

**УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ Г. ПЕНЗЫ  
МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 30  
Г. ПЕНЗЫ**

*1 школьная  
научно-практическая конференция учителей*

*Сборник статей*

*Март 2015 год*

Пенза

## Оглавление

1. Каменева О.В., учитель русского языка и литературы РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 3
2. Фролова Л.В., учитель русского языка и литературы РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ..... 9
3. Иванов А.С., учитель русского языка и литературы ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. Г. МАЛЫШКИНА . 15
4. Промисан Т.В., учитель русского языка ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ). ..... 21
5. Ласькова, Н.А. учитель географии ИКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ..... 30
6. Племянникова Е.В., учитель технологии ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ..... 35
7. Котлярова Т.Л., учитель начальных классов СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 40
8. Масленникова Ю.В., учитель начальных классов ИГРА – КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ..... 47
9. Морозова М.Ю., учитель индивидуального обучения ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ..... 60
- 10.Ковылов С.А., учитель истории ЗАРОЖДЕНИЕ ГОРОДСКОЙ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕ ..... 72
- 11.Щеголихина М.Ю., учитель географии ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ЗАПОМИНАНИЯ СЛОЖНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КЛАССАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) ..... 82

**Каменева О.В., учитель русского языка и литературы**  
**РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ**  
**РЕАЛИЗАЦИЮ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ**  
**ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

При всех неоспоримых плюсах нашего времени у него есть один важный минус: наши дети и их родители стали мало читать художественную литературу. Снижение интереса к книге, конечно, может объясняться всеобщей компьютеризацией, доступностью Интернета, многоканального телевидения. По тем же причинам, а также из-за загруженности, недостатка времени стали меньше, чем раньше, читать взрослые. Воспитываясь в нечитающей среде, ребенок не учится любить книгу, не развивает память, фантазию, речь. Ведь уметь читать - это не только воспринимать информацию и проследивать сюжетную линию, это способность эмоционально чувствовать настроение автора и его литературных героев. В связи с этим развитие читательского интереса стало одной из важнейших задач современного учителя, особенно учителя русского языка и литературы.

Вот как определяют причины понижения интереса школьников к чтению книг учителя русского языка и литературы нашей школы:

*«Доступность информации из других источников. Зачем стараться, когда можно сесть и посмотреть телевизор, где все покажут, расскажут. Все понятно, быстро, а книжку когда еще прочитаешь до конца... Плохо развитое образное мышление. При чтении книги нужно что-то представить, додумать. В фильмах лица, действия уже нарисованы, нет необходимости напрягаться, представляя обстановку...» (Молданова Л.Г.)*

*«Современный мир предлагает большое количество соблазнов и развлечений, отвлекающих от серьёзного чтения. Кроме того, реалии XXI века предполагают колоссальный информационный поток, который, обрушиваясь на*

*неокрепшие плотины детского разума, сметает их и либо не оставляет времени на чтение, либо мешает восприятию литературы». (Иванов А.С.)*

На мой взгляд, ценным является и мнение школьного библиотекаря:

*«Читать сейчас «немодно»... Нет примера со стороны родителей и системного руководства детским чтением со стороны школьного библиотекаря и учителей-словесников... Дети читают чаще всего тогда, когда взрослые читают сами и (или) заинтересовывают чтением...*

*Возможность получить информацию из других источников снизила интерес к книге: можно, например, посмотреть развивающий мультфильм и не читать энциклопедию. Так ведь гораздо проще...*

*Оставляют желать лучшего библиотечные фонды...» (Щеглова Н.А.)*

Чтобы определить уровень читательского интереса учащихся нашей школы, мной было проведено анкетирование, в котором приняли участие 160 школьников 5 – 11 классов. На вопрос «Какую книгу ты прочитал за последний месяц не по школьной программе?» отрицательно ответили 25% опрошиваемых. 39% учащихся, кроме своих членов семьи, в число любящих читать включили себя. Желая найти нужную, интересную для себя книгу, 73% пользуются Интернетом и только 20% - школьной библиотекой. Отвечая на вопрос «Что мешает тебе уделять больше времени чтению?», 62% из числа анкетированных указали: «нехватка свободного времени». Называя любимые литературные жанры, 67% отдают предпочтение жанру фантастики, 32% предпочитают детективы. 27% любят классическую литературу, причем преимущественно это старшеклассницы. В целом анкетирование не выявило ничего неожиданного и только подтвердило предположения учителей-словесников и школьного библиотекаря. Необходима система работы, нацеленная на развитие читательского интереса школьников.

Конечно, в первую очередь этому способствуют уроки литературы в школе. Подбор текстов с учетом возрастных особенностей школьников, продуманная система работы при анализе художественного произведения, связь проблем классической литературы с проблемами современности – всё это помогает

учителю на уроке заинтересовать чтением, заставить задуматься над авторской позицией, помочь школьникам увидеть талант писателя, понять и оценить поступки главных героев.

И всё-таки, на мой взгляд, развивая читательский интерес школьников, прививая им любовь к книге и чтению, учитель не может ограничиваться только уроками. Необходима продуманная система внеурочной деятельности, способная содействовать и развитию творческого потенциала учащихся, и воспитанию любви к литературе.

Такая система внеклассной работы по предмету создается мной на протяжении последних двух лет. Основана она, в первую очередь, на проектной деятельности школьников.

В школе в рамках дополнительного образования для учащихся 5 – 10 классов создана Студия художественного слова. Одним из направлений работы Студии и является создание и реализация творческих проектов, среди которых можно выделить 3 разновидности:

- *видеозапись чтения наизусть произведений художественной литературы;*
- *создание аудиоспектаклей;*
- *создание видеороликов на основе литературных произведений.*

Наиболее привычной для учителя и ученика, несложной является **видеозапись**. Готовится выразительное чтение наизусть какого-либо произведения, как программного, так и не включенного в школьную программу. Ученик расширяет свой читательский кругозор, стремится понять характеры героев, работает над стилем писателя, проявляет свои актерские способности. Как правило, такие видеозаписи мы готовим к урокам литературы или для участия в творческих конкурсах.

Несколько менее привычной формой проектной деятельности в школе является создание **аудиоспектаклей**.

Этапы такой работы:

1. Выбор произведения учащимися (учитель выступает в роли консультанта, предлагает несколько произведений).
2. Подбор актеров в ходе открытого обсуждения.
3. Чтение текста по ролям с определением мест для вкрапления специальных звуков, музыкального наложения.
4. Работа над выразительным чтением текста, запись отдельных сцен.
5. Подбор и наложение музыки и специального звукового оформления.
6. Монтаж записи.

Особенностью аудиоспектаклей по произведениям русской литературы является их музыкальное оформление, что помогает школьникам лучше понять и передать идейное содержание литературного произведения. Кроме того, музыкальное сопровождение действительно превращает актерское чтение в «театр у микрофона».

В настоящее время в копилке нашей Студии такие аудиозаписи:

- С.Я. Маршак «Двенадцать месяцев» (отрывок)
- М.М. Зощенко «Рога»
- В. Драгунский «Тиха украинская ночь...»
- А.А. Ахматова «Лоттова жена»
- И.А. Крылов «Кукушка и петух»
- Н.В. Гоголь «Ночь перед Рождеством» (отрывок)

В создании данных работ принимают участие как отдельные ученики, так и группы школьников. Например, в спектакле по рассказу М. Зощенко «Рога» были задействованы 7 девятиклассников, в «Двенадцати месяцах» - 12 учеников 5-6 классов. Последний спектакль создавался нами около трех месяцев на занятиях Студии, шла кропотливая работа практически над каждой сценой, над интонацией, выразительностью речи исполнителей, подбирались музыкальные спецэффекты.

Работа над созданием аудиоспектаклей, конечно же, позволяет учителю развивать творческий потенциал школьников, прививать им вкус к слову, умение

наслаждаться текстом произведения, вместе с автором переживать каждую страницу, учиться читать вдумчиво, глубоко, т.е. формировать интерес к литературе в целом. Созданные школьниками работы пополняют школьную фонотеку, а также принимают участие во всероссийских интернет-конкурсах. Так, аудиоспектакль по сказке «Двенадцать месяцев» в 2014 году занял 1 место во Всероссийском конкурсе «Личное чтение», организованном Интернет-педсоветом; аудиозапись стихотворения А.А. Ахматовой «Лоттова жена» - 1 место во Всероссийском конкурсе «Кот ученый». *(Прслушивание аудиозаписи «Двенадцать месяцев»)*

Третье направление проектной деятельности учащихся – создание **видеороликов**, или видеорядов с наложением музыки и голоса на основе текста художественного произведения.

