третьего тысячелетия VII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. 2013. с. 109—114.
4. Лысогорова, Л.В. Закономерности процесса обучения математике как основа реализации принципа быстрого продвижения обучающихся в развитии. Молодой ученый. 2016. № 5—6 (109). с. 68—70.

Задание на формирование умения оперировать суждениями

1. Рассмотрите рисунки и укажите верные суждения.



- все четырехугольники светлые;
- некоторые четырехугольники прямоугольники;
- все треугольники светлые;
- все треугольники темные.

2. Даны суждения «На улице идет дождь» и «Тротуар мокрый». Сформулируйте суждения со словами «или», «и», «если...,то», «не».

3. Среди следующих суждений укажите верные?

— Все Сережины одноклассники играют на гитаре. Значит, все гитаристы учатся в Сережином классе.

— Все числа, кратные 10, делятся на 5. Следовательно, все числа, делящиеся на 5, кратны 10.

4. Сделайте правильный вывод, если это возможно:

1) Все квадраты — прямоугольники. Трапеция — не прямоугольник. Следовательно, ...

2) Простые делители имеют только два делителя. Число 17 имеет только два делителя. Значит, ...

3) Все прямоугольники являются четырехугольниками. Квадрат — четырехугольник. Значит, ...

Сказанное означает, что суждения должны быть специальными объектами изучения детьми. Однако анализ учебников и школьная практика показали, что традиционная методика специально не ориентирует учащихся на овладение оперированием над суждениями.

Организации урока в рамках системно-деятельностного подхода

Сморчкова Елена Борисовна, учитель математики
МКОУ «Аношкинская СОШ» (Воронежская область)

Системно-деятельностный подход — методологическая основа стандартов основного общего образования нового поколения. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие. Так как основной формой организации обучения является урок, то необходимо знать принципы построения урока, критерии оценивания урока в рамках системно-деятельностного подхода. Урок моделирует процесс деятельности: ориентированные действия: анализ ситуации и постановка проблемы, целеполагание и планирование; исполнительные действия: реализация плана, решение проблемы; контрольно-корректировочные действия: рефлексия и оценка.

Ключевые слова: урок, организация урока, системно-деятельностный подход

Для построения урока в рамках ФГОС ООО важно понять, какими должны быть критерии результативности урока, вне зависимости от того, какой типологии мы придерживаемся.

Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику. — Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т. п.)

Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.

— Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

— Учитель эффективно сочетает репродуктивную и

проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески. — На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки. — Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.

— Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи. — Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

— Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения. — Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

Этапы деятельности учителя и учащихся выглядят так:

Учитель	Ученик
Организует мотивацию учебной деятельности (личностная актуализация темы, создание ситуации успеха и т. д.)	Возникает ощущение уверенности в собственных силах, компетентности, интерес-возбуждение, желание работать.
Создаёт проблемную ситуацию.	Осознаёт противоречия в изучаемом явлении
Организует размышления над проблемой и её формулировкой. Организует процесс целеполагания.	Формулирует проблему. Производит целеполагание.
Организует поиск гипотезы — предположительного объяснения обнаруженных противоречий.	Выдвигает гипотезы, объясняющие явления.
Организует проверку гипотезы	Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т. д.
Организует обобщение результатов и применение.	Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания.
Организует рефлексия и оценку процесса деятельности	Анализирует процесс деятельности, выявляет продуктивные и неуспешные методы и процедуры деятельности, делает выводы (возможно, осуществляет целеполагание на следующий урок).

Структура уроков ведения нового знания в рамках деятельностного подхода имеет следующий вид:

1. Мотивирование к учебной деятельности.

Данный этап предполагает включение класса в учебную деятельность с помощью доброжелательной беседы, девиза. Учитель приветствует учащихся, проверяет

их готовность к уроку: «Добрый день, дорогие ребята! Улыбнитесь друг другу, пожелайте хорошего настроения! С каким настроением вы пришли на урок математики? Девиз нашего урока «...ум заключается не только в знании, но и в умении прилагать знание на деле...» Аристотель.

2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.

На данном этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к новому способу действия: актуализация опорных знаний, затруднения в индивидуальной деятельности. Здесь могут быть использованы коллективные, индивидуальные формы работы. Например, при изучении темы «Треугольник и его виды» этот этап можно начать с небольшого сообщения: «В Атлантическом океане есть место. Загадочное, интересное. О нем снято много фильмов. Говорят, что в этом месте происходят таинственные исчезновения морских и воздушных судов. Оно расположено между Бермудскими островами, государством Пуэрто-Рико, полуостровом Флорида и называется «бермудским треугольником», «дьявольским треугольником», «треугольником проклятых». Название, какой геометрической фигуры прозвучало в моем рассказе? Как вы думаете, чем будем заниматься сегодня на уроке?» Далее организуется учебное исследование для выделения понятия: «На доске изображены различные треугольники. В чем они схожи, чем отличаются друг от друга? Разбейте их на группы. По какому признаку вы это делаете? Сколько групп у вас получилось? Как вы считаете можно ли эти треугольники объединить в другие группы? По какому признаку это можно сделать?» и т. д.

3. Выявление места и причины затруднения.

На данном этапе учитель организует выявление и фиксирование во внешней речи учащимися места и причины затруднения, т. е. тех конкретных знаний, умений или способностей, которых недостает для решения исходной задачи. Учитель организует обсуждение: «Давайте посмотрим на углы у изображенных треугольников. Что можно о них сказать? Как вы думаете, мы могли бы различать треугольники по виду их углов? Есть ли на рисунке треугольники все углы у которых острые? Как вы бы назвали такие треугольники? Посмотрите на оставшиеся треугольники, что вы можете заметить в этих треугольниках? Как бы вы назвали такие треугольники? Итак, мы разбили треугольники по виду их углов. Давайте сформулируем определения». Помогает сформулировать определения.

4. Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство).

На данном этапе учитель организует выявление и фиксирование во внешней речи учащимися места и причины затруднения, т. е. тех конкретных знаний, умений или способностей, которых недостает для решения исходной задачи. Учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства — алгоритмы, модели и т. д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем — побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

5. Реализация построенного проекта.

На данном этапе осуществляется реализация построенного проекта: обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

На данном этапе учащиеся в форме коммуникации (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур. Эмоциональная направленность этапа состоит в организации, по возможности, для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

8. Включение в систему знаний и повторение.

На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой — подготовка к введению в будущем новых норм. Например, можно организовать обсуждение условия задачи: Задача от мудрой совы: «Для изготовления модели кораблика тебе необходимо вырезать из ткани парус в форме равнобедренного треугольника. Известно, что одна из его сторон равна 14 см и периметр 50 см. Найдите другие стороны паруса. Сколько решений имеет задача? Проверьте свои решения».

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог).

На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности. Например, отвечают на вопросы: «Какую задачу мы ставили на уроке? — Удалось решить нам поставленную задачу? — Что еще нужно сделать? — Где можно применить новое знание? — Что на уроке у вас

хорошо получалось? — Над чем еще нужно поработать?» и оценивают себя с помощью дерева знаний: зеленый листочек — все понятно, желтый — есть вопросы, красный — многое не понятно.

Литература:

1. Дусаицкий, А. К., Кондратюк Е. М., Толмачева И. Н., Шилкунова З. И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008.
2. Петерсон, Л. Г., Кубышева М. А., Кудряшова Т. Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. — Москва, 2006.
3. Шубина, Т. И. Деятельностный метод в школе <http://festival.1september.ru/articles/527236/>
4. Зубова, С. П., Лысогорова Л. В. Формирование метапредметных результатов у обучающихся начальной и основной школы на уроках математики В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. 2016. с. 216—218.
5. Лысогорова, Л. В. Закономерности процесса обучения математике как основа реализации принципа быстрого продвижения обучающихся в развитии. Молодой ученый. 2016. № 5—6 (109). с. 68—70.
6. Зубова, С. П., Лысогорова Л. В. Причины вычислительных ошибок младших школьников и пути их предупреждения. Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Т. А. Чичканова (ответственный редактор). Самара, 2015. с. 284—288.
7. Лысогорова, Л. В., Кочетова Н. Г., Зубова С. П. Реализация принципа обучения математике на повышенном уровне трудности. В сборнике: Научные проблемы образования третьего тысячелетия VII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. 2013. с. 109—114.

Виртуальные экскурсии как эффективное средство развития познавательных интересов дошкольников

Строгонова Юлия Васильевна, старший воспитатель;
Плаван Елена Сергеевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 340» г. о. Самара

В данной статье представлен опыт использования виртуальных экскурсий для формирования у дошкольников целостной картины мира.

Ключевые слова: виртуальные экскурсии, познавательное развитие, повышение интереса детей к занятиям

Познавательная активность дошкольников — одна из самых актуальных проблем на сегодняшний день.

Благодаря активности и деятельности человека, возможно, его взаимодействие с окружающим миром.

Информационные технологии в сфере образования приобретают огромное значение в условиях быстро меняющегося мира.

Все шире проявляется роль информационных технологий не только в системе школьного, но и дошкольного образования.

Использование интерактивных технологий в дошкольном учреждении является эффективным средством развития познавательных интересов дошкольников.

Создание единого информационного пространства является основной целью внедрения интерактивных технологий в дошкольном учреждении.

Педагогами нашего ДОУ в процессе работы с воспитанниками активно используются информационные технологии, интернет ресурсы.

Виртуальная экскурсия является одной из эффективных форм использования информационных технологий в ДОУ.

Выбор нами был сделан не случайно, так как экскурсия является наиболее значимым инструментом для ознакомления детей с окружающим миром. Именно она позволяет ребенку наглядно увидеть, то, о чем он уже слышал от педагога, посетить памятные места города, музеи, центры культуры и т. д. Однако зачастую проведение экскурсии затруднено в связи с погодными условиями или труднодоступностью местонахождения объектов наблюдения. В связи с этим на первый план выдвигается использование нового вида экскурсий — виртуальных.

Благодаря виртуальным экскурсиям образовательный процесс становится более разнообразным, интересным, эффективным. Эта технология позволяет реализовывать принципы научности и наглядности в процессе обучения дошкольников.

По своей сути, виртуальная экскурсия, в отличие от традиционной экскурсии, имеет ряд. Воспитатель, исходя из выбранной темы, сам может подобрать материал, который будет доступен и понятен детям дошкольного возраста, продумать необходимый маршрут.

Кроме этого преимуществом является возможность повторного просмотра.

Погодные условия могут помешать проведению традиционной экскурсии, тогда как в случае виртуальной демонстрации, они не являются помехой и не мешают реализовать намеченный план.

Данная технология актуальна тем, что позволяет увидеть те места, которые не доступны для реального посещения детьми, а педагогу — повысить уровень компетентности в использовании информационно-коммуникационных технологий.

Однако такая форма обучения как виртуальная экскурсия требует предварительной подготовки.

Воплощая проекты виртуальных экскурсий по тем или иным темам, педагоги нашего ДООУ составляют определенный алгоритм действий, позволяющий добиться успешного результата.

Остановимся на наиболее важных «шагах» на которые стоит обратить внимание при создании виртуальной экскурсии — это:

- определение цели и задач экскурсии;
- выбор темы. Тематика экскурсий подбирается с учетом возрастных особенностей, интересов детей, календарно-тематического планирования.
- отбор литературы и составление библиографии;
- отбор и изучение экскурсионных объектов;
- сканирование фотографий или других иллюстраций необходимых для представления проекта,
- составление маршрута экскурсии на основе видеоряда;
- подготовка текста экскурсии;
- показ экскурсии.

Педагоги во время подготовки экскурсии активно проводят предварительную работу с родителями.

Обсуждая с родителями темы экскурсии, определяется какой видео, аудио, фотоматериал может быть ими предоставлен для использования в данном виде деятельности.

В итоге создается видеотека из личных семейных видеозаписей и фотографий. На основе полученного материала педагоги составляют маршрут экскурсии, подготавливают текст экскурсии.

Проведение экскурсии следует начинать со вступительной беседы с детьми, в ходе которой ставятся цели и задачи экскурсии.

Для активизации деятельности детей во время просмотра виртуальных экскурсий педагоги используют прием постановки проблемных вопросов по теме и содержанию экскурсии, таким образом, активизируется познавательная активность дошкольников.

При составлении текста виртуальной экскурсии необходимо помнить о том, что он должен быть кратким, лаконичным и соответствовать видео, или фотоматериалу.

Как любая образовательная деятельность виртуальная экскурсия предполагает подведение итога, в ходе которого делаются выводы, обобщения.

Содержание и структуру виртуальной экскурсии помогают разнообразить использование викторин, игр, конкурсов, соревнований. Это позволяет сделать экскурсии интересными, увлекательными и незабываемыми. Усилить эффект образовательного воздействия на эмоциональное восприятие учебного материала позволяет использование музыкального сопровождения, художественных образов.

В каждую экскурсию мы стараемся вставить практическую, продуктивную деятельность, в процессе которой педагоги учат ребят сделать что-то своими руками. Чаще всего это рисунки, поделки, аппликации. Эти работы мы затем выставляем в раздевалных помещениях, оформляем выставки для родителей.

Главной целью этой работы является формирование у детей представлений об окружающем его мире людей, животных, птиц, социальной действительности. Согласитесь, что на обычной экскурсии нельзя встретить лису или медведя, рассмотреть экзотическую птицу, или рыбу, а рассматривание картинок уже стало банально.

Использование виртуальных экскурсий позволяет не просто сформировать у дошкольников представления об окружающем мире, но и значительно повысить интерес детей к занятиям, развить познавательные способности. Кроме того, способствует развитию психических познавательных процессов детей дошкольного возраста, преодолевает интеллектуальную пассивность детей, обогащает социальный опыт, дает возможность использовать полученный опыт в практической деятельности, что способствует росту достижения детей и их ключевых компетентностей.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Использование современных информационных технологий в ДООУ // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 4/2011.
2. Виноградова, Н.А. Интерактивная развивающая среда детского сада / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева // М. УЦ Перспектива: 2011.
3. «Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие» / Под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2012.

4. Маханева, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. М., 2010.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Актуальные проблемы, состояние и перспективы развития логопедической службы в МБДОУ «Детский сад № 188» г. о. Самара

Стрюк Кристина Валерьевна, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад № 188» г. о. Самара

В практике современного образования усиливается разрыв между реальной ситуацией возрастания потребности в коррекционно-предупредительном воздействии в раннем возрасте и существующей нормативно-правовой базой, регламентирующей деятельность логопункта ДОУ и сдерживающей оказание своевременной логопедической помощи детям.

Ключевые слова: *увеличение количества детей, логопедический пункт, расхождения и несоответствия, специфика работы, совместная работа логопеда и родителей, основные направления их решения*

Увеличение количества детей раннего возраста с недостатками речи подтверждается статистикой нашего ДОУ. Так, ЗРР имели:

- 2013 г. — 63 % детей 2–3 летнего возраста;
- 2014 г. — 71 % детей;
- 2015 г. — 77 %.

В среднем и старшем возрасте отклонения в овладении речью усложняются, переходят в различные формы речевых нарушений. Самое большое количество детей с речевыми нарушениями выявлено в возрасте 4–5 лет (91 %), 5–6 лет (85 %). При этом помощь в рамках дошкольного логопункта получают только дети старшего (подготовительного) возраста, а с младшими работа сводится к созданию банка данных о речевых нарушениях и консультированию родителей. Учитель-логопед в первую очередь оказывает помощь детям подготовительных групп, дети старшего и тем более среднего возраста остаются без логопедической помощи.

В связи с увеличением количества дошкольников с теми или иными нарушениями речевого развития невозможно оказание им коррекционно-педагогической помощи и только в рамках логопедических групп. Тем более возрастают роль и значение логопедических пунктов дошкольных образовательных учреждений как одного из наиболее реальных и эффективных путей обеспечения высокой речевой и социально-психологической адаптации детей с нарушениями речи к условиям школьного обучения. В связи с этим, с 1 сентября 2015 года на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 188» г. о. Самара помимо работы логопедической группы для детей с ОНР, начал функционировать логопедический пункт.

Выбор способов и форм оказания логопедической помощи напрямую связан с определением особенностей детей, образовательными запросами родителей (законных представителей), возможностями самой региональной си-

стемы образования, что в совокупности выделяет следующие формы организации логопедического воздействия:

- Группы для детей с ФФН и ОНР;
- Логопедические пункты в ДОУ;
- Внутригрупповая дифференциация индивидуальной педагогической работы с детьми в ходе регламентированной и нерегламентированной деятельности (работа сводится к развитию речи детей, формированию у них связного, выразительного и логического высказывания).