Для создания такой работы мы используем следующие этапы:

1. Выбор произведения по желанию школьников (учитель при этом выступает в роли консультанта)
2. Составление видеоряда на основе картин, фотографий, собственных рисунков школьников; обычно при этом осуществляется деление текста на фрагменты
3. Работа над выразительным чтением текста, озвучивание видеоряда
4. Подбор и наложение музыки.

Таким образом нами созданы видеоролики, посвященные 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова: к стихотворениям «Ангел», «Молитва», «Когда волнуется желтеющая нива», «Пророк», «Русалка» *(демонстрация видеоролика «Русалка»)*.

В настоящее время идет работа над проектом «Книги, опаленные войной», посвященном 70-летию Великой Победы. Например, одна группа школьников обратилась к книге С. Алексиевич «Последние свидетели». Ученицами отобраны 5 отрывков из данного произведения, подготовлены иллюстрации, фрагменты

озвучены. В результате мы получили буктрейлер (*демонстрация видеоролика «Последние свидетели»*).

Такая кропотливая, глубокая деятельность учащихся над созданием видеоролика, конечно же, способствует развитию читательского интереса, служит вдумчивому прочтению отобранной для работы книги. Кроме того, такой проект позволяет реализовать межпредметные связи (литература, изобразительное искусство, музыка, информатика). Созданные нами видеоролики активно используются учителями литературы на уроках, например при изучении творчества М.Ю. Лермонтова.

Для реализации проектов мы используем следующие технические средства: видеокамеру, фотоаппарат, компьютер с встроенным микрофоном. Создаются проекты с использованием компьютерной программы «i-Movie» (на платформе MAC OS), хотя возможно использование и других программ видеомонтажа: «MovieMaker», «Windows Live», «Audacity» и др.

Имея с ноября 2013 года свой профессиональный сайт в Интернете, отражаю на нём деятельность Студии, поэтому творческие работы моих учащихся находятся в свободном доступе (*демонстрация страницы персонального сайта*).

Кроме той деятельности, которая осуществляется мной в рамках Студии, в этом году, работая над формированием читательского интереса школьников, я предложила ученикам участие в двух своих авторских интернет-проектах. Один из них - «Расскажи о прочитанной книге». На странице моего форума школьники делятся своими впечатлениями о недавно прочитанных произведениях художественной литературы, советуют их одноклассникам.

Анализируя ту литературу, которую читают школьники в свободное время, я пришла к выводу о необходимости параллельного подключения второго интернет-проекта и предложила всем ученикам своих 5, 6 и 7 классов обсуждение повести Ю.Вяземского «Шут» также на страничке форума, этот проект я условно назвала «Книга месяца» (*демонстрация страницы персонального сайта*).



Одна из последних авторских идей, которая также направлена на развитие читательского интереса, – проект семейного чтения «Читаем вместе». Родителям своих учащихся я предложила выбрать любимую в их доме книгу, подготовить выразительное чтение отрывков или всего произведения, прочитать его на камеру для составления видеоролика или буктрейлера (видеоролика-рекламы). Главная цель реализации такого проекта – развитие семейного чтения, формирование интереса родителей к книге, что, несомненно, станет положительным примером для подростков. Сегодня в данном проекте уже поучаствовали 2 семьи (*демонстрация отрывков из обоих роликов*).

Истинное чтение – это чтение, которое, по словам М. Цветаевой, «есть соучастие в творчестве». Разработка и реализация творческих проектов как раз и позволяют мне приобщать моих учеников к такому «соучастию». Данная проектная деятельность будет продолжена, проводимый мониторинг предположительно подтвердит эффективность использования творческих проектов для формирования читательского интереса школьников.

**Фролова Л.В., учитель русского языка и литературы**  
**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Одной из актуальных проблем современной школы остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность.

Овладение речью как средством общения, как способом понимания сообщений собеседников представляет собой центральную линию развития ребёнка и существенно меняет его отношение к окружающей среде. Вместе с

речью у ребёнка возникает объективное осмысление и осознание реальной действительности.

Связная речь - наиболее сложная форма речевой деятельности, которая отличается особыми признаками, носит характер систематического последовательного изложения какой-либо информации, представляет собой развернутое высказывание. А так как нарушение речи у детей с ОВЗ носит системный характер, то связная речь, как сложная форма речевой деятельности формируется с отличительными особенностями. Недостатки ее формирования обусловлены непониманием логики событий, нарушением временных связей, соскальзыванием с темы, быстрой истощаемостью мотивов к речи.

Развитие связной речи у данной категории детей, как и развитие других компонентов речи, осуществляется замедленными темпами и отличается характерными качественными особенностями. Дети долгое время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Даже при условии логопедической помощи переход к самостоятельному высказыванию протекает долго и может задерживаться вплоть до старших классов коррекционной школы. Младшие школьники с ОВЗ нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в его помощи.

Причинами нарушения формирования связной речи у таких детей являются, прежде всего, недостаточная сформированность диалога. А так как диалог онтогенетический появляется раньше и предшествует появлению монологической речи и подготавливает ее развитие, то его сформированность необходима для дальнейшего нормального развития связной речи ребенка. Другая причина заключается в том, что речевая активность детей довольно слабая и быстро истощается, из-за недостаточности волевых процессов ребенку с интеллектуальным нарушением сложно контролировать и правильно выстраивать самостоятельное высказывание, а в процессе монологической речи нет стимуляции извне. Таким образом, развитие и конкретизация рассказа осуществляется самим ребенком, поэтому нередко интерес к теме высказывания

может меняться, а вследствие этого меняется и характер связного высказывания. Получается, что мотивация влияет на характер связной речи детей. У умственно отсталых школьников нарушена и диалогическая и монологическая речь. При этом оказываются недостаточно развитыми и экспрессивная и импрессивная формы речи. Дети с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации.

Особенно трудной для этих детей является контекстная форма речи. Ситуативная речь, т.е. с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию, осуществляется ими гораздо легче. Ситуативную и связную речь нельзя противопоставлять: они сосуществуют, - употребляется каждая в зависимости от цели общения. Основной единицей ситуативной речи является фраза, в большинстве случаев, содержащая указательные слова, которые приобретают конкретное содержание в определенной ситуации, а так же личные местоимения, заменяющие название предметов, лиц, но без труда расшифровываемые в конкретной обстановке. Основной формой ситуативной речи является диалог.

Диалогическая речь, как известно, формируется с определенными особенностями. Дети часто не осознают необходимость точно и ясно передавать содержание какого-либо события, они не ориентируются на собеседника. Что касается монолога, то отсутствие посторонней стимуляции, некачественное овладение диалогом, да и сама интеллектуальная патология приводит к его недостаточности. Особенности связных высказываний у умственно отсталых детей во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний. Более легкой формой связной речи у умственно отсталых осуществляется пересказ, чем рассказ, так как он не предполагает определенного сюжета, подробного раскрытия темы, определенной последовательности событий. При пересказе важную роль играет запоминание содержания текста. Но и

пересказ имеет ряд особенностей: дети часто пропускают многие важные элементы рассказа, передают содержание упрощенно, обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. Дети могут добавлять различные события, детали, которые отсутствуют в тексте на основе каких-либо своих ассоциаций или каких-либо неточных представлений.

Что касается рассказа, то, отмечается, что у школьников с ОВЗ в рассказе по серии сюжетных картинок количество слов в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Это объясняется тем, что серия сюжетных картин определяет последовательность изображенных событий, их динамику, соответственно ребенку легче сориентироваться в происходящих на наглядном материале событиях и изложить их в собственной речи.

Таким образом, связная речь - это наиболее сложная форма речевой деятельности. От ее развития зависит полнота познания окружающего мира, успешность обучения в школе, становление сознания и развитие личности в целом.

Развитие связной речи у детей с ОВЗ должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования. Каждая из операций порождения связного высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях, постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Для активизации речевой и мыслительной деятельности младших школьников с ОВЗ следует создавать на уроках атмосферу творчества, используя различные формы организации деятельности детей, осуществляя дифференцированный подход к обучению учащихся. Роль учителя в создании такой атмосферы неизмеримо велика. Именно он постоянно побуждает младших школьников не к механическому заучиванию готовых слов, предложений и текстов, а к созданию оригинальных рассказов. Учителю важно поощрять учеников за интересные мысли, грамотное оформление высказываний.

В процессе всех учебных дисциплин языкового цикла учитель может использовать различные организационные формы работы с учащимися: фронтальную (работу со всем классом), работу с ведущим учеником, парами, индивидуальную. При этом сначала используются формы совместных действий учителя с учащимися, затем – подражательные и, наконец, самостоятельные речевые действия младших школьников.

Среди современных методов работы, способствующих развитию связной речи, можно выделить проектную деятельность.

Особенности использования проектной деятельности в работе с детьми с ОВЗ:

1. Принимая во внимание особенности развития детей с ОВЗ, мы не можем использовать в работе проекты, предназначенные для старшей школы. Нам больше подойдут проекты для дошкольников и начальной школы.