Дошкольный логопедический пункт — наиболее «молодая» форма организации коррекционно-речевой помощи детям с недостатками речи. К сожалению, по данной модели организации логопедической помощи до сих пор нет ни одного нормативного документа федерального уровня. Публикации в ряде изданий, особенно в научно-методическом журнале «Логопед», помогают эффективнее решать вопросы профилактики и коррекции недостатков речи. Тем не менее, у логопедов порой возникают проблемы, требующие неординарного подхода, как к организации, так и к отбору содержания коррекционно-речевой работы.

При анализе имеющихся к настоящему времени положений о дошкольных логопедических пунктах по отдельным городам и областям РФ обнаруживается много расхождений и несоответствий, касающихся специфики логопедической работы с детьми дошкольного возраста. Эти расхождения и несоответствия касаются:

- перечня видов и форм речевых недостатков, с которыми зачисляются дети;
- механизма зачисления;
- количества одновременно занимающихся в логопункте детей;
- рекомендованной частоты индивидуальных и групповых занятий детей с различной структурой речевого дефекта;

— перечня документации учителя-логопеда.

Несоответствия в ряде положений вызваны главным образом тем, что за основу в них взято письмо Министерства образования России от 14.12.2000 г. № 2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения». Формулировка названия письма дает возможность предполагать, что оно относится и к деятельности логопедического пункта ДООУ, так как детские сады являются тоже общеобразовательными учреждениями. Но данное письмо целиком и полностью определяет порядок организации деятельности только школьного логопункта, что следует из содержания письма и приложений к нему.

Жестко регламентировать работу логопеда в данных условиях нецелесообразно, так как жесткая регламентация приведет к формальности в работе, не позволит в полной мере учитывать структуру речевого дефекта и психофизические особенности каждого ребенка; ограничит инициативу и творческий подход к решению коррекционных, организационно-методических задач логопеда.

Какова же специфика работы на дошкольном логопункте и чем отличается работа логопеда логопункта от работы логопеда в группе для детей с нарушениями речи? Можно назвать несколько основных отличий.

1) Работа логопеда в массовом дошкольном учреждении по своей структуре и функциональным обязанностям **значительно отличается от работы логопеда речевого сада**. Это связано в первую очередь с тем, что логопед на логопункте **встраивается в общеобразовательный процесс, а не идет с ним параллельно как это принято в речевых садах**. Работа логопеда строится с учетом внутреннего расписания ДООУ. График работы и сетка занятий утверждается заведующим ДООУ.

В отличие от специализированного ДООУ (групп), **задача коррекции речи в логопункте является дополнительной**. В расписании детей нет времени, специально отведенного для занятий с логопедом, поэтому приходится очень тщательно составлять расписание и заниматься с детьми таким образом, чтобы не помешать усвоению дошкольной образовательной программы. Педагоги работают по своим планам, испытывают трудности при контроле за правильным произношением звуков, не имеют стимула в выполнении этой работы.

2) В **логопедической группе** состав детей не меняется в течение года, на одного логопеда приходится до 18 человек, в зависимости от речевого заключения. **На логопункте** дети поступают и выбывают в течение года, при этом одновременно у одного логопеда занимаются **25 человек**.

3) В логопедической группе дети имеют одинаковое речевое заключение, что определяет программу занятий. На логопункте одновременно занимаются дети с различными речевыми заключениями (ФФНР, ОНР, логоневроз, дизартрия, дислалия и др.).

4) Для работы логопунктов в настоящее время не существует коррекционной программы, в своей работе

мы опираемся на современные технологии и разработки Филичевой Т.Б., Ушаковой О.С., Ткаченко Т.А., Грибковой О.Е., Громовой О.Е., Соломатиной Г.Н., Коноваленко В. В и С. В. и др.

5) Логопед на логопункте работает в отличном от речевого сада режиме. Основными формами организации работы с детьми, имеющими нарушения речи, являются **индивидуальные и подгрупповые занятия**. Наши занятия кратковременные (15 минут), краткосрочные (1-2 раза в неделю) и рассчитаны на 6-ти или 12 месячный срок обучения.

6) Логопед на логопункте вынужден вклиниваться в процесс обучения в тот день, когда ребенок посещает его занятия. Сами дети с речевыми нарушениями получают **коррекционную помощь порционно, а не ежедневно, как дети логопедической группы**.

Что касается механизма зачисления в логопункт, то требования зачисления через ПМПК, на наш взгляд, не рациональны. Зачисление же, проводимое учителем-логопедом данного логопедического пункта по результатам первичного обследования, вполне оправдано, тем более что объективность зачисления может быть подтверждена логопедическими заключениями логопедов городских поликлиник во время ежегодных логопедических обследований детей массовых детских садов.

По количеству одновременно занимающихся и общему количеству детей, прошедших через занятия в логопедическом пункте в течение учебного года, целесообразно определять как максимальное, так и минимальное число занимающихся. **При наличии большого количества детей с тяжелыми нарушениями речи невозможно вписать во временные рамки рабочего времени логопеда более чем 12 детей. В то же время при выявлении у большинства детей только легких недостатков речи можно проводить занятия и с 20 детьми**. То же касается и сроков коррекционной работы, и основных форм организации коррекционно-речевой работы и частоты проведения занятий.

Основной формой работы с дошкольниками в логопункте нашего детского сада являются **индивидуальные и подгрупповые занятия**. Это объясняется следующими причинами:

— Необходимостью подстраиваться под общеразвивающие групповые занятия и режимные моменты;

— Различной структурой дефектов произношения у детей одной и той же возрастной группы;

— Различным уровнем сформированности когнитивных процессов у детей со схожими по структуре дефектами;

— Индивидуальным темпом усвоения материала;

— Необходимостью вовлечения в работу сразу нескольких нарушенных в произношении звуков;

— Соматической ослабленностью детей, влекущей за собой многочисленные пропуски по болезни, которые значительно задерживают процесс коррекции нарушений речи ребенка.

Эти и некоторые другие причины не позволяют организовывать стабильные подгруппы детей для проведения логопедических занятий: подгруппы детей имеют непостоянный состав и очень подвижны.

Все это накладывает определенный отпечаток на логопедическую работу. Поэтому очень часто приходится прибегать к формам, которые редко освещаются в специальной литературе, а именно, **групповой постановке звуков.**

Еще одна применяемая форма — индивидуальные занятия в присутствии других детей. Пока один ребенок занимается с логопедом, другие играют в специально подобранные игры для развития мелкой моторики, цвето-восприятия, чувства ритма и т. п. Такая форма занятий была продиктована прежде всего необходимостью экономии времени, однако затем выявились и другие её положительные стороны: большая раскрепощенность детей на занятии, возросший интерес к речи сверстников, мотивация собственной чистой речи.

Методы и приемы, используемые во время коррекционного процесса традиционные, научно-обоснованные. Однако, несмотря на то, что основная цель работы учителя-логопеда в условиях логопедического пункта — исправление нарушений звукопроизношения, параллельно решаются задачи, связанные с формированием лексико-грамматического строя языка ребенка. Пополнение словаря происходит не только благодаря введению в него новых слов, выступающих в качестве речевого материала, уточнению их значения, но и за счет постепенно формирующихся в ходе занятий словообразовательных умений и навыков. Образно говоря, ребенок дополнительно к исправлению нарушений звукопроизношения получает инструмент для дальнейшего наращивания словарного запаса, что, в свою очередь, увеличивает возможности тренировочных упражнений.

Общий успех коррекционного обучения в условиях логопедического пункта определяет совместная работа логопеда и родителей. Родители становятся полноправными участниками учебного процесса. Ребенок получает индивидуальную коррекционную помощь всего 1–2 раза в неделю, поэтому её результативность зависит в том числе, от степени заинтересованности и участия родителей в исправлении речи. Вновь образованные звуки нужно поддерживать всеми средствами, а не предоставлять ребенку возможность произносить их без подкрепления и контроля.

Объем консультативно-методической работы учителя-логопеда в условиях логопедического пункта МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 188» г. о. Самара во много раз превышает объем аналогичной работы в условиях группы компенсирующей направленности, особенно это заметно в дошкольных учреждениях с большим количеством групп. А распределение рабочего времени учителя-логопеда, отводимого на непосредственную коррекционно-речевую работу с детьми, в разных положениях и методических рекомендациях отли-

чается большой вариативностью. От «все 4 часа своего рабочего времени логопед работает непосредственно с детьми» до «недельная нагрузка логопеда в условиях работы на дошкольном логопедическом пункте составляет 20 часов, из которых 15–16 часов отводится на непосредственную работу с детьми, 4–5 часов — на организационно-методическую и консультативную работу с педагогами ДОУ и родителями». Поскольку частота и объем консультативной работы выявляются в процессе коррекционно-речевой работы, то в рабочем времени логопеда для этого, конечно, должно быть время, свободное от занятий с детьми.

Анализ актуальных проблем организации и методического обеспечения логопедического процесса в ДОУ позволил выделить следующие основные направления их решения:

1. Для повышения качества и эффективности логопедической работы, реализации системного подхода при организации коррекционного процесса в логопедическом пункте ДОУ учитель-логопед обязан руководствоваться нормативными документами, утвержденными органами управления образования;
2. При осуществлении коррекционного процесса учитель-логопед свободен и самостоятелен в выборе программ и методик коррекции различных речевых нарушений, что раскрывает возможность и создает условия для проявления творческого профессионального потенциала учителя-логопеда;
3. Решение данных проблем возможно при осуществлении руководства и контроля за работой логопедических пунктов заведующими ДОУ и районными (городскими) отделами образования, а также при всесторонней и углубленной проработке программно-методических аспектов, адаптированных к условиям логопедического пункта ДОУ и их непосредственное внедрение в практику.

Необходимо разработать и апробировать систему управленческого содействия, включающую прежде всего создание организационных и кадровых условий для эффективной работы логопункта:

- формирование нормативно-правовой базы локального уровня, регламентирующей деятельность специалистов в рамках логопункта;
- модификация системы управления ДОУ и признание логопункта в качестве одного из основных звеньев коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста;
- создание коррекционного блока специалистов, обеспечивающих работу с детьми раннего возраста с отклонениями речевого развития (с включением дополнительной ставки учителя-логопеда, привлечением воспитателей, музыкального руководителя, педагога-психолога и т. д.);
- внесение изменений в функциональные обязанности специалистов, воспитателей детей раннего и старшего возрастов, осуществляющих коррекционную работу;
- разработка программы экспериментальной работы по коррекции и предупреждению отклонений в развитии детской речи;

— заключение договоров с родителями по включению их в коррекционно-предупредительный процесс как равноправных участников.

Тогда логопедическая работа в период дошкольного детства в условиях логопедического пункта позволит сво-

евременно выявить и максимально исправить имеющиеся речевые нарушения, существенно ускорить темпы развития ребенка, предупредить возможные вторичные личностные нарушения и обеспечить более успешное школьное обучение.

Литература:

1. Александровская, М. А. Недостатки произношения у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис., канд. пед. наук. — М., 1955. 16 с.
2. Бабаева, Т. И. Взаимодействие педагогов и родителей как субъектов процесса подготовки дошкольников к обучению в школе // Ребенок в современном мире: Тез. докл. междунар. конф. 14-16 июня 1994 г. — СПб., 1994. — с. 76.
3. Беккер К.-П., Совак М. Логопедия / Под ред. Н. А. Власовой. М.: Медицина, 1981. — 288 с.
4. Власенко, И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи // Дефектология. М., 1988. — № 4. — с. 3–11.
5. Воронова, А. П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи: Автореф. дис. канд. пед. наук. СПб., 1993. — 16 с.
6. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / Под ред. С. С. Ляпидевского, В. И. Селиверстова. М.: Просвещение, 1968. — 248 с.
7. Гегелия, Н. А. Из истории логопедического отделения городской поликлиники № 8 УХЛУ // Дефектология. М., 1990. — № 4. — с. 64–69.
8. Геннинг, М. Г. Пособие по исправлению речи у детей, страдающих аграмматизмом. — М.: Учпедгиз, 1940. 128 с.
9. Давидович, Л. Р. Правильно ли говорит ваш воспитанник? Возможные отклонения в речевом развитии детей // Дошкольное воспитание. М., 1998. — № 8. — с. 56–60.
10. Ефименкова, Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М.: Просвещение, 1991. — 237 с.
11. Иваненко, С. Ф. Об организации работы учителя-логопеда в условиях больницы // Дефектология. М., 1986. — № 5. — с. 83–85.
12. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. М.: Просвещение, 1985. — 207 с.
13. Ковшиков, В. А. Актуальные задачи советской логопедии // Изучение и коррекция речевых расстройств. Л., 1986. — с. 124–129.
14. Коркина, Ю. В. Проблемы кадрового обеспечения, коррекционно-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях // Дошкольное воспитание. М., 1998. — № 8. — с. 51–56.
15. Крылова, Н. Л. Общее и специфическое в работе воспитателя и логопеда детского сада по развитию речи детей // Дефектология. М., 1985. — № 2. — с. 62–67.
16. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов пед. институтов / Под ред. Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской. М.: Просвещение: Владос, 1998. — 680 с.
17. Матосян, Е. Б. Включение родителей в коррекционную работу по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Коррекционная педагогика вчера, сегодня, завтра. — М.: Прометей, 1997. — с. 247–248.
18. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Просвещение, 1991. — 208 с.
19. Никашина, Н. А. Работа по исправлению недостатков речи на логопедических пунктах: Пособие для логопедов. М.: Учпедгиз, 1956. — 52 с.
20. Организация работы дошкольного логопедического пункта при массовых детских садах: Методические рекомендации / Под ред. В. И. Селиверстова. — М., 1988. — 15 с.

Использование информационных технологий на уроках окружающего мира (на материале 4 класса «Мы — дети родной земли»)

Тарабарина Елена Юрьевна, студент;
Иванова Наталья Александровна, старший преподаватель;
Самарский государственный социально-педагогический университет

Статья отражает достоинства применения информационных технологий на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: информационные технологии, урок окружающего мира

Современному ребенку несомненно повезло, он живет в веке высоких компьютерных технологий. Каждый из нас хорошо понимает, что информационные технологии все глубже проникают в жизнь человека, а информационная компетентность все более определяет уровень его образованности. На просторах интернета можно узнать практически обо всем, стоит лишь кликнуть мышкой и вам доступна любая информация: видеоролики и аудиозаписи, картины и текстовая информация. Итак, меняются дети, должны меняться и взрослые, в большей степени учителя. Современный учитель должен быть информационно подготовлен. Он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком.

Предмет «Окружающий мир» в начальной школе интересный и познавательный. И для того, чтобы интерес к предмету не угас, необходимо сделать урок занимательным, творческим. Здесь на помощь приходят информационно-коммуникационные технологии. К наиболее часто используемым ИКТ в учебном процессе относятся: электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, интерактивные доски, образовательные ресурсы Интернета, видео и аудиотехника и др. Актуальность использования ИКТ на уроках окружающего мира бесспорна. Особенно, если дело касается 4 класса. Темы, представленные авторами учебников обширные, сложные для восприятия, но в

тоже время очень интересные. Порой, учитель, открывая учебник, приходит в недоумение: как всю информацию вместить в один урок? Так было и со мной, когда на практике в школе мне досталась тема «Мы — дети родной земли» (4 класс «Окружающий мир» Плешаков А.А., Новицкая М. Ю). Когда я увидела содержание текста учебника, у меня просто упало настроение: как рассказать детям о народах России? Как сделать так, чтобы урок не превратился в лекцию? Как активизировать интерес к данной теме? — вот такие вопросы встали передо мной. На помощь пришел интернет.

Сначала я проанализировала теоретическую часть, затем составила краткий конспект, а затем внесла туда информативные ролики, которые нашла на сайте <https://www.youtube.com/user/multirussia> и в итоге получился хороший интересный урок.

«Мульти-Россия» (второе официальное название «Мы живем в России») — цикл мультфильмов о разных регионах, городах и народностях России. Страна производства — Россия. Короткометражные мультфильмы в интересной и увлекательной форме помогли мне провести урок, сделать его интересным и запоминающимся. Также я разработала мультимедийные презентации по теме, дополнительный материал для самостоятельной работы учеников — все это помогло мне и моим ученикам справиться с заданием, которое, на первый взгляд, казалось невыполнимым.