2. Анализируя виды проектов можно сделать вывод, что при работе с данной категорией детей разумным будет использование:

*Игровых проектов*, которые способствуют развитию активности в силу возможностей и способностей детей, творческих способностей детей, развивают эмоциональное восприятие, воображение, память, речь, коммуникативные навыки.

*Практических проектов*, которые помогают осваивать детьми окружающую действительность, всесторонне изучать ее, способствуют умению наблюдать; создавать различные прикладные предметы, которые могут быть использованы в реальной жизни или используются, например, в оформлении класса (создаем цветочные кашпо или выращиваем цветы).

Отсутствие целенаправленных приемов - анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действий делает *исследовательские проекты* не актуальными в работе с детьми, имеющими умеренную умственную отсталость.

*Творческие проекты* могут использоваться как подпроекты, так как отсутствует проявление творческой инициативы, активности.

На практике любой проект представляет собой и исследовательскую, творческую, и игровую, и практическую деятельность детей.

3. *Предметно-содержательная область*: моно проект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

4. Количество участников проекта не ограничено. Это может быть как один человек, так и целый класс.

Учитывая небольшое количество учащихся в классе, целесообразно использование групповых проектов.

5. И, наконец, по продолжительности проведения проект может быть средней продолжительности (от недели до месяца), либо долгосрочным (от месяца до нескольких месяцев). Это обуславливается низким уровнем познавательных возможностей, трудностями организации деятельности, нарушением моторики. А также особенностями личности: отсутствием инициативы и самостоятельности. Дети характеризуются косностью психики, они с трудом переключаются на новую деятельность.

6. Задачи, которые решает проектная деятельность, разной направленности.

Проекты помогают:

- активизировать самостоятельную познавательную деятельность детей;
- осваивать детьми окружающую действительность, всесторонне изучать ее;
- способствуют развитию творческих способностей детей;
- способствуют умению наблюдать;
- способствуют умению слушать;
- способствуют развитию навыков обобщать и анализировать;
- способствуют развитию мышления;
- увидеть проблему с разных сторон, комплексно;
- развивают воображение;
- развивают внимание, память, речь.

**7.Использование проектной деятельности в работе с детьми с умеренной умственной отсталостью будет способствовать развитию разных направлений, а самое главное социализации детей с умеренной умственной отсталостью.**

8.Работа педагога важна на всех этапах проекта и является ведущей.

Педагог должен:

- иметь четкое представление о целях, задачах и этапах проекта и его проблематикой,

- донести ее до детей,

- познакомить с проектом родителей, помочь им найти своё место в данном проекте,

- заинтересовать каждого ребенка,

- использовать мотивацию и эмоциональную отзывчивость детей,

- использовать позитивный настрой и активную поддержку всех начинаний ребенка,

- использовать индивидуально-личностный подход,

- оказывать содействие в реализации проекта на всех его этапах,

- информировать о его реализации.

Таким образом, использование проектной деятельности не только позволяет развивать связную речь учащихся с ОВЗ, но и активизировать их познавательную деятельность, повысить мотивацию к речевому высказыванию.

**Иванов А.С., учитель русского языка и литературы**

## **ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ**

**А. Г. МАЛЫШКИНА**

Александр Георгиевич Малышкин – заметное явление советской и вообще российской литературы. Творивший в беспокойную эпоху предреволюционных лет, в лихую годину Гражданской войны, в двадцатые годы и, что особенно

примечательно, в тяжёлые тридцатые, Малышкин в лучших своих произведениях оставался верен исторической и жизненной правде, не отворачивая от неё правдивого взора ещё со времён одного из первых рассказов, «Последний Барыков», заслужившего долгую жизнь (он переиздавался вплоть до 1988 года). Творчество Малышкина, считавшегося одним из родоначальников советской литературы, было популярно не только у современников, но и спустя несколько поколений тоже: критика активно оценивает его произведения, отзывается на его книги, печатающиеся многотысячными тиражами, выходят монографии, посвящённые жизни и творчеству Александра Георгиевича, книги его знают даже за рубежом. Вместе с тем рассказы, повести и роман «Люди из захолустья» достойны изучения и сейчас, несмотря на то, что они не переиздаются вот уже двадцать три года и, по сути, оказываются забытыми массовым читателем.

Широко известен тот факт, что повесть «Падение Даира», с которой писатель начал свой путь в большую литературу, была не просто произведением современным и созвучным (написанное в 1921 году, опубликованное в 1923-ем, оно отражает события Гражданской войны, причём является одним из самых талантливых произведений, описывающих события этого трагического периода в истории с позиции красных), но и во многом **модернистским** и **новаторским**. Оно было написано в годы, когда эстетические и мировоззренческие традиции Серебряного века ещё не оказались попораны господствующим с тридцатых годов соцреализмом, когда ещё существовали различные литературные группировки, борющиеся за совершенно разные взгляды на литературу. Влияние **модернизма**, однако, прослеживается, не только в «падении Даира», оно уходит своими корнями в ранние произведения Малышкина, написанные им ещё до получения первой популярности. Впрочем, одним «падением Даира» здесь дело не ограничилось: в том же 1923 году выходит повесть «Вокзалы», которое оказалось настолько экспериментальным и необычным произведением, что практически не встретило одобрения у современников, а также пишется **«импрессионистский»** рассказ «Это будет последний», «переплюнувший» написанную в том же году



повесть и впоследствии так и не напечатанный. После он пишет несколько рассказов («Комнаты», «Ночь под Кривым Рогом», «Вожди», «Случай с комиссаром»), которые также испытали на себе влияние модернизма и потому не получили такого признания, которого, например, заслужил «Поезд на юг» (1925 г.). Широко известно, что Паустовский называл этот рассказ «одним из шедевров советской литературы»<sup>1</sup>, и именно этот рассказ можно назвать подлинно соцреалистическим.

Вместе с тем писателя считают одним из классиков социалистического реализма, наряду с такими писателями, как Александр Фадеев, Мариэтта Шагинян, Фёдор Гладков, Леонид Леонов, Валентин Катаев и др. Так его характеризует, например, «Википедия». Однако и задолго до появления «Википедии» творчество Малышкина позиционировалось как подлинно соцреалистическое. Вот что пишет о Малышкине критик Владимир Ермилов: «Да, в творчестве Александра Малышкина запечатлелись с особенной, родниковой свежестью главные устремления литературы социалистического реализма: её романтика, её мечта, её вера, её суровая правдивость, её кровная связь с лучшими помыслами и чувствами миллионов людей»<sup>2</sup>. Он же отмечает, что Малышкин был искренним, правдивым художником: «Честный, строгий мастер, никогда не шедший ни на какие компромиссы, ни на какие сделки с искусством, отличный знаток русского народного языка...»<sup>3</sup>. Несколько странно читать в наше время слова этого критика, заматерелого защитника соцреализма, активно критиковавшего Маяковского за «кумачёвую халтуру», и наше сомнение небезосновательно: насколько уместно совмещать определение «классик социалистического реализма» с характеристикой «большой поэт», который «не выносил лжи ни в какой форме и страдал, если чувствовал, видел неискренность в творчестве и в поведении людей» (слова Фёдора Гладкова, близкого друга Малышкина)<sup>4</sup>?

Подобным вопросом начали задаваться ещё в 1992 году, в год столетия писателя: советской власти только-только не стало, произведения Малышкина

ещё совсем недавно активно переиздавались, а творчество писателя уже начало переосмысливаться. Так, на юбилейных Малышкинских чтениях, прошедших в том же году на родине писателя, в рабочем посёлке Мокшан, разгорелась дискуссия, посвящённая актуальности произведений писателя в постсоветское время, которая пришла к следующему консенсусу: Малышкин нужен. Иными словами, настоящий писатель выше каких-либо литературных направлений, что, если подходить к вопросу философски, логично: **честный** художник всегда будет описывать то, что видит собственными глазами, не вступая в разлад с собственной совестью, хотя направления литературы всегда являются веянием времени, обусловленным развитием культурной мысли. Литературовед, доктор филологических наук, Иван Павлович Щерблякин говорит по этому поводу следующее: *«Нуждается ли Малышкин – писатель Божьей милостью – в чьём-либо оправдании, в «припудривании»? <...> В идее всеобщего счастья и равенства ничего позорного нет. Лучшие герои Малышкина строят свою жизнь, руководствуясь здравым смыслом»*<sup>5</sup>. Показателен и следующий факт: пролетарские критики увидели в Малышкине «чужака», противопоставляли ему Фадеева, хотя тот, между прочим, высоко ценил малышкинский «Севастополь»<sup>6</sup>.