Ниже предлагаю фрагмент моего конспекта урока.

Этап урока	Содержание
Актуализация знаний. Самоопределение к деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> — Ребята, в начале нашего урока я хочу показать вам видеоролик. «Россия — многонациональное государство». https://www.youtube.com/watch?v=5_24EzQZhXg — Как вы поняли о чем он? — Какие чувства вы испытывали, когда смотрели данное видео? — Как вы думаете, о чем мы с вами будем говорить сегодня на уроке? — Откройте учебник на странице 102. Прочитайте тему урока. (Мы — дети родной земли). — Да, вы правы, сегодня на уроке мы познакомимся с некоторыми народами России.

Работа по теме урока. Рассказ учителя сопровождается презентацией. Республика Карелия.



В карельской кухне преобладают блюда из сырой рыбы и лесных грибов.

Любимая финно-карельская уха.

- Первый народ с которым мы с вами познакомимся это карелы, которые проживают в республике Карелия. В европейской части нашей страны.
- «Кору ела» от этого словосочетания, по одной из версий, пошло название республики Карелия. Земли в этих краях скудные и каменистые, пшеницы не вырастишь, поэтому в древности, когда пекли хлеб, вместо пшеницы добавляли тёртую кору. Вот оттуда и пошло название.
- Карелию называют страной тысячи озёр. Их насчитывают 63000, так же очень много рек и болот. Самые крупные из них это Ладожское и Онежское.
- Ещё одной достопримечательностью этой республики является музей деревянного зодчества Кижи. Кижи — остров на онежском озере, но известно это имя не островом, а расположенном на нем памятником деревянного зодчества России. Музей Кижи состоит не только из нескольких церквей, это самый настоящий ансамбль древних деревянных построек (мельницы, дома, святылища). Многие из построек отлично сохранились до нашего времени и это еще больше добавляет изумления, как такие деревянные конструкции до их пор так хорошо выглядят.
- Заповедник Кивач. Старейший заповедник Карелии. Заповедник является высшей формой природоохранной территории. Здесь запрещено собирать грибы и ягоды, разводить костер и, тем более, рубить лес, охотиться и ловить рыбу. Кивач является старейшим заповедником Карелии. Он основан в 1931 году. Территория его занимает около ста квадратных километров. В основном она покрыта смешанным лесом, в котором преобладают ель и сосна. Главной достопримечательностью заповедника является, конечно же, водопад. Высота которого составляет почти одиннадцать метров.
- Вдоль лесных озёр карелы и строили свои дома. Дома у них особенные: большие, высокие. (на слайде)
- Был у карел старинный обычай — при заселении в новый дом хозяйка, переступив порог, подбрасывала петуха. Считалось, что это сулит долгую и благополучную жизнь.
- Любимым блюдом карел была и остается уха — каларуока. Уху обычно готовят из нескольких видов рыбы. К ней добавляют много разных компонентов: картошку, перловую крупу, иногда даже мох и берёзовые почки. Гостей карелы обязательно угощают калитками. Это открытые пирожки, чаще с начинкой из картофеля, пшённой или манной каши.
- Более 50% — леса. Так как Карелия находится в лесной зоне. Четверть российской бумаги производят здесь.
- Так как Карелии много озёр и лесов, то основными занятиями у них являются, конечно же, рыболовство, так же добыча руды из которой плавят железо и бортничество (собирали мёд).
- Наше путешествие по Карелии закончилось. Итак, проверим, что вы запомнили. Какая столица республики Карелия?
- Ответьте на вопросы:
- От какого словосочетания произошло название республики?
- Как по-другому называют Карелию?
- Назовите самые крупные.
- Какие достопримечательности есть в этой республике?
- Молоды! Хорошо запомнили!

Рассказ учителя сопровождается презентацией. Республика Коми.



— Теперь мы с вами отправляемся в другую республику, не менее интересную — **республику Коми**. (повесить на доску народный костюм).

— Её площадь = 415 тыс. км², что сравнимо с территорией Франции и в два раза больше Великобритании. Столица — Сыктывкар. Реки: Печора — одна из длинных и чистых рек Европы, Мезень — самая чистая в Европе.

— Визитная карточка республики — столбы Мань-Пупу-Нер. В 2008 году признан одним из самых интересных объектов страны и вошел в список 7 чудес России.

— 73% занято лесами. Не зря Республику Коми называют — «Лёгкие Европейского Севера». Здесь находятся девственные леса. (видео-ролик). Традиционной пищей коми были продукты, которые человек мог добыть, собрать или взрастить.

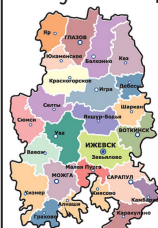
— А сейчас посмотрите видеоролик. «Мульти-Россия — Республика Коми» <https://www.youtube.com/watch?v=hGCJIAVqChw>

— Вот мы с вами познакомились со второй республикой. Напомните ее название?

— Какие реки там есть?

— Какие достопримечательности запомнили?

Рассказ учителя сопровождается презентацией. Республика Удмуртия.



— А теперь отправляемся с вами в республику — Удмуртию.

— «Человек с Вятки» — так переводится слово «удмурт». Вот уже несколько веков удмурты живут в междуречье рек Камы и Вятки. Здесь и находится республика Удмуртия.

— Столица — город Ижевск.

— Неофициальное название Удмуртии — «Родниковый край». Их там огромное количество.

— А теперь посмотрите видеоролик о этой чудесной республике. «Удмуртская республика» <https://www.youtube.com/watch?v=JtkxIiu711U>

— Что узнали из ролика?

— Какие известные люди были родом оттуда?

— Назовите столицу Удмуртии?

— Вот мы с вами и познакомились с тремя республиками, которые входят в состав нашей России.

Литература:

1. Плешаков, А. А., Новицкая М. Ю. Окружающий мир. 4 класс. Ч. 1. — М., Просвещение, 2013.
2. www.youtube.com

Формирование познавательных компетентностей у младших школьников через различные виды упражнений на уроках литературного чтения

Тершукова Елена Игоревна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 102 г. о. Самара

Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является формирование познавательных компетенций младших школьников.

Актуальность проблемы формирования познавательных компетентностей для начального общего образования обусловлена следующими факторами:

— разрыв между знаниями учащихся начальной школы и умением применять эти знания на практике;

— преодоление несоответствия результатов существующей системы образования новым социально-экономическим задачам государства;

— необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создания условий для достижения успешности всеми учащимися;

— необходимостью сохранения единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы.

Познавательные компетенции — это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добытием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Для учащихся начальной школы общий уровень развития познавательных компетентностей во многом определяется многообразием и характером видов познавательных универсальных учебных действий (УУД). Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Упражнения, которые позволяют учащимся овладеть логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей на уроках литературного чтения.

Тема урока «В. Ф. Одоевский. Мороз Иванович», УМК «Школа России», 3 класс.

1. Упражнения общеучебного характера.

Вспомни, как найти нужную книгу в библиотеке:

- Спросить у библиотекаря;
- Посмотреть на выставке книг;
- Посмотреть на полках;
- Найти в каталоге;

Рассмотри обложку книги.

- Кто её автор?
- Всегда ли можно найти фамилию автора на обложке? Почему?

Как ты узнаешь о чем книга? Выбери ответ:

- Прочитаю;
- Посмотрю оглавление;
- Подумаю над названием;

— Рассмотрю обложку;

— Рассмотрю иллюстрации;

2. Упражнения логического характера

- 1) Определите **жанр произведения**:
- 2) Рассказ; стихотворение; русская народная сказка; литературная авторская сказка. **Докажи.**

3) **Перечислите** известные вам авторские сказки. **Сравните:** автора; героев; характеристику героев; события; конец сказки; язык сказки.

- 4) Как вы думаете, чем они **отличаются** от народных?
- 5) Есть ли у вас любимая сказка? Она авторская или народная? Объясните, **почему** именно она вам нравится больше других?

6) **Опиши и сравни** Рукодельницу и Ленивицу, **используя слова:** трудолюбивая, капризная, добрая, ласковая, грубая, заботливая, скромная, самонадеянная, отзывчивая, невнимательная, неблагодарная. **Докажи примерами из текста.**

7) Как **автор относится** к Рукодельнице и Ленивице? **Почему ты так думаешь?** Подтверди примерами из текста.

8) **Работа в парах: Составь с другом диалог** на тему «Сказка ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок»...

9) Предположи: **Что произойдет, если...** исчезнут все сказки?

3. Упражнения на сферу применения

1. Создание «Книжки — малышки» на уроках технологии;
2. Создание «Памятки» о том, как написать отзыв о прочитанном произведении.

4. Упражнения в использовании знаково-символических средств представления информации.

1. Реши **кроссворд** (на заданную тему).
2. Напиши отзыв о книге **по схеме**:
 - Автор;
 - Название произведения;
 - Жанр (сказка, рассказ, стихотворение);
 - Главные герои (описание характера; оценка поступков, речи);
 - Тема и основная мысль;
 - Запомнившийся эпизод, впечатление о произведении.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие познавательной деятельности ученика.

Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается сформированности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться. Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности.

Литература:

1. Асмолов, Бурменская, Володарская — Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий Издательство: М.: Просвещение, 2011.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
3. Климанова, Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Литературное чтение 3 класс: учебник в 2 ч, М, Просвещение, 2012.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М: Просвещение, 2011 г.

Формирование мотивации обучающихся к речевой деятельности на уроках

Токарева Ирина Николаевна, учитель-логопед¹;

Максимова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук², доцент², заместитель директора¹

¹Детский сад «Капелька», дошкольная ступень образования ЧОУ Школы «Творчество» г. о. Самара

²Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье особое место уделяется проблеме формирования мотивации речевой деятельности младших школьников на уроках. Создание мотивации является основным условием усвоения связной речи.

Ключевые слова: мотивация социальная, мотивация познавательная, коммуникация, речевая деятельность

Первым условием, характеризующим весь процесс порождения речевого высказывания, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия считают наличие *мотива* высказывания. Мотив определяется как «совокупность условий (речевых и неречевых), необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевые действия» [1].

В качестве мотива речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная потребность в общении с другими людьми, что-то узнать, сообщить, выразить свои чувства, эмоции.

Сложность организации работы по формированию связной речи состоит в том, что организуя учебную работу, мы хотим совершенствовать естественную речевую деятельность школьников. При этом реальная ситуация урока снимает естественную коммуникативность речи. Следовательно, «...надо, чтобы у учащихся возникла потребность в коммуникации» [2]. Вместе с тем такая традиционная форма, как урок, со сложившимся типом общения в системе «ученик-учитель», не позволяет уделять достаточное внимания созданию условий для живого общения в процессе обучения.

В реальной практике обычно не учитывается ряд обстоятельств. Ученик создаёт высказывание потому, что таково задание учителя, собственного мотива у него нет. «Мотив речевой деятельности возникает у ребёнка под воздействием задания, поэтому речевая деятельность, степень её активности и самостоятельности определяются характером задания» [3]. Следовательно, необходимо включить

школьную деятельность в речевую ситуацию с конкретным адресатом, обстоятельствами, ситуацией, стимулирующей возникновение определенного намерения.

Одним из способов создания такой ситуации является побуждение школьника говорить (писать) на тему, которая являлась бы для него важной, волнующей, так как существует общеметодический принцип обучения связной речи, основанный на психологических особенностях сознательной деятельности человека, согласно которому «усваивается в первую очередь то, что вызывает у ребёнка определённое отношение» [4]. «В методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяли бы мотивацию речи, ставили школьника перед необходимостью речевых высказываний, побуждали бы интерес и желание поделиться чем-то» [5]. Таким образом, по мнению М. Р. Львова, создание мотивации является основным условием усвоения связной речи.

Представителями традиционного направления в методике признаётся, что «у учеников отсутствуют побудительные мотивы речевой деятельности. Тематическая направленность текстов обычно определяется учителем, работа принимает формальный характер» [6]. Процесс мотивации речевого высказывания в качестве отдельного объекта анализа не выделяется, рассматриваются только некоторые условия, создающие в классе ситуацию живого общения. «Интерес к подготовке текстов усиливается под воздействием высказываний, тематика которых соотносится с усложняющимися общественными и познавательными интересами школьников» [7]. К такой тематике

В.Е. Мамушин относит рассуждения на общественные и морально-этические темы, рассуждения на темы, отражающие жизнь школьного коллектива, родного города.

Представители системы развивающего обучения мотивацию процесса формирования речи связывают прежде всего с эмоциональностью восприятия художественного произведения. Чем ярче и полнее восприятие, тем больше чувств вызывает оно, тем сильнее желание поделиться своими впечатлениями». Таким образом, устанавливается прямая зависимость между эмоциональностью восприятия и мотивом речевой деятельности.

Теоретическое обоснование фактору эмоциональности находим у психологов: «Эмоции обладают способностью собирать впечатления, мысли и образы, которые соответствуют данному восприятию, стремясь воплотиться образы в зависимости от воображения индивида» [8].

Влияние эмоционального фактора на воображение психологи называют «законом общего эмоционального знака». Сущность его состоит в том, что впечатление или образ, имеющие общий эмоциональный знак, то есть производящие на ребёнка сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, составляя единое представление. В представлении отражаются реальные связи и отношения знаков языка. Представление определяет процесс овладения знаками языка, на его основе формируется воображение. «В процессе общения естественно возникает потребность в выражении адекватными средствами полученных представлений» [9].

Однако существует и обратная связь: не только чувства могут влиять на воображение, но и воображение влияет на чувства, то что ученик видит и слышит, является толчком для развития речевой деятельности.

Приёмы и способы стимулирования речевой деятельности, использованные мною, определяли мотивы действий обучающихся в освоении категорий текста.

Эти приёмы и способы обусловили социальную мотивацию, которая обеспечивает воспитание уверенности. В формировании языковой личности школьника и в самом процессе личностно ориентированного учения играет ведущую роль мотивация познавательная, которая направляет и организует учение, обуславливает осознанность и оптимальную заинтересованность ученика в теоретическом и практическом освоении предмета.

Психологический закон гласит, — писал Л.С. Выготский, — прежде чем ты хочешь призвать ребёнка к какой-нибудь деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё» [10].

Использование мною в обучении приёмы формирования мотивации имели основную опору на личностные возможности ученика и его познания из ряда учебных предметов: русский язык, окружающий мир, чтение и др.;

Таким образом, комплекс познаний и умений вызывает мотивированные действия обучающегося и вместе с тем обеспечивает мотивацию всей учебной деятельности.

Литература:

1. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности. — М.: Просвещение, 1974. — с. 14.
2. Жинкин, Н.И. Развитие речи в школе. — М.: Наука, 1969. — с. 105.
3. Липина, О.И., Оморокова М.И. Работа над развитием речи учащихся. — М.: Просвещение, 1967. — 1967. — с. 146.
4. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности. — М.: Просвещение, 1974. — с. 234.
5. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути её развития. — М.: Просвещение, 1975. — с. 4.
6. Мамушин, В.Е. Причины и пути преодоления некоторых недостатков в связной речи учащихся // Исследование по развитию связной речи учащихся / Под. ред. Т.А. Ладыженской. — М.: Просвещение, 1983. — с. 245.
7. Там же, — с. 247.
8. Ляудис, В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: Междунар. пед. академия, 1994. — с. 74.
9. Шахнарович, А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. — М.: наука, 1990. — с. 21.
10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — с. 264.

Об учете особенностей детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в процессе воспитания и обучения

Устинова Татьяна Николаевна, магистрант

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

В статье рассмотрены основные особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), обозначены актуальные проблемы, с которыми такие дети наиболее часто сталкиваются в процессе обучения и воспитания.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), воспитание, образование и обучение особых групп лиц

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью — расстройство развития, открытое сравнительно недавно и поэтому недостаточно изученное: до сих пор ведутся дискуссии не только об основных особенностях, но иногда и о самом существовании такого нарушения. Хотя возрастающий интерес к вопросам, связанным с СДВГ, очевиден, в настоящее время часто можно встретить педагогов, недостаточно информированных о данном расстройстве и особенностях воспитания и обучения, связанных с ним. Так, на основании мониторинга сообщений родителей в ведущих российских интернет-сообществах, посвященных проблемам СДВГ [3; 5], можно прийти к выводу о том, что найти хорошо разбирающегося в данной теме педагога, готового и способного помогать такому ребенку и сотрудничать с его семьей, очень трудно (причем, во многих регионах эта проблема является более распространенной, чем в Москве и Санкт-Петербурге).

В связи с этим, хотелось бы уделить внимание важнейшим особенностям детей с СДВГ.

Существуют диагностические критерии (МКБ, DSM), на основании которых врач может установить диагноз СДВГ, есть множество определений того, что представляет собой данное расстройство. Можно остановиться на простом и наиболее кратком из определений: «синдром дефицита внимания с гиперактивностью — это нейробиологическое расстройство, проявляющееся несоответствующем возрасту поведении в двух областях нейропсихологического развития:

- 1) внимание;
- 2) гиперактивность/импульсивность» [4].

При этом, важно отметить то, что, во-первых, это — особое нарушение внимания, а именно — расстройство способности сосредотачиваться и поддерживать деятельность (расстройство способности удерживать свое внимание на деятельности, пока она не будет закончена); во-вторых — «гиперактивность/импульсивность» представляет собой, прежде всего, нарушение способности себя останавливать (сдерживать); в-третьих — причинами СДВГ не могут быть психосоциальные факторы (такие, как плохое воспитание, психологические травмы, неправильное питание, увлечение компьютерными играми и т. д. — все это не приводит к появлению у ребенка СДВГ, хотя может усугубить и без того проблемное поведение).

В чем такие дети будут испытывать наибольшие затруднения (в отличие от многих сверстников, для которых все нижеперечисленное будет не только несложным, но и часто «само собой разумеющимся»)?

1) Из-за нарушения внимания для ребенка с СДВГ наиболее сложно (почти невозможно):

- сосредоточиться (особенно во время выполнения какой-либо задачи);
- помнить и чувствовать, что он делает, во время выполнения нужной задачи;
- противостоять отвлекающим факторам (внутренним и внешним);
- возвратиться к прерванной задаче;
- довести до конца начатое дело (мотивировать себя, планировать свою деятельность, чувствовать время);

2) из-за импульсивности такому ребенку также очень трудно:

- контролировать свои эмоциональные реакции;
- не быть слишком импульсивным в принятии решений;
- учитывать последствия своих поступков;
- сдерживать свою двигательную и речевую активность — избыточные, не относящиеся к выполняемому делу, движения или речь (данное проявление с возрастом существенно снижается, превращаясь во внутреннее чувство беспокойства при высоком уровне утомляемости).

Кроме того, родителям и педагогам, сталкивающимся с нарушениями поведения ребенка с СДВГ, необходимо знать, что он ведет себя так:

- не потому, что он «невоспитан», «избалован», «ленив»;
- не потому, что «хочет рассердить», «довести», «сделать назло»;
- не потому, что «не знает, или не понимает, как нужно себя вести»;
- не потому, что «не хочет вести себя правильно» и не потому, что «хочет вести себя плохо» (в кавычках приведены фразы, которые часто можно услышать от педагогов и родителей).

Напротив, ребенок с СДВГ не может справиться со своим расстройством — причиной нарушения поведения. Он нуждается, прежде всего, в понимании и помощи.

Важно отметить то, что СДВГ относится к так называемым «спрятанным расстройствам» — ребенок выглядит, как обычные здоровые дети, но слишком часто, вдруг, начинает вести себя неприемлемым образом, из-за чего в его жизни возникает множество проблем. В таких случаях поведение действительно невоспитанного, педагогически запущенного ребенка и ребенка с СДВГ могут внешне ничем не отличаться, что вводит взрослых в заблуждение. Однако существенная разница будет в том, что педагогические меры воздействия в первом случае будут эффективны (плохо воспитанный, но здоровый ребенок без СДВГ может себя контролировать, если захочет, или от него строго потребуют). Во втором случае эффект от попытки воздействовать на ребенка известными традиционными способами (критика, замечание, наказание и т. д.) будет практически нулевым.

Это не значит, что поведение ребенка с СДВГ совсем невозможно изменить, но необходима длительная, постоянная сложная работа, требующая большого терпения и самоотдачи взрослых.

С наиболее ярко выраженными трудностями ребенок с СДВГ сталкивается, поступая в школу. В этой связи хотелось бы привести здесь слова детского психотерапевта Е. К. Осина о том, что СДВГ — расстройство, нарушающее способность к исполнению сложных, длительных, отложенных во времени задач. Учеба и выполнение домашних заданий — именно такие задачи. Поэтому люди с СДВГ нуждаются в помощи в обучении так же, как люди с нарушениями движения нуждаются в палочках или инвалидных креслах [4].

Но дети с СДВГ поступают, как правило, в общеобразовательные школы по месту жительства, где педагоги, во множестве случаев, не обучались работе с такими детьми, а учителей-дефектологов нет. На основании данных, которые можно найти в архиве упомянутых выше интернет-сообществ родителей детей с СДВГ, можно сделать вывод о том, что школьные психологи также не всегда имеют возможность или время помочь такому ребенку и его семье. Таким образом, чаще всего решать связанные с СДВГ проблемы ребенка в школе приходится его родителям (которые также во многих случаях нуждаются в помощи, не имеют достаточно времени и сил, мало информированы о расстройстве своего ребенка и т. д.).

Учитывая сказанное выше, можно выделить следующие актуальные проблемы, требующие скорейшего решения:

- низкая информированность педагогических работников о ключевых проблемах и вопросах, связанных с СДВГ у детей (в результате возможно непонимание такого ребенка, негативное отношение к нему и другие, более тяжелые последствия);

- не менее низкая информированность большинства родителей детей с СДВГ о тех же проблемах (самостоятельный хаотичный поиск информации, например, в Интернете, может привести к тому, что человек столкнется с различными «мифами», информационным шумом; в результате — также часто возможно непонимание, непри-

ятие ребенка, незнание того, что нужно предпринять, к кому обратиться за помощью и др.);

- проблемы с возможностью получения семьей ребенка бесплатной квалифицированной помощи специалистов (дефектологов, психологов и др.);

- предъявление к детям с СДВГ в школе таких же требований и критериев оценивания, как и к здоровым их сверстникам, без учета особенностей и возможностей каждого ребенка, вызванных его расстройством;

- кроме того, современные школьные программы (прежде всего, начальной школы) и организация учебного процесса в соответствии с ними, ориентированы на здоровых обучающихся и не предполагают учета особенностей детей с СДВГ (таких, как сложность долго сидеть за партой, заниматься монотонным трудом в течение урока, повышенная утомляемость, отвлекаемость и т. д.) — в результате тяжело и такому ребенку, и педагогу, который в этих условиях не имеет возможности уделять слишком много внимания обучающемуся с СДВГ в ущерб остальным;

- отношение родителей одноклассников к ребенку с СДВГ и его семье, как правило, негативное (позиция, которая может быть выражена словами: «Ваш ребенок мешает учиться нашим детям», «Ваши проблемы не должны нас касаться» и т. п.). Понимание, сочувствие, взаимопомощь родителей встречаются гораздо реже.

Несмотря на существование названных проблем, в сложившихся условиях педагоги могут сделать очень многое для их решения.

Знание и применение основных (простейших) принципов работы с детьми с СДВГ, формирование в классе положительного отношения детей друг к другу (хотя бы призыв к такому отношению), разъяснение родителям одноклассников необходимости взаимовыручки, а не конфронтации, привлечение помощи школьного психолога, контакт (в идеале — сотрудничество) с родителями ребенка — только эти названные шаги уже способны существенно улучшить жизнь как ребенка с СДВГ, так и тех, кто его окружает, в том числе и самого педагога.

Можно привести в качестве примера некоторые приемы работы с детьми с СДВГ (с учетом их особенностей):

- частичная (дозированная) передача ребенку знания о том, что представляет собой СДВГ (для того, чтобы справиться, нужно знать с чем);

- поощрение ребенка (хвалить за степень усилия, а не за результат), желательно использовать такие средства, как система наклеек, жетонов (накопление определенного количества которых соответствует, например, отличной отметке);

- задания, которые даются ребенку, должны быть разделены на несколько этапов (можно использовать карточки, картинки, схемы, список);

- у ребенка перед глазами могут быть правила поведения, алгоритм решения задачи и т. п.;

- при обучении ребенка с СДВГ, желательно предоставлять ему определенные льготы — увеличение времени на выполнение заданий, разрешение отдохнуть, встать

(лучше — направить желание двигаться в нужное русло — попросить стереть с доски, раздать карточки, тетради и т. д.);

— использование визуального таймера — например, «Time timer» — обычный или приложение на мобильном устройстве, песочные часы — это необходимо ребенку, с СДВГ, т. к. у него нарушено чувство времени;

— вместо критики ребенка — обозначение проблемы, обсуждение возможных решений; при этом необходимо выслушать его (это не изменит сразу его поведение, но улучшит взаимоотношения с ним);

— обращение внимания на успехи, сильные стороны; обучение ребенка смотреть в будущее позитивно, с надеждой на лучшее;

— создавать ситуации, в которых ребенок будет оказывать помощь другим и многое другое.

Таким образом, соглашаясь с мнением ряда исследователей, хотелось бы подчеркнуть, что СДВГ — это, прежде всего, расстройство исполнительной функции (расстройство выполнения тех задач, которые ставит себе человек).

Поэтому, помогая ребенку с СДВГ справиться с трудностями в обучении, необходимо учитывать его особенности; важно использовать те приемы работы, которые в основном направлены на создание внешней мотивации, внешнего контроля над деятельностью. В дальнейшем, со временем, постепенно формируется внутренняя мотивация, а также способы и навыки самоконтроля.

Литература:

1. Бурачевская, О. В. Организация коррекционно-развивающего и образовательного процесса с учетом психофизиологических особенностей детей с СДВГ // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 1 мая 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (7). — с. 264–268.
2. Набойченко, Е. С., Абшилава Э. Ф. Этиология, патогенез и клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. [Электронный ресурс]. — режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/etiologiya-patogenez-i-klinicheskie-proyavleniya-sindroma-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-v-razlichnye-periody-ontogeneza>
3. Наши невнимательные гиперактивные дети. Международный форум родителей детей с СДВГ [Электронный ресурс]. — режим доступа: <http://www.sdvgteti.com/>
4. Осин, Е. К. СДВГ у детей и подростков: семинар // МООР «Импульс», М., 2014 [Электронный ресурс]. — режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=mB-gg6pzg6o>
5. Сайт Межрегиональной общественной организации родителей детей с СДВГ «Импульс» [Электронный ресурс]. — режим доступа: <http://sdvg-impuls.ru/>
6. Стрункина, А. К., Иванова В. А. Перспективы использования метода игротерапии в работе с детьми с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Международный журнал экспериментального образования. / Отв. ред М. Ю. Ледванов. М.: 2015. № 12. с. 391–395.
7. Ясюкова, Л. А. Как помочь гиперактивному ребенку. Вестник практической психологии образования. М.: МГПУ, 2012. № 2. с. 64–67.

Приобщение дошкольников к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми

Устюжанинова Елена Николаевна, доцент

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

Авачева Елена Александровна, старший воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад № 463» г. о. Самара

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, духовно-нравственное воспитание

Известная фраза «Мы все родом из детства» — как нельзя более подкрепляет нашу уверенность. Задумываясь об истоках нравственных чувств, мы всегда обращаемся к впечатлениям детства: это и дрожание кружев на молодых листьях березы, и родные напевы, и восход солнца, и журчанье весенних ручьев. Воспитание чувств ребенка

с первых лет жизни является важной педагогической задачей. Ребенок не рождается злым или добрым, нравственным или безнравственным. То, какие нравственные качества разовьются у ребенка, зависит, прежде всего, от родителей, педагогов и окружающих его взрослых, от того, как они его воспитают, какими впечатлениями обогатят.

Социальные изменения, происходящие в современном обществе, требуют от каждого человека обращения к нормам и правилам общения и поведения, которые позволяют быть успешными в социальном взаимодействии. Общество, государство, семья остро осознают необходимость вернуть утраченное в последние годы уважительное отношение к Родине, труду как к самостоятельным ценностям.

Пункты 2.6. и 2.8 программы ФГОС дошкольного образования (14.11.2013 № 30384) инициировали тот факт, что коллектив МБДОУ ЦРР детский сад № 463 г. о. Самара, продолжая в рамках сложившихся традиций экспериментальную научно-исследовательскую деятельность, в 2014–2015 учебном году стал проектной площадкой по социально-коммуникативному направлению «Приобщение дошкольников к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми». Творческая группа педагогов в составе Замысловой Л.Н., Ракинцевой Т.Ю., Авачевой Е.А., Пискуновой Н.В., Федосовой Л.В., Овсянниковой И.Л. и научного руководителя доцента СФ ГБОУ ВПО МГПУ Устюжаниновой Е.Н. после теоретической подготовки составила блок из 6 психодиагностических методик с целью отслеживания динамики психологических характеристик детей экспериментальной и контрольной групп.

Социально-коммуникативное развитие, в рамках которого происходит усвоение норм и правил взаимодействия с окружающими, должно быть направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Важнейшим аспектом при формировании личности ребенка является послушание. По мнению Л. С. Выготского, мнение о том, что ребенок через послушание овладевает своим поведением, неверно. Но, напротив, послушание возможно, когда ребенок научится овладевать своим поведением. Взрослый человек должен снабдить ребенка для этого определенными средствами и быть уверенным в том, что ребенок сможет использовать эти средства самостоятельно, то есть, что средства прошли хотя бы частичную интериоризацию [1]. Это означает, что близкие взрослые должны не только пройти с детьми обучение техникам послушания, но и обязательно отработать практические навыки с детьми.

Известные советские ученые Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев отмечают, что развитие мотивов поведения, усвоение норм и правил тесно связаны со становлением эмоциональной составляющей личности. Недостатки эмо-

ционально-волевой сферы проявляются наличием у детей нравственно-этических проблем: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми [2].

Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. отмечают, что у дошкольников 5–6 лет изменяется содержание аффектов — расширяется круг эмоций. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание. Дети начинают усваивать этические нормы, принятые в обществе, подчинять свое поведение этим нормам, у них появляются этические переживания. Усвоение ребенком норм и правил, умение соотносить свои поступки с этими нормами постепенно приводят к формированию первых задатков произвольного поведения [3].

Поэтому на начальном этапе эксперимента создание психолого-педагогических условий формирования у старших дошкольников первоначальных представлений социального характера и включение детей в систему социальных отношений проводилось в рамках следующих мероприятий:

1. Знакомство с произведениями литературы, сюжеты которых отражают нравственные проблемы (сюжеты которых отражают нравственные проблемы. Основы нравственности преподносились через сюжет хорошо известной сказки или другого литературного произведения. Например, после прочтения сказки «Три поросенка», обсуждалась ситуация, в которую попали главные герои, и спросить: «Что плохого сделал волк? Почему нельзя так поступать?». Прекрасной художественной базой для изучения и обсуждения нравственных понятий служат сказки «Гуси-лебеди», «Три медведя», «Золушка», «Красная шапочка», «Золотой ключик», «Гадкий утенок» и многие другие. Дети сами могут находить в литературных текстах примеры нарушений нравственных норм и ценностей.

2. Сочинение историй, сказок (процесс обучения творческий как для педагога, так и для ребенка, он был организован как **исследовательская, поисковая деятельность**. Например, на основе сюжетов из сказок или собственных сочиненных историй педагоги предлагали детям творчески преобразовать ход повествования, придумать различные концовки, ввести непредвиденные ситуации, соединить несколько сюжетов в один и так далее. Эти творческие задания сформировали у ребенка умение думать, рассуждать, подвигнут к самостоятельному поиску решений, к моделированию собственного поведения. Ребята на конкретных примерах устанавливали несоответствие нормам поведения и решали, как его исправить, также дети сами придумывали небольшие рассказы, включая в них усвоенные знания.

3. Игровое проектирование проблемных ситуаций (в этом случае была организована **практическая деятельность**, включались игровые ситуации, ролевые игры, игры-драматизации на нравственные темы, так как моральная этика формируется в единстве слова и дела. Наличие нравственных элементов в игре позволили пе-

дагогам легче познакомить дошкольников с духовными ценностями окружающего их мира. Игровые модели строились в соответствии с интересами и возможностями детей, с их социальным опытом и возрастными особенностями.