Здесь нельзя не вспомнить **демократическое, реалистическое** начало его творчества, с которым он выступил в своих ранних, студенческих рассказах и которое он сохранил до последнего своего произведения. Александр Георгиевич принимает революцию, однако в целом не изменяет своим убеждениям. От цензуры и ухода в подполье его спас незаурядный литературный талант и владение традициями русской классической литературы ещё XIX века (в те времена, между прочим, писатели тоже умели протаскивать свои произведения через бдительный дозор царских цензоров) и эстетикой Серебряного века: написанное Малышкиным оказывается многоплановым, сложным; образы допускают различные, неоднозначные трактовки, причём нередко оказываются символическими, далеко уходящими от прямолинейной, конкретной оценки. По этой причине Малышкин оказался, с одной стороны, созвучен своему времени, а с

другой – интересен и нам, читателям XXI века, открывающим в писателе честного летописца трудного периода российской истории.

Чтобы показать, что Малышкин всегда оказывался выше навязываемых рамок, мы проведём анализ его творчества, разбив его на четыре периода, каждый из которых можно объединить на основании сходства идейно-тематического наполнения произведений и, разумеется, общности творческих исканий, реализованных в произведениях данного периода:

1. 1912 – 1915 годы: первые рассказы и стихи, демократические корни и модернистские увлечения писателя;
2. 1918 – 1919 годы: работа в пензенской большевистской прессе, годы подлинного соцреализма в творчестве Малышкина;
3. 1921 – 1931 годы: борьба «импрессионизма» и реализма с победой последнего;
4. 1932 – 1938 годы: статьи «под заказ» и «Люди из захолустья».

Мы можем сказать определённо, что в целом творчество Малышкина можно назвать **реалистическим**: начиная с ранних рассказов и заканчивая «Севастополем» и «Людьми из захолустья», Малышкин был реалистом по духу и по призванию. Другой вопрос, что Малышкин сам искренне верил в добрые начала революции и на Гражданской войне занимал позицию красных, в связи с чем некоторые его рассказы («Ночь под Кривым Рогом», «Случай с комиссаром», «Вожди», «Поезд на юг», «Эпизод у высоты 210», «На высоте 565») оказались близки соцреализму или же были написаны целиком в традициях соцреализма. И, разумеется, не стоит забывать о ранних романтических стихотворениях Малышкина или о его экспериментальных произведениях («Падение Даира», «Вокзалы», «Это будет последний»), которые занимают промежуточное положение между **реализмом** и **модернизмом**.

Вместе с тем нам хорошо известно, что особой популярностью пользовались лишь три произведения писателя: «Падение Даира», «Севастополь» и «Люди из захолустья» (иногда к ним относят также «Поезд на юг»). Мы можем с

уверенностью сказать, что все эти произведения не являются произведениями соцреализма (хотя внешне они вполне подходят под определение соцреализма), а «Севастополь» и «Люди из захолустья» – самые крупные, между прочим, произведения писателя, – являются реалистическими.

Следовательно, говорить об актуальности произведений Малышкина в наше время не приходится: они нужны. Интересующихся обстановкой в русском уезде столетней давности (и особенно историческим краеведением) можно отослать к дореволюционным рассказам писателя. Чтобы узнать о перипетиях принятия революции разумом интеллигента – молодого офицера, о сопровождавших этот процесс событиях, мы читаем «Севастополь». А когда нам нужно явственно, зримо увидеть происходящий в деревне и на строительстве процесс коллективизации и индустриализации, мы открываем роман «Люди из захолустья».

#### Литература

1. *Паустовский К.* Малышкин. // Литературная газета. – 1938. – 10 августа.
2. *Ермилов В.* Мечта о счастье. Писательский путь Александра Малышкина. // Малышкин А. Г. Собрание сочинений в двух томах. Т. 1. – «Правда», М., 1965. – с. 3.
3. *Ермилов В.* Творческий путь Александра Малышкина. // Малышкин А. Г. Сочинения в 2-х т. Т. 1. М., Гослитиздат, 1956. – с. 5.
4. *Гладков Ф.* Задумчивый друг. // Литературная газета. – 1938. – 5 августа. – с. 2.
5. *Вычугжанин В.* Не нуждается в глянце. // Пензенская правда. – 1992. – 27 марта.
6. *Там же.*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С  
ОВЗ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).**

В соответствии с целями и задачами специального образования, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья должно иметь подлинно практическую направленность, то есть быть ориентировано на формирование социально значимых умений, владение которыми позволит выпускнику коррекционного класса общеобразовательной школы максимально реализоваться во «взрослой» жизни, занять адекватное своим возможностям социальное положение в обществе.

Для обучающихся с проблемами в развитии важны не столько академические знания, сколько социальные, культурные, коммуникативные умения, которые они могут освоить и использовать благодаря специально организованному обучению.

Интеграция детей с интеллектуальной недостаточностью в общество проходит с затруднениями, обусловленными сложностью при налаживании социальных связей, коммуникативных и межличностных отношений. Этому способствуют особенности их психического и речевого развития.

Несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью учащихся с нарушением интеллекта.

Отличительной чертой подростков с интеллектуальной недостаточностью является тугоподвижность, инертность психических процессов, в силу чего они склонны к застреваниям; к стереотипности в мышлении и действиях. Нарушение мышления у них не только определяет особенности познавательной деятельности, но и оказывает влияние на развитие всей личности. Такие дети недостаточно хорошо понимают ситуацию, не умеют изменять поведение в зависимости от неё. У них несколько снижено критическое отношение к себе и к окружающим. По особенностям своего поведения эти подростки далеко не однородны: одни

возбудимы, импульсивны, недостаточно дисциплинированы; другие – более уравновешены, спокойны и дисциплинированы; есть крайне вялые, медлительные, заторможенные. Такие дети испытывают значительные затруднения при взаимодействии с социальной средой, имеют разной степени нарушения общения. При интеллектуальной недостаточности страдают все механизмы, обеспечивающие процесс общения: недоразвита речь, ограничен словарный запас, нарушена моторика, не сформирована самооценка, недостаточна организация пространства общения.

Выявляются и особенности речи: трудности в построении вопросов, просьб, ответов, сложности в переходе с приёма информации на собственное речевое высказывание. Большинство старшеклассников с нарушением интеллекта не умеют поддерживать беседу, не знают, как начать разговор, как ответить на вопрос собеседника, затрудняются в формулировании вопроса, просьбы. Ответы учащихся могут быть чрезмерно пространными или излишне сжатыми, а подчас ограничиваются только словами «да» или «нет».

Таким образом, при обучении русскому языку основным методическим вопросом является вопрос о том, как научить учащихся с ОВЗ использовать язык как средство общения. Особое значение приобретает формирование коммуникативных умений и навыков, то есть коммуникативной компетенции, так как степень её сформированности влияет на процесс социализации ребёнка и развития личности в целом.

Понятие *«коммуникативная компетенция»* по происхождению означает некоторую систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приёмов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д. Если речь идёт о способностях отдельного человека, то говорят о проявлении *«коммуникативной компетентности»*. Таким образом, *коммуникативная компетенция* (как и любая иная компетенция) это некоторая система требований, а *коммуникативная компетентность* - степень соответствия отдельного человека этой системе требований.

Коммуникативная компетентность учащихся с ОВЗ – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Коммуникативная компетенция учащихся специальных (коррекционных) классов предполагает формирование следующих умений: умение выражать свои мысли (устно и письменно), представить себя, написать анкету, заявление, письмо, задать вопрос, высказывать своё мнение; умение сопереживать, понимать другого; умение сотрудничать в группе, владеть различными социальными ролями, выстраивать взаимоотношения с окружающими; умение вырабатывать собственное мнение на основе опыта, идей и представлений.

В этом направлении важна система работы учителя на уроках письма и чтения.

Формы и приёмы формирования коммуникативной компетенции  
учащихся с ОВЗ на уроках чтения и развития речи.

Уроки чтения создают условия для общения учащихся как с учителем, так и с одноклассниками через изучаемый текст произведения. Не случайно Е. Н. Ильин говорил, что вопросы на уроках литературы нельзя задавать, ими надо общаться.

Работа над учебными диалогами формирует ряд важных качеств, которые должны быть присущи ситуации общения. К этим качествам прежде всего относятся:

- проявление интереса к беседе;
- обеспечение внимания к собеседнику;
- умение вести беседу, не перебивая собеседника, последовательно переходя с позиции говорящего на позицию слушающего и обратно;
- умение строить речь грамматически правильно;
- умение точно отбирать слова для выражения мыслей;
- умение придавать речи соответствующую интонационную окраску.

Главное направление усилий при этом сосредоточено на создании необходимости в общении, на побуждении к обмену мыслями и впечатлениями на

основе все более усложняющейся различного рода выполняемой учащимися деятельности.