Для осуществления тесной взаимосвязи всех близких взрослых, занятых образованием и воспитанием дошкольников, проведено родительское собрание в экспериментальных группах, на котором родители (законные представители) были ознакомлены с планом работы проектной

площадки. Этот факт, в том числе, позволит им стать активными участниками образовательного процесса в течение всего эксперимента.

Духовно-нравственное воспитание процесс долговременный, предполагающий внутреннее изменение каждого участника, который может найти отражение не здесь и не сейчас, в дошкольном детстве, а гораздо позднее, что затрудняет оценку эффективности проводимой деятельности, но не уменьшает значимости нашей работы.

Литература:

1. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. — 464 с. (Акад. пед. наук СССР).
3. Гамезо, М., Петрова Е., Орлова Л. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.

Приобщение к сказкам народов Поволжья как средство формирования социально-коммуникативной компетентности дошкольников с нарушением речи

Фомичева Юлия Юрьевна, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад № 321» г. о. Самара

В статье представлены результаты экспериментальной работы учителя-логопеда по ознакомлению старших дошкольников с ОНР со сказками народов Поволжья. Показана зависимость возросшего интереса к сказке и характера вопросов детей до и после исследования в разных видах детской деятельности.

Ключевые слова: сказка, тематика, постановка вопроса, игровые упражнения, констатирующие, эмоциональные, творческие, социально-коммуникативное, ФГОС ДО

В рамках подготовки к ежегодному городскому методическому семинару «Фольклор как средство патриотического воспитания старших дошкольников», на базе МБДОУ «Детский сад № 321» г. о. Самара, был разработан план ознакомления детей шестого года жизни (старший дошкольный возраст) с русскими, чувашскими, башкирскими, татарскими, мордовскими сказками. Сказка — наиболее близкий, интересный и понятный детям фольклорный жанр. В сказке используются выразительные художественные приемы, придающие «бессловесным животным слово», М. В. Ломоносов признал у сказочного вымысла серьезное значение. Он обратил внимание на то, что фантастика может быть самой невероятной: чудовищные кентавры в мифах древних греков наделены «половиной из человека», «половиной из коня», морские девы-сирены — в «верхней части» как девицы, а в «нижней» как рыбы, у страшилищ-химер львиная голова, хвост змеиный, а «середка» козья. В русских сказках немало похожих созданий фантазии: Змей Горыныч, русалки, баба-яга, Кощей, морской царь. Фантастический вымысел, писал Ломоносов, есть «идея, противная натуре или обыкновениям человеческим». В сказках всегда пове-

ствует о чем-то невероятном, невозможном в реальной жизни, но вместе с тем фантастический вымысел заключает в себе, как говорил Ломоносов, «идею обыкновенную и натуральную», то есть в вымысле есть и правда.

Правда сказок в том, что хотя и говорится о зверях, а воспроизводятся похожие человеческие ситуации — тем сказки и интересны. Сказочники потому и говорят о зверях, чтобы нагляднее передать, прежде всего, человеческий смысл фантастической истории. Действия зверей откровеннее обнажают негуманные стремления, помыслы, причины поступков, совершаемых людьми. Это выразительный художественный прием. Ломоносов писал, что благодаря фантастическому вымыслу «обыкновенная и натуральная идея», то есть жизненная правда, выражается «сильнее», чем если бы повествование велось без вымысла. Былинные, героические сказки прививают ещё и любовь к Родине, Отчизне, трепетное отношение к семье, к старинному укладу как к основе русской государственности [2, с. 6].

Результатом своей работы мы видели пробуждение интереса к сказке не только как к источнику устаревших слов, но и как к источнику сюжета своей, «собственной», «авторской» сказки. Объяснение устаревшей лексики об-



Рис. 1.

легчит понимание сказок и вызовет поток вопросов, отражающих заинтересованность детей не только смысловой и нравственной составляющей, но и творческой — при помощи опорных схем и традиционного замысла сочинить и записать «свою», «авторскую» сказку. Замена устаревших и местных слов, повлекла бы за собой утрату художественного своеобразия сказки.

В ходе работы был отобран ряд сказок, соответствующих возрасту и пониманию детей. Работа со сказкой проводилась ежемесячно и включала в себя не только чтение художественного произведения и беседу по содержанию, но и создание ситуаций, провоцирующих детей на вопросы. Работа подразумевала использование деятельностного подхода, как основы формиро-

вания универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС дошкольного образования [6, с. 4]. Педагог использовала разные виды деятельности детей: рисование иллюстраций к сказкам, изготовление разворота книг, драматизация фрагментов сказки, пальчиковые сказки — рассказы стихи руками, складывание частей из целого по мотивам сказок — настольные кубики «Любимые сказки», выкладывание любимых героев сказок из счетных палочек.

В соответствии с «Комплексной образовательной программой дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Нищевой Н. В. ребенок должен быть знаком со сказками различной тематики, эмоционально реаги-



Рис. 2.

ровать на прочитанное, высказывать свое отношение к нему. Дошкольник 5–6 лет может оценить поступки героев, пересказывать произведения по плану, участвовать в их драматизации; в рисовании может создавать образы знакомых предметов, передавая их характерные признаки; может создавать многофигурные композиции на бытовые и сказочные сюжеты; использует цвет для передачи эмоционального состояния; в лепке создает образы знакомых предметов или персонажей; в аппликации соз-

дает композиции из вырезанных форм [7, с. 25].

В примерном перечне литературных произведений для детей 5–6 лет в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» есть только три русские народные сказки: «Три медведя», «Заюшкина избушка», «Гуси-лебеди» и авторские произведения. Для реализации задач эксперимента ДОУ этого недостаточно. Педагогом был пополнен банк сказок, предлагаемых детям для ознакомления [3, с. 32, 47, 58; 1, с. 443; 6, с. 1].

Таблица 1

Месяц	Художественное произведение	Формы работы со старшими дошкольниками
Сентябрь	«Три медведя», русская народная сказка	Раскрашивание, решение логических задач по следам прочтения
Октябрь	«Курай», башкирская народная сказка	Изготовление музыкального национального инструмента из стебля тростника
Ноябрь	«Почему сосна и ель вечно зеленые», чувашская народная сказка	Изготовление разворота книги (совместная работа)
Декабрь	«Заюшкина избушка», русская народная сказка	Лепка избушки из пластилина и соленого теста, сравнение свойств материалов
Январь	«Портной, медведь и бесенок», татарская народная сказка	Аппликация из сукна по лексической теме «Одежда»
Февраль	«Сыре-Варда», мордовская народная сказка	Украшение шушуна (верхняя женская одежда) национальным узором из зерна пшеницы
Март	«Как братья огонь добывали», чувашская народная сказка	Сочинение небылиц по плану на основе пентаграмм (автор Борякова Н. В.)
Апрель	«Гуси-лебеди», русская народная сказка	Складывание фрагментов сказки из 9-ти, 12-ти частей (в соответствии со структурой дефекта)
Май	«Дуболго Пичай», мордовская народная сказка	Коллективное изготовление иллюстрации к сказке восковыми мелками

Познакомить и побеседовать о героях сказки, о нравственной её составляющей, выявить положительных и отрицательных героев, наградить их эпитетами, пересказать по схеме — та традиционная работа, которая велась нами ранее, для реализации нашего эксперимента была недостаточно. Учитель — логопед поставила целью побуждать детей к постановке вопросов. Для этого использовались игровые упражнения, используемые в ходе деятельности дошкольников с ОНР: «Спроси меня и я отвечу», «Книжный магазин», «Интервью», «В гостях у Дедушки Фольклора». В ходе эксперимента мы наблюдали эволюцию вопросов детей. Сначала вопросы носили констатирующий характер: *Что такое Сыре-Варда? шушун? Уцяска? (морд.), бешмет, див (тат.), курай? (башк.)*. Затем вопросы затрагивали эмоциональные состояния, чувства героев: *Почему сестрица не призналась сама об обмане Сыре-Варды? Зачем Виртян дал Дуболго Пичай другое имя? Почему Уцяска сразу «не открылась» братьям?* И, наконец, то ради чего нами была проделана работа — творческий характер вопросов: *А можно я придумаю другой конец сказки? Как сделать, что бы медведь и бесенок продолжали жить дружно с портным? Что было-бы если б Виртян не разводил гусей? Зачем братья насыпали корзины с пшеницей,*

рядом с телом Дуболго Пичай? Сыре-Варда — это баба Яга? Почему гуси лучше лебедей?

Вырос интерес детей к сказке, к её художественной и содержательной составляющей, не только к рассмотрению иллюстраций, продуктивной деятельности, но и к словотворчеству, произносительной стороне слов. Обследование характера задаваемых вопросов показал зависимость их от хода экспериментальной работы. В работе участвовало 13 детей с ОНР (100%). В начале года процентное соотношение вопросов детей составляло 73%, 27%, 0%. В конце года наблюдалась обратная картина.

Проводимый учителем-логопедом эксперимент отвечает содержанию образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Нищевой Н. В.

В ходе эксперимента осуществлялось социально-коммуникативное развитие старших (5–6 лет) дошкольников с ОНР. Дети принимают участие в коллективных играх по сюжетам сказок народов Поволжья, организуют игры на бытовые и сказочные сюжеты, владеют коммуникативными навыками. Умеют выразить свои чувства по отно-

Таблица 2

Характер вопросов	% соотношение в начале учебного года	% соотношение в конце учебного года
констатирующий характер вопросов	73	19
вопросы, затрагивающие эмоциональные состояния, чувства героев	27	32
творческий характер вопросов	0	49

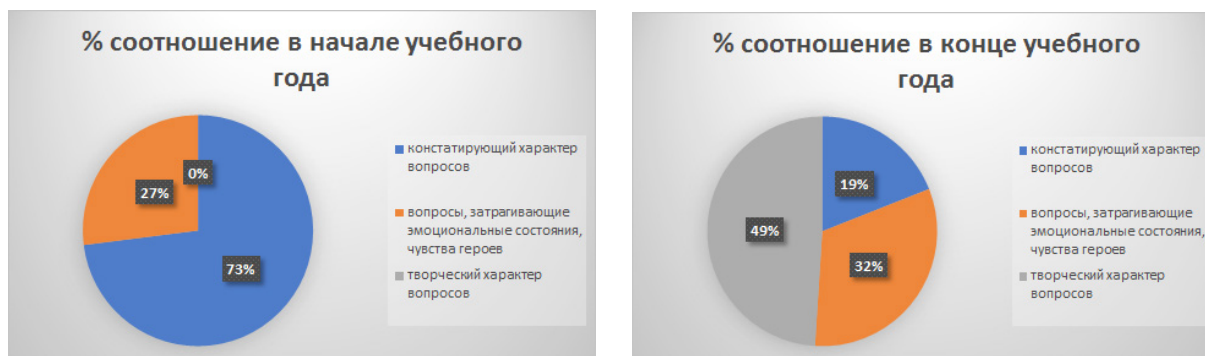


Рис. 4. Процентное соотношение приобщения интереса к сказке в ходе эксперимента

шению к героям сказок словами, задают вопросы по сюжету сказки, проявляют интерес к значению устаревших и местных слов, могут адекватно оценить поступки героев сказки и правильность ответов сверстников. Помогают готовить материалы и оборудование для совместной деятельности, а потом помогают убирать их.

Совместная деятельность педагога и старших дошкольников в ходе приобщения к сказкам формирует общепринятые нормы поведения, приобщает детей к моральным ценностям человечества, формирует нравственное сознание и нравственное поведение через создание воспитывающих ситуаций, воспитывает честность, скромность, отзывчивость, способность сочувствовать и сопереживать, заботиться о других, помогать слабым и маленьким, защищать их. Формируются гражданские чувства — лю-

бовь к малой родине, чувство патриотизма. Развивается игровая и театрализованная деятельность — умение разыгрывать сценки по изученным сказкам, совершенствовать творческие способности, исполнительские навыки, умение взаимодействовать с другими персонажами, развиваются эмоции, воображение, фантазия, умение перевоплощаться, духовный потенциал [7, с. 103].

Увеличение количества старших дошкольников с ОНР, которые научились задавать вопросы, умеют выразить свои чувства по отношению к героям сказок словами, задают вопросы по сюжету сказки, проявляют интерес к значению устаревших и местных слов, могут адекватно оценить поступки героев сказки и правильность ответов сверстников, позволяет предположить актуальность и значимость проводимой нами экспериментальной работы.

Литература:

1. Алиева, А. И. Сказки народов Восточной Европы и Кавказа. — М.: Дет. лит., 1994. — 670 с.
2. Аникин, В. П. Русские народные сказки. — М., 1990. — 560 с.
3. Булатов, М. Хозяин ветров: Сказки народов РСФСР. — М.: Дет. лит., 1988. — 224 с.
4. Бурлакова, Е. М. Профессиональные характеристики воспитателя в контексте требований нового образовательного стандарта [Текст] / Е. М. Бурлакова, Г. Ю. Бурдина // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы VI Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (6). — с. 65–67.
5. Искрин, Н. С. Образовательный комплекс как актуальная форма объединения ресурсов общего, профессионального и дополнительного образования [Текст] / Н. С. Искрин, Т. А. Чичканова // Международный научный журнал «Символ науки». — 2016. — № 3–2. — с. 74–78.
6. Карабаев, З. Ш. Курай. Башкирская народная сказка [Текст] / З. Ш. Карабаев. — Уфа: Китап, 2012. — 20 с.
7. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (с общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. — СПб.: Детство-Пресс, 2015. — 240 с.
8. Нищева, Н. В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие-конспект. — СПб.: Детство-пресс, 2002.

9. Пудовкина, Н. В., Мечик И. А., Литвинова О. В., Прыскина Е. А. Использование сказочных сюжетов в развитии речи детей // Молодой ученый. — 2016. — № 13—3 (117). — с. 80—82.

Роль книги в жизни современного школьника

Чепрасова Диляра Рушеновна, учитель русского языка и литературы
МКОУ «Старохворостанская СОШ» (Воронежская область)

В наши дни книга перестала быть единственным, а, может быть, и главным источником знаний. Функция хранения и передачи информации всё больше переходит к электронной технике. Книга перестала быть развлечением: телевизор, аудио- и видеосредства, компьютер не требуют душевного напряжения для создания иллюзорных, как теперь говорят, виртуальных миров.

Ключевые слова: книга, роль книги

Любите книгу, она облегчит вам жизнь, дружески поможет разобраться в пестрой и бурной путанице мыслей, чувств, событий, она научит вас уважать человека и самих себя, она окрыляет ум и сердце чувством любви к миру, к человеку.
Горький М.

Что же, речь идёт о смертельном кризисе книги? «Пациент скорее мёртв, чем жив». Об этом говорят писатели, педагоги, психологи, литературоведы.

И всё же отчаиваться не стоит. Ведь предрекали гибель театру, когда появилось кино, кинематографу, когда было изобретено видео, классической музыке — с появлением джаза.

В жизни культуры новое не отменяет старого, имеющего истинную ценность. Книга — источник знаний и развлечений лишь во вторую очередь. А в первую — инструмент душевной работы, без которой становление личности уродливо и бедно.

С другой стороны то, что «вычитывает» из книги каждый, — безошибочный критерий нашего человеческого развития. «Два читателя перед одним и тем же произведением — всё равно что два моряка, забрасывающие каждый свой лот в море. Каждый достигнет глубины не дальше длины лота» (В. Асмус). Один ищет в книге развлечения, другой — поучения, третий — правдоподобия, четвёртый видит в произведении набор символов-ребусов, для пятого книга — наркотик, грёза о «красивой жизни». Каждый в книге находит то, что ищет. И никогда найденное не удовлетворяет читателя, потому что литература говорит о другом.

Сейчас мы поднимаемся до понимания произведения как послания, «вечного спутника», светящего двойным светом — авторским и читательским. Книга — письмо, адресованное всем и каждому, хранящее жар души автора. Но заговорит оно тогда, когда встретится с теплом души читателя, и оживут, задвигаются и задышат, начнут страдать и любить, жить и умирать — в который раз! — хранимые книгой образы.

Не всегда легко, а иногда и невероятно трудно расшифровать это послание, расшифровать, а потом и понять, что важного и нужного оно говорит.