На уроках чтения и развития речи использую такие, например, приёмы для коммуникативной мотивации учащихся с ОВЗ:

- постановка проблемных вопросов, ответ на которые потребовал бы от учащихся развёрнутого высказывания и подбора доказательств, подтверждающих правильность суждения;

- включение заданий, которые предполагают получение отклика на высказанное учителем мнение, выражение согласия или несогласия с ним;

- совместное с учителем обдумывание вопросов к тексту;

- подготовка учащимися собственных вопросов к тексту с последующей организацией диалогов типа: «ученик – ученик», «ученик – учитель»;

*Интересный приём, но не все учащиеся специальных (коррекционных) классов могут успешно справиться с заданием и самостоятельно подготовить вопросы. Основная масса вопросов, предлагаемых детьми, носит информационный характер или же не существенна для понимания смысла данного текста. И лишь немногие могут задать смысловые вопросы к тексту.*

- самостоятельное выделение в тексте незнакомых слов и выражений с обязательным выяснением их значения у одноклассников, у учителя;

- упражнения по выработке правильного произношения и ударения;

*Упражнения составляются с учётом наиболее часто встречающихся ошибок в речи детей. Цель такой работы – предупредить и исправить орфоэпические ошибки в устной речи учащихся. В настоящее время обучение произносительным нормам рассматривается в методике как важнейшее условие формирования культуры речи учащихся с ОВЗ*

- работа с пословицами и поговорками на разных этапах разбора художественного произведения;

*Например, перед началом чтения произведения:*



- Прочитайте пословицу (поговорку). Объясните её смысл. Попробуйте догадаться, о чём будет произведение (на какую тему), которое мы начнём читать сегодня на уроке.

После анализа произведения возможна работа в парах. Каждой паре даётся часть пословицы и её окончание в двух вариантах. Каждая пара, обсудив задание, должна выбрать нужное окончание, объяснить смысл пословицы и подумать над тем, подходит ли она к тексту, и если подходит, то объяснить почему.

•использование элементов драматизации с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также цели урока:

➤ анализ иллюстрации с точки зрения выразительности мимики и пантомимики изображённых на ней героев;

➤ произнесение отдельной реплики героя с использованием нужной интонации, мимики, жестов, движений;

➤ чтение по ролям.

•восстановление деформированного диалога;

Учащимся предлагается восстановить небольшой фрагмент диалога из разрезанных и перемешанных реплик. Реплики распечатываются на отдельных листочках, без указания кто говорит. Учащиеся устанавливают последовательность реплик, объясняют, кому они принадлежат, доказывают свою точку зрения, находят этот отрывок в тексте и сравнивают со своим вариантом. Выразительно читают отрывок.

•организация дискуссий, где учитель и ученик выступают как равные (по внешней видимости) участники;

•на этапе подведения итогов урока, можно попросить ребят задать вопросы друг другу:

- Павел, узнай у Саши, какое задание ему показалось самым лёгким и почему.

- Надя, спроси у Кати, какой персонаж произведения ей больше всего понравился и почему.

Таким образом, в работе над развитием коммуникативной компетенции старшеклассников на уроках чтения надо учитывать следующее:

- на протяжении всего урока важно предлагать задания и вопросы, которые побуждали бы учащихся вступать в диалог друг с другом;

- работая с диалогом, следует постепенно расширять его смысловую программу, увязывать её с читаемым текстом;

- ситуации, в которых возникает диалог "учитель – ученик" или "ученик – ученик", должны иметь достаточный эмоциональный заряд, поддерживающий интерес к заданию до самого его завершения;

- в процессе работы по развитию коммуникативных навыков старшеклассников важно совершенствовать грамматическое оформление их высказываний.

Проводимая таким образом целенаправленная, планомерная и систематическая работа по развитию коммуникативной функции речи дает положительные результаты. Следует также отметить и тот факт, что постоянное обращение к тексту при выполнении заданий содействует развитию техники чтения, и в первую очередь такого его вида, как чтение про себя.

Исходя из опыта работы, считаю эффективными и результативными следующие упражнения и задания, способствующие развитию речевых и коммуникативных навыков на уроках письма и развития речи в специальных (коррекционных) классах:

- словарная работа, в том числе диктанты-кроссворды, диктанты «с иллюстрациями»;

*На этапе работы со словом в коррекционном классе уместно применять исследовательскую работу. Исследовательская, поисковая активность не чужда и детям с ОВЗ. С учащимися данной категории очень трудно на практике применить исследовательский метод, но исследовательскую работу над словом проводить возможно и нужно: это и знакомство с новыми словами, составление*

*и анализ словарных статей к изучаемому слову, и словарно-орфографическая работа на уроке, работа со словарём.*

- восстановление деформированного предложения и текста;

*Из данных предложений составь рассказ, запиши его.*

***Она собрала тонкие веточки.***

***Настя шла из школы домой.***

***В школьном саду обрезали деревья.***

***Скоро заблестели зелёные листочки.***

***Дома девочка поставила их в воду.***

- составление предложений из данных слов с добавлением любых других слов;

- определение границ предложений;

- создание предложений по заданному началу или концу;

- распространение предложений за счёт введения различных второстепенных членов, изобразительно-выразительных средств, обращений;

- письмо по памяти;

- работа с текстом

Для примера привожу лексико-орфографические упражнения. Такие упражнения ещё называют интеллектуально – лингвистическими. Комплексное воздействие на сознание обучаемого в таких упражнениях реализуется через специфический набор и необычную компоновку языкового материала, а также через постановку нетрадиционных заданий.

***Задание.*** *Рассмотри репродукцию картины И. И. Левитана «Золотая осень». Прочитай текст. Выбери только те предложения, которые описывают картину И. И. Левитана «Золотая осень». Запиши предложения так, чтобы получился рассказ. Вставь пропущенные буквы. Найди однокоренные слова.*

***Известный русский художник Левитан очень любил ос...нь. В Сибири растёт кедр. Это ценное хвойное дерево. Кругом разлит осенний покой. По***

*бер...зусловно свечки стоят ж...лтые б...рѣзки. Сколько шишек созревает к ос...ни на кедре! Прекрасная к...ртина большого мастера радует нас.*

*Задание. а) Выпиши предложения так, чтобы получился рассказ о картине В. М. Васнецова «Алёнушка». Вставь пропущенные орфограммы.*

*б) Выпиши предложения так, чтобы получился рассказ о картине В. М. Васнецова «Иван-царевич на Сером волке».*

*Дремучий сказочный лес вводит зрителя в мир фантастики. Из этого леса выскакивает волк, неся на себе Ивана-царевича и Елену Прекрасную. Села Алёнушка на камушек у самого края озера. А вода в озерце словно и неживая. Сидит Алёнушка на камушке и думу думает невесёлую. В картине, прежде всего, поражают красота лиц и яркая красочность национальной одежды. Всё вокруг словно сказка. И поляна, и лес, и сама Алёнушка будто вышла из сказки. Притихла, любуется красотой вокруг. Оттого, что на природе такой и говорить громко совестно. Красоту вокруг спугнуть можно. Яблоня на картине как светлая надежда, как чудо. Ведь в сказке всегда побеждает светлое. Васнецов создал яркое произведение на сказочную тему. Как и сама сказка, легко и просто воспринимается картина.*

- задания на сравнение;

*Задание. Сделай правильный выбор. Спиши стихотворение, добавляя –ца или –тся на конце слов.*

*Солнце сади(?), струи(?) води(?),*

*Пти(?) – синица в воду гляди(?).*

*Чистой водицы сини(?) напьё(?) –*

*Славно сегодня звенится – поё(?)!*

*(М. Бородицкая)*

- задания на группировку;

*Задание. Прочитай словосочетания. Определи род имён существительных. Выпиши существительные мужского и женского рода в два столбика. Подчеркни шипящие ж, ш, ч, щ на конце слов.*

*Знаменитый силач, спелая рожь, мамина брошь, быстроекрылый стриж, непромокаемый плащ, нужная вещь, русская речь, жирный лец.*

• задания на исключение лишнего и обобщение;

*Задание. Определите общее значение каждого ряда глаголов, исключив лишнее слово.*

*Постирать, почернеть, починить, выкопать (глаголы труда)*

*Пыхтеть, сопеть, красить, урчать (глаголы звучания)*

*Задание. Из каждого ряда существительных исключи лишнее слово. Допиши существительное с обобщающим названием.*

*Январь, август, четверг, март - .....*

*Акула, в..рблюд, ёж, м...дведь - .....*

*Ж...лезно, золото, серебро, стекло -.....*

Таким образом, целенаправленное формирование монологической и диалогической речи в устной и письменной форме у учащихся с ОВЗ проводится в виде различных упражнений. Использование разнообразных форм работы, соотношение их с возможностями каждого ребёнка создают условия для преодоления типичной для детей с ОВЗ пассивности, для повышения мотивации к различной деятельности, в том числе и речевой, для формирования коммуникативных навыков.

#### Литература

1. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. -- М.: Просвещение, 1970.

2. Ильин Е.Н. Искусство общения.— М., 1982

3. Шишкова М.И. Практико-ориентированная методика развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения// «Коррекционная педагогика», 3, 2005.

4. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. -- М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.

**Ласькова, Н.А. учитель географии**

**ИКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ.**

Новые информационные технологии, становятся неотъемлемой частью культуры современного общества. Применение информационных компьютерных технологий на уроках географии не только облегчает усвоение учебного материала, но и представляет новые возможности для развития творческих способностей учащихся:

- повышает мотивацию учащихся к учению;
- активизирует познавательную деятельность;
- развивает мышление и творческие способности ребёнка;
- формирует активную жизненную позицию в современном обществе.

Можно выделить два направления использования ИКТ:

1. Использование ИКТ как мощного средства обучения, которое способно значительно повысить его эффективность и качество знаний учащихся.
2. Использование ИКТ для повышения мотивации учащихся при изучении определённых разделов географической дисциплины.

Применение компьютера даёт положительный эффект при изучении географии. Компьютерные программы по географии направлены не только на формирование знаний и умений но и на выработку опыта творческой работы. Каждый урок или этап обучения требует своего типа программных средств:

- Использование электронных учебников;
- Учебные презентации;
- Слайд – тестирование;
- Компьютерные игры;

➤ Компьютерные тесты

ИКТ можно использовать на всех этапах обучения:

1. Как источник учебной информации частично или полностью заменяющий учителя при объяснении нового материала, повторении и закреплении изученного.
2. Как тренажёр в процессе формирования учебных умений и навыков.
3. Как наглядное пособие качественно нового уровня для организации активной учебно-познавательной деятельности.
4. Как индивидуальное информационное пространство для организации исследовательской работы, самоподготовки и индивидуальной работы.
5. Как средство диагностики пробелов и коррекции знаний и умений.

В своей работе я использую демонстрационные программы, к которым кроме картин, видеофрагментов, фотографий можно отнести и компьютерные лекции и уроки-презентации, разработанные при помощи PowerPoint. Использовать их можно и на уроках закрепления знаний, практических умений и навыков, уроках повторения и систематизации знаний, оценки и проверки полученных знаний.

Весь курс географии сопровождается изучением различных процессов, механизмов, происходящих в природе и обществе - «Круговорот воды в природе», «Циркуляция воздушных масс», «Смена времен года», «Смена природных зон от экватора к полюсам», Смена природных зон в горах от подножия к вершине», «Изменение природы под действием человека» и т.д. При изучении таких процессов, механизмов можно создавать свои презентации, используя Интернет, а можно воспользоваться электронными учебниками по географии для 6-10 класса, Географической энциклопедией стран для 10 класса, энциклопедией Кирилла и Мефодия и др. Мультимедийное представление последовательности извержения вулкана, возникновение цунами, образование складчатых и глыбовых гор, циклона и антициклона и т.д., удачно использованное в структуре урока позволит учащимся лучше усваивать данные темы учениками.

На своих уроках я часто использую мультимедиапрезентацию, так как данная программа позволяет в динамике показывать многие природные процессы и явления. Например процессы формирования циклонов и антициклонов. Презентации позволяют наглядно продемонстрировать детям растительный и животный мир различных природных зон, с которыми дети не могут столкнуться в повседневной жизни, а так же наглядно продемонстрировать такие яркие и грозные природные явления как землетрясения и вулканы. Мультимедиапрезентации можно широко использовать во всех курсах географии с 6 по 11 класс.

Уроки географии должны быть яркими, формирующими познавательный интерес. Фрагменты урока нуждаются в иллюстративном материале в виде слайдов, видеофрагментов о природе, городах, культуре стран. К урокам я готовлю иллюстративные приложения. Например, уроки в 11 классе: США, Мексика, Китай, Индия, Япония, Франция. Уроки в 7 классе: общая характеристика всех материков и некоторых стран, изучаемые в этом курсе. Здесь я использую видеофрагменты и слайды, на которых изображены памятники архитектуры, культуры, природы. Например, каждый слайд - это вопрос. Нужно назвать страну по предложенному кадру и строке описания. Ученики быстро справляются с этим заданием. Ученики сами на уроке или вне урока создают презентации. Даже сопровождают презентацией подготовленный доклад, сообщение, реферат. Очень активно мы используем презентации при защите творческих, исследовательских проектов по географии, естествознанию и экологии.

Для развития интереса к географии, для расширения кругозора учеников можно предложить учащимся творческие, самостоятельные домашние задания с использованием компьютерных технологий: создание презентаций. Например, в 8 классе при изучении природы отдельных природно-территориальных комплексов можно создать презентации. В 9 классе - можно сделать презентации по темам «Города России», «Города науки», «Военно-промышленный комплекс России» и



т.д. На защите рефератов в 9 классе по экономической географии России и в 10 классе по экономической и социальной географии мира ученики могут использовать электронное приложение к своему реферату, где могут быть представлены ключевые моменты доклада, подборка материалов из Интернета(цифры, фото, диаграммы т.п.). Развитие познавательных способностей и творческой активности учащихся на уроках географии сегодня находятся в прямой зависимости от использования инновационных технологий в преподавании предмета . Использование компьютерных презентаций в преподавании курса географии в средней школе делает урок наглядным и выразительным, помогает лучшему усвоению нового материала. Практика показывает широкий интерес школьников к таким урокам. Очевидные достоинства мультимедийных уроков-презентаций в том, что качественно изменяется отношение ученика к географии, как учебному предмету. Повышается учебная активность учащихся на уроке. Значительно улучшается восприятие изучаемого материала и его запоминание.

Мультимедиапрезентации повышают эффективность учебно-воспитательного процесса за счёт:

- Активации восприятия учащихся при использовании звуковых и зрительных демонстраций, выделения главных мыслей;
- Во время выступления учитель не поворачивается к доске, таким образом не теряет контакта с классом, не тратит время на выписывания текста на доске; большой объём информации может быть получен из интернета и с компакт дисков и воспроизведён на экране, в формате, видимом всем учащимся;
- Учащимся проще отвечать когда они видят на экране отображаемый план выступления.

В своей работе я использую презентации на следующих типах уроков:

1. Лекционные, которые имеют главной целью не иллюстрировать, а зрительно дать сложный материал для записи учащимся в удобной форме. Эту запись учащиеся ведут самостоятельно составляя опорный конспект. Данный вид

уроков я широко применяю в курсе экономической и социальной географии в 10-11 классах.

2. Уроки-иллюстрации по темам, где существует необходимость ярких зрительных образов; особенно это эффективно при изучении стран. И поэтому эти уроки я наиболее часто использую в курсе географии материков и океанов в 7 классе.

3. Уроки наглядные пособия, помогающие как образцы, создать подобные работы самостоятельно. Эти уроки можно применять во всём курсе географии. Создавая самостоятельно презентацию по заданной теме ученик анализирует информацию, выделяет главные мысли и в то же время у него повышается интерес к географической дисциплине.

На своих уроках я так же применяю компьютерные тесты, особенно на этапе закрепления изученной темы. Компьютерное тестирование даёт возможность за короткий промежуток времени фиксировать, анализировать результат проделанной работы, возвращаться к выполненному заданию, работать над ошибками. Причём использовать компьютерные тесты как и презентации можно во всех курсах географии.

Компьютер позволяет отбирать и анализировать информацию. Работа с электронными детскими энциклопедиями даёт возможность, сэкономив время, найти необходимую информацию в нужном разделе. Электронные энциклопедии я использую в качестве небольших справочных фрагментов на уроке.

Специфика и возможности компьютерного урока таковы, что отнести его строго к определенной группе по тенденциям развития образовательных технологий нельзя. Приход ИКТ в школу способен облегчить труд учителя, особенно рутинного характера (те же презентации, созданные в Power Point, это своего рода мини-конспекты урока). Компьютер - хранитель информации, накопленной учителем за годы работы, и получена она с его помощью может быть в любой момент времени. Вводить компьютерные компоненты можно в

уроки любых предметов. Все дело заключается в целесообразности, наличии соответствующих качественных программ, условиях использования.

Таким образом, компьютер как бы соединяет в себе ряд традиционных ТСО, которые всегда использовались, в основном, для усиления наглядности. Это активизирует познавательный процесс у обучаемых, повышает результативность учебного процесса.

Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках географии позволяет:

- Организовать урок на качественно более высоком уровне;
- Активизировать работу учащихся на уроке;
- Учесть психологические, возрастные особенности детей;
- Понизить физическую и эмоциональную утомляемость, что способствует сохранению здоровья детей;
- Повысить качество знаний по предмету.