Важнейшими направлениями работы с литературным произведением становятся «расшифровка» и «свое слово». Анализ и оценка сливаются в самостоятельное суждение, актуализируя художественный текст, иначе говоря, в интерпретацию.

Труд читателя становится душевно полезной работой, если этот труд самостоятельный. Есть три этапа восхождения читателя — чтение, осмысление, оценка.

Высокое художественное произведение заставляет читателя волей-неволей думать над жизнью, оценивая не только людей, но и самые способы оценки, размышляя об основных вопросах жизни, об её цели и смысле.

Д. Дидро однажды написал о том, что люди перестают мыслить лишь в том случае, когда перестают читать. И это действительно правильное утверждение. Каждый человек прекрасно понимает, что чтение расширяет кругозор, повышает интеллектуальные способности, заставляет мыслить и анализировать (и это лишь незначительная часть положительного влияния, которое оказывает на нас художественная и другая литература).

Экономическая и политическая ситуация в стране, рост преступности, алкоголизм и наркомания, упадок морали и нравственности общества, — всё это ставит под сомнение ценность человеческой жизни, целостность личности, ценность души человека и, к сожалению, не способствует успешному становлению духовного мира молодого поколения страны.

Необходимо достучаться до сердца каждого ученика, приобщая его, вопреки худой социальной погоде на дворе, к миру настоящих нравственных ценностей.

И, пожалуй, школьный урок сегодня — это единственное место, где дети в коллективе сверстников (что очень важно!) размышляют о жизни и смерти, о добре и зле, о достоинстве и чести, о том, что делает человека человеком, о вечном.

Для успеха в сложнейшем деле нравственного воспитания молодого поколения, наряду со многими другими условиями, очень важным представляется и умное, доброе, серьёзное чтение в школьные годы.

Если все мы хотим жить в обществе знаний, нам необходимо осознать истину:

— чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека, это окошко, через которое

дети видят и познают мир и самого себя;

— книга сегодня, независимо от формы ее представления (печатной или электронной), по-прежнему остается основой, носителем культуры и грамотности;

— важность книги и чтения неоспоримы, и эта идея поддерживается мировым сообществом, не чуждым культуры и духовности.

Литература:

1. Картавцева, М. И. уроки внеклассного чтения: Сост. Картавцева М. И. Практическое пособие. — Воронеж: ТЦ «Учитель», 2003. — с. 5–6.
2. Кутузов, А. Г., Киселёв А. К., Романичева Е. С. Как войти в мир литературы. 9 кл.: Методическое пособие / Под ред. А. Г. Кутузова. — 2-ое издание, стереотип. — М.: Дрофа, 2001. — с. 3–4.
3. <http://vse-frazi.ru/frazy-ljudej/vyskazyvaniya-o-knige.html>

Особенности воспитательного процесса в продуктивной художественной деятельности старших дошкольников

Чичикалова Зоя Ивановна, воспитатель

ГБДОУ детский сад № 39 Центрального района г. Санкт-Петербурга

Воспитательный процесс в дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) строится в соответствии с требованиями, утвержденными Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) и согласно возрастным особенностям детей. Последние уточняют отношение к продуктивной деятельности дошкольников: она является обязательным элементом воспитательного и образовательного процесса в этом возрастном периоде, обладает интегрирующими свойствами, совмещает в себе характеристики и преимущества ведущего вида деятельности — игровой. В рамках художественного процесса указанные особенности проявляются наиболее рельефно.

Продуктивная художественная деятельность старших дошкольников под руководством воспитателя направлена на создание конкретного результата. Она, «моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении» [6, с. 115–117].

Художественное творчество — естественный для ребенка-дошкольника способ познания окружающего мира. Организовывая этот процесс, создавая ситуации свободного выбора, направляя усилия ребенка на получение результата, обладающего конкретными характеристиками (символическое отражение определенных нравственных принципов, эстетических оценок и представлений), вос-

питатель осуществляет воспитание через деятельность, что повышает результативность процесса [3, с. 292–293].

Декоративно-прикладное творчество традиционно занимает одно из ведущих мест среди средств воспитания детей дошкольного возраста за счет своих особенностей: соединение эмоционального (эстетического) начала с практическим (прагматическим, функциональным) значением; воздействие через цветовое решение и структурные особенности изделий мастеров, через характер заложенных в них художественных образов, индивидуальность их воплощения [2, с. 427].

В процессе восприятия художественного произведения осуществляется диалог между его автором и реципиентом (ребенком), затем диалог находит продолжение в художественном образе, создаваемом ребенком в результате переосмысления, «присвоения», эмоциональной реакции [4, с. 309–313]. Диалог становится полилогом, усиливая воспитательное воздействие на ребенка.

Для обеспечения эффективности воспитательного процесса в ДОО создаются соответствующие условия. Так, развивающая образовательная среда, требования к которой подробно представлены в ФГОС ДО, предусматривает «пространство воспитания», составляющими которого являются предметное окружение, программное (методическое и содержательное) наполнение, личностные отношения между участниками (субъектами) воспитательного процесса [5].

Сложная структура такого пространства требует системного подхода, обеспечивающего не только распреде-

ление функционала между элементами и участниками, но и четкое структурирование, взаимодействие во времени и диагностики результата (текущую, итоговую) [1]. Основной

составляющей процесса становится ситуация выражения отношения, т. е. эстетической оценки, которая основывается на усвоенных ребенком художественных ценностях.

Литература:

1. Искрин, Н. С., Чичканова Т. А. Возможности системного подхода в образовании. Вопросы менеджмента // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — с. 42–50.
2. Сапунова, В. С. Формирование у дошкольников чувства принадлежности к малой родине художественными средствами [Текст] / В. С. Сапунова, Л. С. Лазарева, Т. А. Чичканова // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года). / ред. кол.: Т. А. Чичканова (отв. ред.), Н. С. Искрин, О. Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. — с. 419–432.
3. Чичкалова, З. И. Загадка — средство познания окружающего мира [Текст] / З. И. Чичкалова, В. В. Юдина // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VI Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (6). — с. 292–293.
4. Чичканов, Е. С. Интерактивность как средство художественной выразительности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2009. — Т. 15. Основной выпуск. — № 4, октябрь. — с. 309–313.
5. Чичканова, Т. А., Макарова Н. П. Образовательная среда в детском музее // Интеграция образования. — 2002. — № 1. — с. 84–88.
6. Шурухина, А. И., Морозова П. В. Развитие у младших дошкольников представлений о цвете в продуктивной художественной деятельности // Молодой ученый. — 2016. — № 5.6. — с. 115–117.

Теория и практика кино в дополнительном образовании: к вопросу содержания учебного курса

Чичканов Егор Сергеевич, кандидат искусствоведения, режиссер (г. Санкт-Петербург)

Экранная культура активно влияет на сознание подрастающего поколения, участвует в процессе формирования и утверждения моделей поведения в социуме, системы культурных координат. Развитие медиаобразования активно поддерживается международными организациями. Оно признано ЮНЕСКО приоритетной областью в педагогике XXI века и рекомендовано к внедрению в учебные планы всех государств. Совет Европы считает, что медиаобразование должно начинаться как можно раньше и в течение всех школьных лет продолжаться в качестве предмета, обязательного для изучения. Ассоциацией кинообразования и медиапедагогике России определена задача всесторонней поддержки медиаобразования в системе основного и дополнительного образования [1, с. 173].

Согласно принятому в российской практике определению, под кинообразованием понимается «процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с целью формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники» [2, с. 20–21].

Для методического обеспечения обучения режиссерскому искусству было разработано методическое пособие «Теория и практика кино в дополнительном образовании» разработано для обеспечения информационной и методической поддержки педагогов и всех тех, кто проявляет деятельностный интерес к киноискусству. Его материалы основываются на многолетнем опыте практикующего режиссера и педагога, на работах профессиональных кинематографистов и публикациях известных исследователей в этой области [3]. Последовательно, на конкретных примерах, с тематическими заданиями разъясняется сущность современного кинопроизводства и его педагогические возможности в системе дополнительного образования. Обучение осуществляется через активную практику — слушатели курса проходят все этапы сложного синтетического процесса с реальным коллективным результатом — созданным группой короткометражным художественным фильмом.

Методическое пособие предполагает две части. Первая из них «Кинотеория» дает краткую информацию — общее представление о языке кино, о профессиях режиссера, сценариста, оператора, режиссера монтажа, звукорежиссера и т. д., а также «зрителя», который после знакомства с ма-

териалами пособия сможет лучше понимать кинематограф. Рубрики первой части: «Экранная культура и художественно-выразительные средства киноискусства», «Компьютер и экранные искусства», «Кино как инструмент педагога», «Этапы производства фильма как структура процесса обучения». Задача первой части — вводный информационный блок к основной, большей по объему, практической части: обзор литературы о современном состоянии кинообразования, о его месте в системе дополнительного образования, об особенностях экранной культуры и художественно-выразительных средствах экранных искусств.

Вторая часть «Кинотехнология» содержит методические материалы по организации процесса обучения в рамках системы дополнительного образования — теоретические и практические занятия по основам кинопроизводства и киноязыка. Рубрики: «Поиск идей и работа над сценарием (идея, структура, питчинг)», «Мышление образами» (создание раскадровки)», «Использование выразительных средств (режиссерский сценарий)», «Структура съемочной группы как основа коллективного творчества», «Съемки фильма», «Финальные этапы создания фильма». Во второй части пособия на основе личного педагогического опыта автора рассмотрены этапы производства фильма, выделены их ключевые элементы и по каждому из них представлены комплексы заданий, которые помогут обучающимся ближе познакомиться с теорией создания кино, получить и развить свои навыки и пройти весь путь от идеи к финальному результату — художественно-постановочному фильму.

Именно создание короткометражного художественного фильма как результата коллективного творчества учебной группы и есть главная задача педагога в рамках курса. Логика курса заключается в поэтапном освоении обучающимися процесса производства фильма. Поэтому на первых этапах участники группы выполняют несколько заданий, расширяющих их представление о кино, его структуре и функциях. Далее они переходят к работе над идеей и ее воплощением в осмысленный сюжет. Сюжет правильно оформляется и снабжается подробностями. Затем каждый из обучающихся выступает перед группой на питчинге — презентации идей своих короткометражных фильмов. По результатам питчинга группа выбирает тот сценарий, над которым она будет работать. Автор идеи выбранного сценария продолжает его корректировать в качестве сценариста.

Следующая группа заданий предусматривает процесс освоения обучающимися языка кино на основе просмотра фильмов, которые они разбирают и анализируют.

После написания сценария и утверждения его всей группой, наступает этап выбора кинопрофессий, т. е. «ролей» для каждого из участников для дальнейшей работы в проекте. Обосновывая свой выбор «ролей», обучающиеся готовят подробные и обязательно интересные презентации кинопрофессий, рассказывая о специфике

работы того или иного специалиста. Поле цикла презентаций идет голосование, в рамках которого первым выбирают продюсера — этот человек будет нести ответственность за весь проект и контролировать все этапы его разработки. Затем в процессе дискуссии и голосования при контроле продюсера каждый получает роль — «кинопрофессию» с предусмотренным спектром задач и зон ответственности. Выстраивается четкая и жесткая иерархическая структура, где есть начальники и подчиненные и каждый знает, что он должен делать на предсъемочном периоде, во время съемок и на этапе постпродакшена (завершающем этапе). После получения инструкций проводятся тесты для проверки эффективности созданной кинокоманды и затем каждый приступает к выполнению своих задач.

После того, как все предварительные этапы пройдены — создана раскадровка, проведен кастинг, найдено все оборудование и все локации — группа переходит к съемкам. На съемках поведение каждого из участников строго регламентировано. По окончании съемок наступает стадия постпродакшена, когда из отснятого материала монтируется фильм. По окончании монтажа организуется премьера фильма, на которую могут быть приглашены друзья и родственники киногруппы. После показа короткометражного фильма демонстрируется фильм о фильме, который готовится группой участников параллельно основной деятельности.

Следующий этап — подробный анализ и обсуждение результатов всей группой. Каждый из участников выступает с отчетом, в котором высказывает свое мнение обо всем процессе создания фильма, а также оценивает свою работу как специалиста и формулирует профессиональные рекомендации и советы для других, если они хотят заниматься тем, что делал он в рамках проекта.

В пособии представлена литература, в которой содержится информационный и методический материал, необходимый для обеспечения образовательного процесса (общий список и краткие списки к заданиям). В тексте и в приложении указаны рекомендуемые к просмотру фильмы, в том числе по темам, нашедшим отражение в пособии.

Методическое пособие «Теория и практика кино в дополнительном образовании» предназначено оказать информационную и методическую поддержку педагогам дополнительного образования в создании условий для реализации творческого потенциала подрастающего поколения в области киноискусства. Особенностью пособия является внимание к деталям творческого процесса кинопроизводства, понимание роли и значения которых для каждого из этапов создания кинопроизведения возможно лишь в результате приобретения богатого практического опыта. Материал, таким образом, выполняет своеобразную пропедевтическую задачу для начинающих кинематографистов, является «путеводителем» для них в пространстве кино и его производства.

Литература:

1. Миндеева, С.В. Анализ теоретических подходов к трактовке сущности понятия «Медиаобразование» // *Magister Dixit*. — 2013. — № 1. — с. 173.
2. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. — М.: Информация для всех, 2014. — 64 с.
3. Чичканов, Е.С. Образовательное пространство мультимедиа: особенности подготовки режиссера // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 4 (23). с. 52. http://elibrary.ru/download/elibrary_22675648_57618539.pdf.
4. Чичканов, Е. С. Теория и практика кино в дополнительном образовании: Методическое пособие. — М.: ООО «Образование 3000»; ООО «Новое образование», 2016. — 164 с.

Олимпиадные задачи как средство развития математических способностей младших школьников

Шашова Елена Владимировна, учитель начальных классов
МБОУ Школа № 37 г. о. Самара

В статье особое внимание уделяется проблеме развития математических способностей младших школьников. Предлагается использовать олимпиадные задачи как средство их развития.

Ключевые слова: математические способности, олимпиадные задания, развитие математических способностей

В современной методической системе обучения и успешное овладение знаниями в начальных классах общеобразовательной школы невозможно без интереса детей к учебе. Как широко известно, основной формой обучения в школе является урок. В настоящее время актуально также проведение внеурочных мероприятий, призванных систематизировать и углублять знания школьников. Одна из форм внеклассной работы является олимпиада по предмету. Она способствует воспитанию познавательного интереса у детей и помогает определить их уровень знаний учителям.

Олимпиада в начальный период обучения занимает важное место в развитии детей. Именно в это время ребенок впервые самостоятельно совершает открытия. Пусть они даже небольшие и как будто незначительные, но в них — ростки будущего интереса к науке.

Олимпиада — это массовая и многоступенчатая форма соревнования, которая охватывает всех учащихся целого региона или части.

Задачи олимпиады следующие:

1. Вызвать интерес к предлагаемым вопросам, таким образом расширить кругозор учащихся. А также развить желание к самостоятельному изучению дополнительной литературы по данному предмету (чтение научно-популярной литературы, работа со справочниками и словарями).
2. Помочь ребенку раскрыть свои способности, в большей степени утвердиться в собственных глазах и в глазах окружающих.
3. Развивать мышление и творческую инициативу ребенка.

Кроме того, олимпиада является одной из форм учебной деятельности, которая может появляться на развитие личностных особенностей учащихся. При этом ученик стремится к самореализации, у него формируется навыки планирование и самоконтроля, активизируется интеллектуальная деятельность.

Но все же развитие математических способностей — это сложное структурное психическое образование, своеобразный синтез свойств, интегральное качество ума, охватывающее разнообразные его стороны и развивающееся в процессе математической деятельности. Указанная совокупность представляет собой единое качественно-своеобразное целое, — только в целях анализа мы выделяем отдельные компоненты, отнюдь не рассматривая их как свойства изолированные. Эти компоненты тесно связаны, влияют друг на друга и образуют в своей совокупности единую систему, проявления которой мы условно называем «синдром математической одаренности».

Исследование математических способностей включает в себя и решение одной из важнейших проблем — поиска природных предпосылок, или задатков, данного вида способностей. К задаткам относятся врожденные анатомо-физиологические особенности индивида, которые рассматриваются как благоприятные условия для развития способностей.