Я твердо убеждена, что ИКТ в работе учителя географии дают необозримые возможности в деле повышения качества обучения, развивают педагогику сотрудничества. Древняя наука География удивительно молодеет, приобретает новое творческое лицо, юных почитателей и талантливых поклонников

**Племянникова Е.В., учитель технологии**

## **ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ**

Современный старшеклассник, готовящийся к самостоятельной жизни независимо от избираемой области профессиональной деятельности, должен уметь ориентироваться в экономических вопросах и проблемах, что позволит ему уверенно чувствовать себя в дальнейшем. Выпускнику просто жизненно необходимо морально, психологически и практически быть готовым к труду в условиях современной экономики, ему необходимо помочь осознать, что личный

успех зависит от профессиональной и экономической грамотности, трудолюбия, инициативы, предприимчивости и творчества.

Возникает вопрос – как подготовить школьников наилучшим образом для того, чтобы переход из одной системы в другую был бы психологически безболезненным. Знания и способы получения знаний, освоенные школьниками должны помочь им максимально быстро адаптироваться в новой среде и явиться основой дальнейшего обучения и жизни.

Мне представляется, что одним из возможных способов решения названных противоречий и повышения эффективности экономического образования может стать формирование системы экономического мышления как средства социализации личности учащихся

В настоящее время обучение учащихся экономике, навыкам бизнеса и предпринимательства в школе происходит преимущественно на уроках основ выбора профиля обучения, обществознания, а также через различные формы внеурочной деятельности. Однако формирование предприимчивости предполагает организацию такого типа учебного процесса, который был бы ориентирован на становление и развитие в молодых людях ключевых компетенций.

Одним из наиболее эффективных путей достижения этого является обучение через предпринимательство. Эта модель позволяет учащимся получить серьезный опыт и практические навыки в области бизнеса и предпринимательства. Обучение через предпринимательство достигает максимальной эффективности тогда, когда школа взаимодействует с бизнесом и сообществом, давая учащимся творческие задачи, в которых они могли бы использовать свои школьные знания в ситуации реальной жизни. Сегодня такое взаимодействие школы, бизнеса, сообщества в процессе обучения актуально. В связи с этим с 2010 года в Пензенской области реализуется проект «Обучение через предпринимательство». Данный проект вписывается в концепцию новой Пензенской школы и выступает реальным

средством «погружения» учащихся в социальные и экономические проблемы региона.

Цель проекта: способствовать максимальной самореализации учащихся, успешной социализации молодежи на региональном рынке труда.

Задачи проекта:

- обучение школьников на базе реальной действительности, обеспечивая единство теории и практики;
- формирование у обучающихся компетенций, которые требуются обществу;
- становление и развитие активной и ответственной позиции ученика, самостоятельности в решении проблем;
- установление тесного взаимодействия школы, бизнеса, сообщества, обеспечивающее сознательное овладение учащимися базовыми навыками, целостным видением, социальной компетентностью, предпринимательским подходом к жизни, способностью к учёбе, готовностью успешно трудиться на благо своего региона, своей страны.

Принципы реализации проекта:

1. Активная и ответственная позиция ученика, самостоятельность в решении проблемы.
2. Метапредметность.
3. Выполнение заданий в сотрудничестве с компаниями-менторами.

Основной принцип обучения через предпринимательство – стимулировать учащихся к самостоятельной работе при выполнении различных практико-ориентированных проектов, предполагающих взаимодействие с реальными компаниями, разработку и реализацию социальных и экономических проектов, важных для каждого района, города, села. Регулярные контакты с представителями компании (в течение 2 лет) позволят ребятам соотносить теорию и практику, понять, для чего им нужны теоретические знания, получаемые в школе. Работа в реальной компании формирует у подростков умение брать на

себя ответственность, планировать своё время, взаимодействовать с другими людьми, что позволяет им лучше понять себя.

Наша школа давно и успешно реализует свои возможности в декоративно-прикладном направлении. Назрел вопрос как реализовать тот творческий материал, который у нас накопился. Систематически мы принимаем участие в выставках, не первый год устраиваем благотворительные ярмарки, реализуем поделочный материал на выездных продажах в городе и микрорайоне. С этой же целью я постаралась найти точки соприкосновения с Климовой Е.Г., которая возглавляет "Центр развития предпринимательской деятельности в образовательных учреждениях" и уже в 2013-2014 уч. году мы стали выезжать на выставки -ярмарки регионального и межрегионального уровня.

Работая в этом направлении я сочла необходимым познакомиться с организацией и работой школьных компаний. В сентябре текущего учебного года мы получили предложение участвовать в работе семинара "Школьные компании. Успешный старт" проходившем в г. Казань 16-19 октября.

На самом первом этапе работы в рамках проекта своей целью мы определили набор и координацию группы, которая занялась бы разработкой темы проекта и его воплощением в жизнь. Выбор пал на учащихся 9 и 10 классов как наиболее взрослых и мотивированных.

Традиционный осенний семинар для начинающих школьных бизнес-компаний собрал юных предпринимателей в молодёжном центре "Волга".

Школьники из Казани, Нижнекамска, Болгара, Мензелинска, Самары собрались, чтобы получить необходимые знания для реализации предпринимательских проектов в образовательных учреждениях.

В программе семинара участников ждали лекции и мастер-классы по бизнес-планированию, финансам, маркетингу, ораторскому мастерству и лидерству, встречи с успешными предпринимателями и экспертами в бизнес-отраслях. Проводились ежедневные задания дня для оценки самостоятельности и развития собственных проектов.

По итогам семинара командами было презентовано 14 проектов в различных направлениях.

В процессе обучения предпринимательской деятельности создан рабочий проект школьной компании "Бюро поделкино". Мы продолжили сотрудничество с "Центром развития предпринимательской деятельности в образовательных учреждениях" и получили ряд консультаций от Климовой Е. Г. Поработали с учебными пособиями.

С целью дальнейшего сотрудничества и развития навыков предпринимателя учащиеся 7 классов принимали участие в деловых играх. Это мероприятие было организовано Лещенко О.В., возглавляющей Пензенское отделение "Фонда мира".

Деловые игры можно проводить с детьми разного возраста, но я в своей педагогической деятельности их использую чаще в 6 -7 классах. Учебная игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций (приближенным к жизненным). В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр, но любая из них имеет определенные этапы: подготовка к проведению, проведение игры, обсуждение игры.

Активные формы обучения и особенно деловые игры позволяют учащимся за короткий промежуток времени прожить экономическую ситуацию, пропустить ее через себя, сделать выводы и тем самым получить прочные знания. Прямо по древнекитайской мудрости: «Скажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, включи меня в действие, и я тогда пойму». Игра позволяет воплотить индивидуальный подход в обучении. Она учит мыслить, позволяет ученику стать субъектом обучения, проявить свои индивидуальные личностные качества, она позволяет одним усвоить материал на уровне предметных действий, другим на уровне знаний, третьим на уровне логических выводов.

2 декабря 2014 года мы принимали активное участие в бизнес-интенсиве "Стимулятор" и краеведческо-коммуникативном квесте "Добро пожаловать в город Заречный". Участниками мероприятия стали ребята из семи школ города Пензы. Наша команда и команды из других школ были разновозрастными. В первой половине дня ребята участвовали в краеведческо-коммуникативном квесте «Добро пожаловать в Заречный» (активно знакомились с достопримечательностями города Заречного. Уже на проходной команды получили маршрутные карты с заданиями и отправились самостоятельно осваивать просторы ). Во второй половине дня команды представляли результаты своих исследований. Вторая часть мероприятия проводилась в форме бизнес-интенсива «Стимулятор». Команды миксовали по возрасту, интересам и предпочтениями.

В конце дня подводились итоги работы команд. Анализировались ошибки и недочёты.

Успешное продвижение в данном направлении может обеспечить только грамотно спланированная и систематическая работа. До настоящего момента она носила эпизодический, спонтанный характер, хотя, и приносила определённые положительные результаты. Наличие бизнес плана и сотрудничества с учителями общественности и основ предпринимательства и, конечно, администрацией школы. Необходимо заключить договора о сотрудничестве с компаниями менторами, налаживать контакты с бизнес сообществом.

**Котлярова Т.Л., учитель начальных классов**  
**СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И**  
**МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В соответствии со ФГОС НОО на ступени начального общего образования осуществляется: формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать



им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

В ходе модернизации образования современному учителю уже недостаточно добиваться от учащихся усвоения определённой суммы знаний, умений и навыков. Во главе угла стоит развитие личности ребёнка, его познавательных и созидательных способностей.

Добиться этого можно только используя психологию развивающего обучения. Урок в этой психологии требует от учителя, совершенно по иному общаться с учащимися, общаться через поставленную проблему. При проблемном обучении ребёнок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего образования.