Самое значительное исследование психологов по данной проблеме принадлежит В.А. Крутецкому и изложено в его книге «Психология математических способностей школьников». [10]

В.А. Крутецкий даёт следующее определение математическим способностям: «Под способностями к изучению

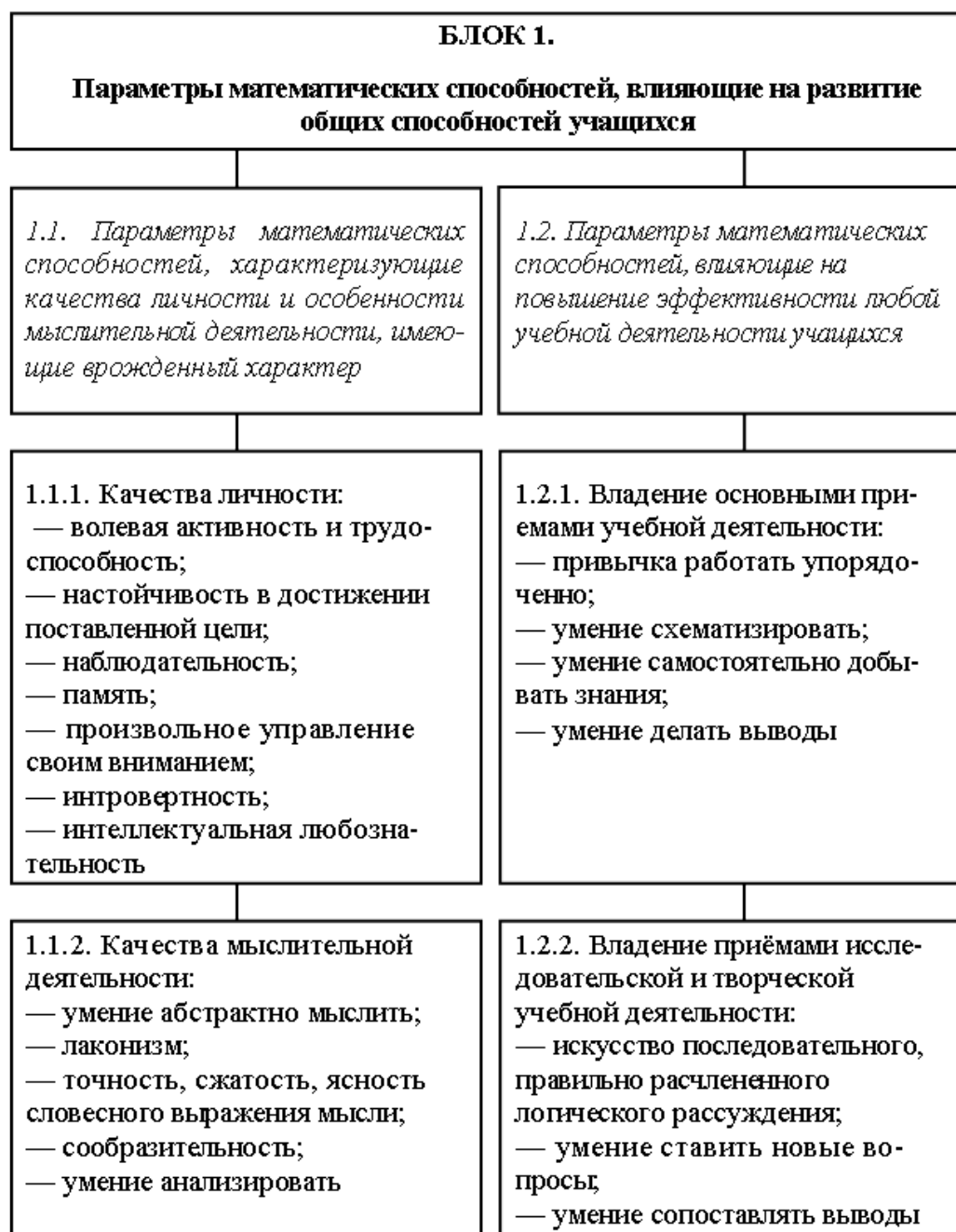
математики мы понимаем индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие на прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики». Собранный материал В.А. Крутецким позволил ему выстроить следующую общую схему структуры математических способностей в школьном возрасте.

Исходя из всего вышесказанного и основываясь на компонентах (параметрах) математических способностей, выявленных математиками, педагогами и психологами в нашей стране и за рубежом, проведу систематизацию этих параметров предложенную В.А. Гусевым в его

работе «Психолого-педагогические основы обучения математике» [6].

Классифицируя составляющие математических способностей, автор пришёл к выводу, что, прежде всего их можно распределить по двум основным блокам: в первый блок входят общие характеристики мышления или умственной деятельности (формулировки этих качеств личности формально не связаны ни с какой специальной математической деятельностью); ко второму блоку относятся параметры математических способностей, непосредственно связанные с математической деятельностью учащихся. Совершенно ясно, что эти параметры следует идентифицировать по уровню их сложности, продвинутости и т. д.

Итак, рассмотрим один из возможных вариантов классификации составляющих (параметров) математических способностей младших школьников.



<p>БЛОК 2. Параметры математических способностей, обеспечивающие полноценную математическую деятельность</p>	
<p><i>2.1. Параметры, характеризующие «математический стиль» мышления:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - гибкость мыслительного процесса; - обратимость мыслительного процесса при математическом рассуждении; - предельная скупость, суровая строгость мысли и ее изложения; - стремление к ясности, простоте, экономности и рациональности решений 	<p><i>2.2. Параметры, характеризующие качества личности учащихся как математиков, имеющие природную обусловленность или приобретенные в процессе математической деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - склонность находить логический и математический смысл во всех явлениях действительности; - привычка к полноценной логической аргументации; - быстрота усвоения учебного материала; - геометрическое воображение или «геометрическая интуиция»; - обладание достаточным терпением при решении математических задач; - математическая память
<p>2.3. Параметры, характеризующие математическую деятельность учащихся</p>	
	<p>2.3.1. Вводно-ориентировочный этап математической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение от конкретной ситуации перейти к математической формулировке вопроса, к схеме, сжато характеризующей существо дела; - умение анализировать состав заданного математического объекта; - умение применять выводы; умение выводить логические следствия из данных предпосылок
	<p>2.3.2. Этап умственных действий:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обнаружение и обобщение закономерностей, представленных в конкретном материале; - анализ математической структуры; - умение сравнивать и классифицировать числовые и пространственные данные; - умение вычленять и устанавливать зависимости между различными элементами чисел, геометрических фигур; - владение достаточно развитой математической речью

Оценивая предложенную классификацию параметров математических способностей, можно сделать следующие выводы.

1. Отличительной чертой данной классификации является ее направленность на целостное формирование личности каждого школьника, и в этой связи ее многогранность.

2. Бросается в глаза большое пересечение указанных параметров с общими целями обучения математике, сложность этих взаимосвязей. Важно отметить, что

фундаментом во всем этом многообразии являются мыслительные процессы, это выдвигает на первый план процессы формирования приемов мыслительной деятельности.

3. Построенная классификация играет немаловажную роль

4. в диагностике параметров математических способностей учащихся и позволяет дифференцировать их по уровням владения теми или иными приемами мыслительной деятельности.

После выявленных компонентов рассмотрим несколько примеров по реализации олимпиадных задач и заданий как способ развития математических способностей у младших школьников. [1]

Одним из таких упражнений на уроке математике или на внеурочной деятельности может быть использованы такие упражнения как:

— Самое маленькое целое число, которое делится на 2, 3 и 4 равно.

— На выставке кошек 3 белых котёнка — Пыжик, Лучик и Чемпион — заняли три первых места. Пыжик занял не первое и не второе место. Лучик — не второе место. Какие места заняли каждый котёнок?

— Средний возраст одиннадцати футболистов команды-22 года. Во время матча один из футболистов был удалён с поля. После этого средний возраст тех, кто остался на поле, стал 21 год. Сколько лет было футболисту, удалённого с поля?

— В хозяйстве Попа было 13 работников. Каждый работник съедает в день каравай хлеба. Поп принял на работу Балду.

Живет Балда в поповом доме,

Спит себе на соломе,

Ест за четверых,

Работает за семерых.

Поп прогнал лишних работников. Сколько караваев хлеба стал Поп экономить ежедневно?

— Расшифруй комбинацию кодового замка, если:

a. Третье цифры на 3 больше, чем первые.

b. Вторая цифра на два больше, чем четвертая.

c. В сумме все цифры дают числа 17.

d. Вторая цифра 3.

— Расположите 25 чисел, от 1 до 25, в квадрате из 25 клеток так, чтобы в каждой строке, в каждом столбце, а так же по обоим диагоналям квадрата получились одинаковые суммы.

— Проведите внутри прямоугольника 2 отрезка так, чтобы получились 4 треугольника и 1 четырехугольник.

— Деревянный кубик, с ребрами, равными 3 дециметра, распилили на кубики с объемом 1 кубический дециметр. Сколько среди получившихся кубиков таких, которые окрашены с трех сторон?

— В шесть часов утра в воскресенье гусеница начала взползть на дерево. В течение дня, т. е. до 18 часов, она взползала на высоту 5 м, а в течение ночи спускалась на 2 м. В какой день и час она будет на высоте 9м?

Под математическими способностями следует понимать специальные особые способности, которые необходимы для успешного выполнения математической деятельности. Математические способности являются не единым образованием, а имеют сложную многогранную структуру. Успешность математической деятельности зависит не от отдельно взятой способности, а от комплекса способностей. Математическая одарённость предполагает наличие определённых природных предпосылок и проявляется только в творческой деятельности. Однако не следует забывать, что каждый человек (ученик) обладает в определенной мере математическими способностями которые чаще всего раскрываются на олимпиадах. Оценить и развить эти способности — задача педагогов.

Литература:

1. Белицкая, Н.Г., Орг А.О. Школьные олимпиады начальная школа 2–4 классы, 2-е изд. — М.: Айрис-пресс. 2006.
2. Ведерникова, Т.Н., Иванов О.А. Интеллектуальное развитие школьников на уроках математики // Математика в школе — № 3. — 2002.
3. Венгер, Л.А. Педагогика способностей. — М., 1973.
4. Выплов, Ю. Развитие мыслительной деятельности учащихся. // Математика. — 2003 — № 24.
5. Гусев, В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. — М.: Вербум-М: Академия, 2003.
6. Зубова, С.П., Лысогорова Л.В. Интеллектуальная игра как условие развития старших дошкольников. В сборнике: Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен Материалы II Международной научной конференции. 2016. с. 188–193.
7. Зубова, С.П., Лысогорова Л.В. Методические аспекты обучения школьников решению задач с позиции теории величин. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2016. № 1 (7). с. 155–157.
8. Зубова, С.П., Лысогорова Л.В. Причины вычислительных ошибок младших школьников и пути их предупреждения. Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Т.А. Чичканова (ответственный редактор). Самара, 2015. с. 284–288.
9. Игнатьев, Е.И Математическая смекалка. Занимательные задачи, игры, фокусы, парадоксы. — М.: Омега, 1994.
10. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968.
11. Лысогорова, Л.В. Закономерности процесса обучения математике как основа реализации принципа быстрого продвижения обучающихся в развитии. Молодой ученый. 2016. № 5–6 (109). с. 68–70
12. Лысогорова, Л.В. Технология подготовки будущего учителя к развитию математических способностей младших школьников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2007.

13. Максимова, Т.Н. Олимпиадные задания по математике, русскому языку, и курсу «окружающему миру». 1–2 классы. — М.: «Вако», 2011.
14. Чуракова, Р.Г. Математика. Школьная олимпиада, тетрадь для внеурочной деятельности. 2 класс. — М.: Академкнига/учебник. 2014.
15. Шадриков, В.Д. О структуре познавательных способностей. // Психологический журнал — 1985 — № 3.

Развитие речевого творчества старших дошкольников (на материале загадки)

Шемелова Ольга Юрьевна, студент;
Гурова Ирина Владимировна, старший преподаватель
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматривается проблема развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста. Обосновываются возможности загадки в раскрытии творческого потенциала детей; характеризуются этапы работы по обучению старших дошкольников сочинению загадок.

Ключевые слова: речевое творчество дошкольников, загадка, сочинение загадок

В настоящее время общество испытывает потребность в активных творческих личностях, способных генерировать и реализовывать новые идеи, предлагать оригинальный продукт. Несомненно, воспитание такой личности должно начинаться уже в дошкольном возрасте, являющимся, по мнению психологов (О.М. Дьяченко, Н.Н. Подъяков), сензитивным для развития творческих способностей.

Особое значение в этот важнейший период жизни человека приобретает развитие речевого творчества, что подчеркнуто в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования при характеристике содержания образовательной области «Речевое развитие» [10, с. 78]. Ученые-лингвисты, онтолингвисты, психоллингвисты, педагоги (А.Н. Гвоздев, В.А. Левин, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин, Л.В. Щерба и др.) едины во мнении, что сам процесс овладения речью дошкольниками протекает по законам творчества. Доказательством этому могут служить два факта. Во-первых, наблюдаемое у детей в возрасте от двух до пяти лет активное конструирование новых слов представляет собой нерасторжимое единство подражания (образования по аналогии) и творческого акта. По словам С.Н. Цейтлин, дети, овладевающие русским языком, «отличаются особой лингвокреативностью» [13, с. 168], что связано, как отмечает автор, не со спецификой их психической деятельности, а с особенностями усваиваемого родного языка, который, «в отличие, например, от английского или немецкого, характеризуется сложно организованной системой правил, управляющих словообразовательными и формообразовательными процессами» [13, с. 168].

Во-вторых, по данным исследователей (Л.В. Ворошина, О.Н. Сомкова, О.С. Ушакова и др.), дошкольники проявляют интерес к сочинительской деятельности, которая удовлетворяет их потребность в выдумке, фантазировании.

Большие возможности для раскрытия творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста представляет такой жанр устного народного творчества, как загадка. Многочисленные определения загадки позволяют рассматривать ее с разных сторон. Прежде всего, это «изображение или выражение, нуждающееся в разгадке» [11, с. 166], «поэтическое замысловатое описание какого-либо предмета или явления, сделанное с целью испытать сообразительность человека» [2, с. 15]. Таким образом, загадка — это логическая задача, в основе которой лежит проблемная ситуация. Следовательно, для отгадывания и сочинения загадки требуются определенные интеллектуальные умения: самостоятельно рассматривать и анализировать предметы, выделяя их существенные (классификационные) признаки; устанавливать причинно-следственные связи (например, между назначением объекта и материалом, из которого он сделан, а также его строением); отбирать достаточные признаки для составления логической задачи; выделять основание для сравнения предметов; находить их общие и различные черты и др.

С другой стороны, загадка — это «метафорическое выражение, в котором один предмет изображается через посредство другого, имеющего с ним хотя бы отдаленное сходство» [4, с. 234], назначение которой, по словам В.П. Аникина, состоит в раскрытии человеку глаз на поэтическую красоту и богатство предметно-вещественного мира [2, с. 15]. Поэтому для сочинения загадки необходимо развитие образной речи, образного художественного мышления, умение творческого перекодирования.

Исследования О.Н. Сомковой [1] показали, что при создании необходимых педагогических условий (обеспечение интересного для детей фольклорного и литературного материала; наличие психологически и педагогически обоснованной программы; эффективные методы и приемы работы с детьми) старшим дошкольникам доступно осво-

ение и сознательное использование в речи таких изобразительно-выразительных средств, как образное сравнение, эпитет, метафора, олицетворение.

Проведенный нами в группе детей старшего дошкольного возраста педагогический эксперимент состоял из ряда этапов. На первом этапе эксперимента (рассматривание и сравнение предметов) старшие дошкольники овладевали умениями рассматривать предметы, находить основание для сравнения (цвет, форма, величина, материал, назначение и др.); выделять общие и отличительные признаки предметов. Например, вилка — столовый прибор в виде ручки с несколькими зубьями; ложка — столовый прибор в виде ручки с небольшой чашечкой. Общие признаки: столовый прибор, есть ручка; отличительные признаки: у вилки есть зубья, а у ложки — небольшая чашечка.

На втором этапе (накопление художественного материала) дети знакомились с загадкой как с жанром, учились отгадывать загадки и отличать их от других фольклорных и литературных жанров (пословицы, рассказа-описания, стихотворения).

Старшие дошкольники узнали, что загадка описывает предмет, не называя его; проверяет сообразительность человека. В ходе нашей работы дети получили доступные их возрасту знания о различных видах загадок по их форме и приему создания образа:

Описательные (метафора, сравнение, параллелизм, отрицательное сравнение, без сравнения (без названия предметов)).

1. Олицетворение.
2. Диалог.
3. Речь от первого лица.
4. Вопрос (вопрос в скрытой форме, вопрос в явном виде).

Литература:

1. Акулова, О. В., Сомкова О. Н. и др. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста. Программа учебного курса и методические рекомендации. М.: Центр педагогического образования, 2008. 240 с.
2. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. — М.: Учпедгиз, 1957. 240 с.
3. Аникин, В. П. Русский фольклор. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1987. 364 с.
4. Брокгауз, Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь: Философия и литература. Мифология и религия. Язык и культура. М.: Эксмо, 2003. 520 с.
5. Ворошнина, Л. В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. Пермь: ПГПИ, 1991. 165 с.
6. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
7. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 128 с.
8. Левин, В. А. Воспитание творчества. Томск: Пеленг, 1993. 56 с.
9. Леонтьев, А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 224 с.
10. Нормативная база современного дошкольного образования: закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. М.: Просвещение, 2014. 112 с.
11. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 5300 слов / Под общ. ред. профессора Л. И. Скворцова. М.: Оникс, 2007. 1200 с.
12. Поддьяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка: От рождения до шести лет. СПб.: Речь, 2010. 144 с.

5. Омонимия (классификация известного фольклориста В. П. Аникина [3]).

Результатом первого этапа работы стало накопление опыта восприятия и отгадывания загадок; появление у детей устойчивого интереса к этому литературному жанру; возникновение желания самим сочинять загадки.

На третьем этапе (овладение творческим действием) у детей последовательно формировались следующие умения:

- 1) превращать описание предмета в загадку путем исключения названия предмета;
- 2) сочинять загадку на основе готовых (предложенных воспитателем) средств выразительности: эпитета, сравнения, метафоры;
- 3) создавать метафору из образного сравнения (как известно, метафора — это скрытое сравнение);
- 4) самостоятельно осуществлять метафорический перенос.

На четвертом этапе (собственно процесс детского творчества) старшие дошкольники самостоятельно сочиняли загадки, которые, как показал проведенный нами анализ, в большинстве случаев соответствуют не только по содержанию, но и по форме требованиям жанра. Приведем примеры некоторых из них.

1. Голубенькие глазки у ручья стоят, голубенькие глазки на нас с тобой глядят (Незабудки).
2. Полосатые мячи едут в кузове с бахчи (Арбузы).
3. Полосатый, но не тигр, круглый, но не мяч для игр (Арбуз).
4. Прилетит самолет в рощу к нам и запоет (Птица).
5. Два коня у меня, два железных коня, по замерзшей воде они возят меня (Коньки).

13. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.
14. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.

Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе

Шилова Светлана Александровна, учитель начальных классов
МБОУ «Школа № 162 имени Ю. А. Гагарина» г. о. Самара

Чичканова Татьяна Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой
Самарский государственный социально-педагогический университет

В условиях внимания к субъект-субъектному характеру отношений на дошкольной и начальной ступенях образования актуальным становится обращение к вопросам педагогического сопровождения ребенка в ходе образовательного процесса. Этот вопрос представляет научный интерес многих современных педагогов, которые, однако, до сих пор не определились с окончательным вариантом его понимания (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Н. В. Куренкова, Е. Б. Манузина, Т. Н. Сапожникова, Т. В. Солодовникова, А. Р. Уразова и др.). В словаре В. Даля слово «сопровождать» понимается как «проводить, сопутствовать, идти вместе, следовать»; в словаре С. И. Ожегова речь идет о следовании «вместе с кем-чем-нибудь», т. е. основу понятия составляют совместные действия субъектов по отношению к друг к другу.

Исследователи разных предметных областей конкретизируют понятие. Так, например, психологи считают, что сопровождение — это «совместная деятельность специалистов образования, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде» [5, с. 375]. М. Р. Битянова пишет, что сопровождение выполняет функцию координации результатов воздействия на воспитанника, качественных и количественных изменений в процессе его развития среди других людей; оно способствует успешной адаптации ребенка к условиям его жизнедеятельности и предполагает: «следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза», опору на личностные достижения; создание условий для «самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой», для личностно значимого жизненного выбора; создание в рамках «объективно данной ребенку социально-педагогической среды» условий для его «максимального в данной ситуации личностного развития и обучения» [3, с. 21]. Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова считают задачей сопровождения не ограждение ребенка от трудностей, а помощь в осознанном выборе и понимании ответственности за него [2].

В педагогике проблема сопровождения нашла отражение в исследованиях Е. И. Казаковой, Е. Б. Манузиной, Л. И. Пономаревой, Г. В. Самусевой, Т. Н. Сапожниковой, Т. В. Солодовниковой, Е. В. Стародубцевой, А. Р. Уразовой, Н. О. Яковлевой и др.). Ученые отмечают, что понятие основывается на идеях о связи обучения с жизнью и опытом ребенка, на педагогическую антропологию К. Д. Ушинского, принципы гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского, на идею воспитания любовью Ш. А. Амонашвили, на гуманистическую психологию К. Роджерса, на идеях свободного воспитания. Период появления термина — 1990-е гг., время нового этапа в развитии идеи личностно ориентированного образования [9, с. 37]. Т. В. Солодовникова отмечает, что в 1997 г. Е. И. Казакова, А. П. Тряпичина трактовали термин как помощь субъекту в ситуации жизненного выбора [14, с. 39]. В 2003 г. психолого-педагогическое сопровождение в официальных документах было определено как «особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации» [7, с. 57]. Н. О. Яковлева считает, что педагогическое сопровождение «выкристаллизовалось» из комплексного, стало самостоятельным феноменом и на сегодняшний день является: 1) органической частью учебно-воспитательного процесса; 2) одним из важнейших принципов организации учебно-воспитательного процесса; 3) видом педагогической деятельности [18, с. 46]. Объектом сопровождения выступает образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс), предметом деятельности является ситуация развития ребенка как система отношений ребенка с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой. В. И. Волынкин под «сопровождением» понимает систему профессиональной деятельности, задача которой — «создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе» [4, с. 4]. На уровне отдельного человека педагогическое сопровождение, по мнению Е. Б. Манузиной, Г. В. Самусевой, Е. В. Стародубцевой, предполагает «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных пе-

дагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении» [6, с. 109; 12; 13]. Роль педагога в Е.А. Александрова видит в создании для обучающегося «чувства локтя», т. е. уверенности в том, что рядом всегда есть человек, на которого можно положиться в случае необходимости [1, с. 74–78]. Педагогическое сопровождение, убеждена А.Р. Уразова, есть «умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в обучении, воспитании, следовательно, и развитии» [16, с. 457]. Г.В. Пичугина уверена, что педагогическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей [8, с. 3–6]. Л.И. Пономарева уверена, что это — процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности ребенка в проблемной ситуации при минимальном участии педагога [10, с. 171–174]. Согласно определению Т.В. Соловниковой, педагогическое сопровождение — это «целенаправленное педагогическое взаимодействие, при котором учитель создает для обучающегося условия для осмысления своей роли в жизни, развития внутренних сил и творческого потенциала, раскрытия способностей, саморазвития и самореализации, для принятия решения в ситуации выбора, учитывая его возрастные, психологические, индивидуальные особенности и способности, и формирует личность в соответствии с социокультурными требованиями общества» [14, с. 39–40]. Задачи педагога: принимать воспитанника таким, какой он есть, помочь ему лучше понимать себя и развиваться, выявлять и активизировать движущие силы обучающегося, формировать у него положительную мотивацию [17].

Н.О. Яковлева считает педагогическое сопровождение самостоятельным педагогическим феноменом, оно: 1) продолжительно во времени и непрерывно, в отличие от помощи и поддержки как разовых акций; 2) ориентировано на конкретный процесс, является ему дополнением и сопровождает его (помощь и поддержка — временные воздействия, краткосрочные); 3) основано на непосредственном контакте, взаимодействии субъектов — воспитанника и педагога (в отличие от помощи и поддержки,

которые вполне могут оказаны без личного контакт, «на расстоянии»); 4) предполагает конкретные действия педагога (помощь и поддержка могут — это, скорее, «рекомендательно-абстрактные» явления и рассчитаны на самостоятельное выполнение воспитанником рекомендуемых действий); 5) для проектирования действий опирается на результаты диагностик (помощь и поддержка оказываются оперативно, с учетом интуиции и опыта); 6) это масштабное педагогическое действие, которое может предполагать также в своем составе помощь и поддержку [18, с. 47–48].

Е.А. Рыбакова уточняет понятие педагогического сопровождения в области поддержки творческой деятельности ребенка, называя его процессом «целенаправленного взаимообмена и взаимообогащения смыслом творческой деятельности, опытом между значимым взрослым и ребенком дошкольного возраста, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанника, содействие ему и взаимодействие с ним в творческой деятельности, главным результатом которого становится порождение у ребенка нового образа себя и своих возможностей» [11, с. 8].

Т.Н. Сапожникова называет функции педагогического сопровождения: социально-ориентирующую, развивающую, обучающую, диагностическую, стимулирующую, организационно-деятельностную, рефлексивно-оценочную [13, с. 6]. Они отражают содержание сопровождения, которое осуществляется на основе дидактических принципов: индивидуальный подход, возрастной, личностный подход, дифференцированный подход и на основе активной позиции обучающегося. Следует отметить отсутствие прямых критериев оценки эффективности педагогического сопровождения: результативность сопровождаемого процесса может отчасти являться показателем достижений, но, согласно позиции Н.О. Яковлевой, которая выглядит убедительной, во-первых, это показатель косвенный и, во-вторых, он не может быть единственным [18, с. 47–48].

Таким образом, педагогическое сопровождение требует дополнительного изучения и коррекции его содержания и структуры согласно динамике современной образовательного пространства.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Ученые записки. Т. 1. Серия: Психология. Педагогика. — 2008. — № 1–2. — с. 74–78.
2. Александровская, Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: Учебное пособие для вузов. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
4. Волюнкин, В.И. Педагогическое сопровождение в социокультурной деятельности: монография. — Астрахань: Астраханский ун-т, 2011. — 229 с.
5. Звонарева, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 54. — с. 373–378.

6. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2011. — № 1. — с. 109–113.
7. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2003 г. № 28–51–513/16 и Приложение к письму: Синягина Н. Ю., Косаренко С. Г. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Вестник образования России. — 2003. — № 17. с. 53–65.
8. Пичугина, Г. В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании // Школа и производство. — 2009. — № 8. — с. 3–6.
9. Полторацкая, Н. Л. Педагогическое сопровождение нравственного воспитания личности в научном наследии П. Д. Юркевича: дисс. канд. пед. наук. / Смоленский государственный университет. — Смоленск, 2006. — 205 с.
10. Пономарева, Л. И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 10. — с. 171–174.
11. Рыбакова, Е. А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук. / Челябинский институт переподготовки и повыш. квалиф. работников образования. — Челябинск, 2015. — 26 с.
12. Самусева, Г. В. Проблема становления личностного опыта младших школьников в учебно-воспитательном процессе // Перспективы науки и образования. — 2013. — № 2. — с. 40–48.
13. Сапожникова, Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: дис. д-ра пед. наук. / Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. — Ярославль, 2010. — 431 с.
14. Солодовникова, Т. В. Генезис понятия «педагогическое сопровождение» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — № 4 (89). — с. 38–43.
15. Стародубцева, Е. В. Педагогическое сопровождение обучающихся в системе постдипломного образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — с. 121–123.
16. Уразова, А. Р. Модель педагогического сопровождения социально-личностного развития детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — с. 457.
17. Чичканова, Т. А. Кадровый потенциал инновационных процессов в образовательном пространстве [Текст] / Т. А. Чичканова, Н. С. Искрин // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — с. 163–166.
18. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — 2012. — № 4 (263). — с. 46–49.

Проектная деятельность в детском саду

Шурухина Алена Ивановна, воспитатель, учитель-логопед

Детский сад «Капелька», дошкольная ступень образования ЧОУ Школы «Творчество» г. о. Самара

Компетентная, социально-адаптированная личность, способная ориентироваться в информационном пространстве, защищать собственную точку зрения, а также продуктивно и конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками — всё это те требования, которые сегодня предъявляются к будущему первокласснику.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность

Современные дошкольные образовательные организации (далее — ДОО) в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) нуждаются в новых методах организации образовательной деятельности, которые формировали бы у дошкольников самостоятельную, активную и инициативную позицию. Детям дошкольного возраста важно самим научиться по-

лучать информацию, у них должны быть развиты исследовательские навыки. А задача педагогов — именно в этом возрасте заложить позицию активности и самостоятельности в поиске ответов на вопросы, систематизировать информацию и научить использовать полученные знания, умения и навыки в играх и практической деятельности [1]. Задача для педагогов нелегкая, но разрешимая.

Использование метода проектов в ДОО дает возможность решить поставленную задачу, позволяет расширить **образовательное пространство**, развить творческое, познавательное мышление ребенка. Собственно, метод проектов позволяет детям вместо пассивного накопления знаний использовать различные способы их получения. Этому способствует личностно-ориентированный подход в воспитании и образовании. Метод проектов, основываясь на этом подходе, развивает интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества [3; 4; 5].

Проект в переводе с греческого — это путь исследования. Также под проектом можно понимать специально организованную взрослым и выполняемую детьми совокупность действий, завершающуюся созданием творческих работ. Метод **проектов — это комплекс действий**, при которых дети, в процессе планирования и выполнения постоянно **усложняющихся** практических заданий — **проектов**, приобретают новые знания. Другими словами, метод **проектов** помогает детям в решении какой-либо проблемы [5]. Основой метода проектов, является самостоятельная деятельность детей. Это может быть исследовательская, продуктивная, познавательная деятельность, в процессе которой ребенок получает знания об окружающем мире и воплощает эти знания в жизнь.

Часто родители ставят перед педагогом вопрос: «Зачем детям дошкольного возраста нужна проектная деятельность?» Дошкольный возраст — это важный и самый ответственный этап развития ребенка, именно в это время закладываются основы личностного развития: интеллектуального, физического, эмоционального, коммуни-

кативного. Это время, когда ребёнок учится общаться, взаимодействовать с другими детьми и со взрослыми, начинает осознавать себя и своё место в этом мире [2]. Детский сад является первой ступенью в общем образовании ребенка, и его первым опытом участия в общественной жизни.

Проектная деятельность в ДОО — это совместная работа педагогов, детей и их родителей, в ходе которой дошкольники учатся искать информацию и использовать эти знания в самостоятельной деятельности, развивают познавательные способности и творческое мышление, повышают свою самооценку. Работа над проектом предусматривает выполнение основных этапов: выбор цели проекта, разработка проекта, выполнение проекта, подведение итогов. Взрослый играет роль помощника в выполнении этих этапов. Проекты бывают разных видов: творческие, исследовательские, игровые, информационные [3]. Тема и вид проекта выбирается в зависимости от интересов и возможностей ребенка.

Таким образом, проектная деятельность в детском саду — это одна из самых эффективных форм в воспитании и образовании детей. Она дает возможность повысить самостоятельную активность детей, развивает творческое мышление, любознательность, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности. А так же делает систему образования дошкольных организаций открытой для активного участия родителей.

Литература:

1. Артюгина, Т. Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.-метод. пособие / авт. Т. Ю. Артюгина. — Архангельск: АО ИППК РО, 2009. — 58 с.
2. Виноградова, Н. А., Панкова Е. П. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей. М.: Айрис-пресс, 2008.
3. Веракса, Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-синтез, 2008.
4. Золотухина, А. А. Проектная деятельность в воспитании детей дошкольного возраста (предметная область «Художественно-эстетическое развитие») / А. А. Золотухина, О. А. Сатвалдыева, О. В. Литвинова // Молодой ученый. 2016. № 5—6 (109). с. 44—46.
5. Киселева, Л. С. и др. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: — М.: АРКТИ, 2003.
6. Тимофеева, Л. Л. Проектный метод в детском саду. «Мультфильм своими руками». — СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011.
7. Штанько, И. В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2004. № 4.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 15.2 (149.2) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

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

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга О. А.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297