Особенно интересно учителю с детьми на уроках постановки учебной задачи. На таких уроках развивается логическое мышление, совершенствуется их словарный запас, формируется умение анализировать проблемную ситуацию, строить гипотезу, устанавливать истинность или ложность гипотезы путём проверки, учит находить рациональный способ решения заданий. Выбирая способ решения, а затем, решая проблему самостоятельно, ребёнок становится в позицию субъекта обучения и, как результат, у него образуются новые знания, к пониманию которых он пришёл сам. Следовательно, проблемная ситуация – центральное звено в проблемном обучении.

Создание проблемной ситуации на уроке обеспечивает тройной эффект:

- более качественное усвоение знаний
- мощное развитие интеллекта, творческих способностей
- воспитание активной личности.

Сначала надо определиться с самой формулировкой "проблемная ситуация". **Проблемная ситуация** создается проблемным формулированием вопросов, задач, заданий поискового характера.

У ребенка возникает интеллектуальное затруднение, т. к. он не знает, как объяснить какое - либо явление, факт, процесс действительности и как действовать при этом.

Ученик осознаёт, что не может достичь цели с помощью известных ему (из ранее изученных) способов действия. По мнению И.Я. Лернера, “проблемное обучение не может и не должно стать ни единственной, ни преобладающей системой обучения... Оно должно строиться в зависимости от того, насколько это допускает учебный материал”.

Работая в системе РО, учителю надо задавать такие вопросы, чтобы у детей появилась потребность обязательно использовать все свои полученные знания. Активизируя его мыслительную деятельность, он подчёркивает важность открытия, его жизненную необходимость.

В ходе работы учитель может создавать ПС с затруднениями. **Приемы создания ПС с затруднением:**

1. Учитель дает задание, не выполнимое вообще.
2. Практическое задание, не сходное с предыдущим
3. Шаги:
  - Дать практическое задание, сходное с предыдущим
  - Учитель доказывает, что задание не выполнимо.

После создания ПС дети должны осознать противоречие. Это достигается с помощью системы вопросов. Проблемная ситуация побуждает его искать новый способ объяснения или действия.

Здесь дети по-настоящему задумываются, на уроке появляется такая интересная пауза, когда все молчат и не знают, что делать. И вот тут вступает учитель и начинает задавать специальные вопросы, которые позволяют ребятам думать, рассуждать, делать различные предположения.

Фрагменты уроков, где была создана проблемная ситуация.

**Урок математики в 1 классе по теме: " Введение знаков для обозначения целого и частей на схемах и формулах " .**

## Цели урока.

*образовательная:* создание условий для овладения учащимися знаниями о понятии целого и его части; подбирать тройки чисел с опорой на модель с "лучиками" и схему; составлять простые задачи, используя имеющиеся знания

*развивающая:* формирования УУД обучающихся (познавательных, регулятивных, коммуникативных)

*воспитательная:* воспитывать положительное отношение к предмету математики

## II. Постановка учебной задачи.

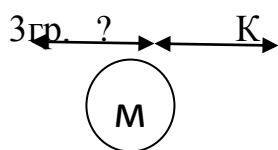
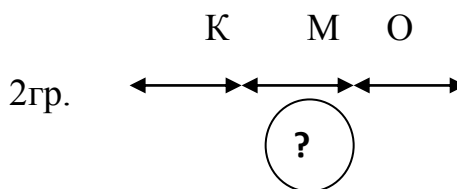
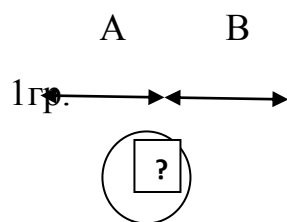
*Групповая работа.*

Молодцы. Вижу, что задачи вы составлять научились. Теперь такая же работа вам предстоит в группах. Только теперь у вас не модель с «лучиками», а схема.

*Задание к групповой работе:* Составить задачу и записать её решение с помощью формулы, а может быть у кого-то получится подставить нужные числа.

- Давайте вспомним *правила групповой работы:*

1. Работать дружно.
2. Распределить роли. Сразу договориться, кто будет выходить к доске.
3. Выслушать мнения каждого ученика.
4. Не кричать.



Проверка групповой работы. Оценочные листы.

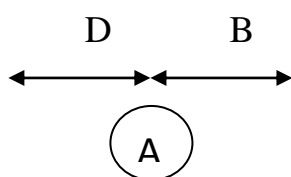
- С помощью этих оценочных листов вы, ещё раз собравшись в группах, должны проанализировать свою работу и оценить её по 5-тибалльной системе.

Н/п	Вид работы	Баллы (от 1 до 5)
1	Составление задачи	
2	Составление формул по схеме	
3	Умение работать в группах	
	ИТОГО:	

ФИЗМИНУТКА Игра «Делай так, делай эдак»

### III Моделирование.

- Хорошо. Сейчас я приготовила для вас очень сложное задание. Справитесь ли? Кто думает, что ему любое задание по плечу? А кто сомневается? Проверим?



Какую формулу вы бы записали на сложение?  $D+B=A$

Задание: подберите тройки чисел к этой формуле.

Все вместе:

$$A=7 \quad B=6 \quad D=1$$

$$7 = 6 + 1$$

- Отлично, всё поняла. Можно теперь я сама придумаю вам тройку чисел?

$$A = 4 \quad D = 5 \quad B = 2$$

- А что вам не нравится? Я три числа придумала? Вот и отлично, какие хочу числа, такие и придумываю!

- Что здесь не так?

$4 \neq 5+2$  Тогда я не поняла. Научите меня, как надо рассуждать?

**Вывод:** надо сначала придумать целое, а потом его разбить на части.

- Понятно. Придумайте ещё одну тройку чисел.

В этом фрагменте урока учитель показывает, как через затруднения детей можно придти к новым знаниям. Благодаря работе с уже хорошо известными моделями, дети не только смогли придумать задачи, составить по ним формулы-решения, но и открыли новые возможности знакомых формул и моделей: они легко поняли, как придумывать тройки чисел, чтобы равенство стало верным.

### **Урок обучения грамоте в 1 классе по теме: "Обозначение звука Й с помощью разделительного Ъ и Ь знаков".**

Цели урока.

*образовательная:* создание условий для овладения учащимися умениями выделять звук [Й'] в словах с разделительным ъ и ь знаками

подвести их к необходимости пропускать орфограмму, для правописания которой не хватает знаний;

*развивающая:* формировать УУД (личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные);

*воспитательная:* формировать интерес к русскому языку на уроке.

Ход урока.

После ситуации успеха, где дети быстренько составили модель двух слов (птицы, солнце).

- Молодцы. Как это у вас уже ловко получается. А вот мы с вами читали ещё стихотворение "Врун" Д.Хармса. Из этого стихотворение мне очень хочется, чтобы вы записали звуковыми фишками слово "ружьё". Мне кажется, что вам это будет сделать очень легко.

- Как вам удобнее, в группах или самостоятельно? (в группах)

- Напомните мне как надо работать в группах?

**Анализ групповой работы:**

1) Молодцы. Все справились с записью слова зв. фишками.

- А теперь на этих же листочках запишите слово в транскрипции.

[ружй'а]

- Отлично.

- Ну и последнее, теперь слово надо записать буквами.

**Итог:**

1гр. ружйа

2гр. ружйя

3гр. ружйа

- Как интересно. Что -то нет среди вас единого мнения. Как же правильно?

Стёпа Лёвин: "А мы такие слова и не писали ни разу. Мы ведь не знаем".

- И что же нам делать? Слово-то такое есть, а как же его записать? Может вообще писать его не будем?

У. - У кого какие есть предложения? Может посоветоваться с кем-нибудь можете?

Д. - А в Букваре?

У. - Хорошо. Давайте откроем Букварь. Какая это страница?

Д. - Стр. 61 Авойсик и Небойсик написали так же как мы.

- Посмотрите как написано "руж??"

- В каком месте слова (в какой позиции) у нас возникла проблема? (в середине слова)

- Да, не знаем надо писать Й или нет. Надо писать Я или А?

- А как мы поступали раньше, если слышали [Й']?

Д.- Если слышали [Й'], то могли писать букву Й: майка, лайка. Или могли писать гласные II ряда: я, е, ё, ю, и.

У.- А в слове "ружьё " можно нам поступить так же? Нет? Почему вы так решили?

Д.- В Букваре не так. Там поставили Ъ знак.

У. - Где поставили? (между согласным и гласным 2 ряда)

- А что он тоже смягчает предшествующий согласный? (нет)

- Какая же работа у этого Ъ знака? (тишина, все молчат)

- Хорошо. В русском языке много таких слов. Давайте я буду придумывать вам слова, а вы будете транскрибировать.

- Коля, колья; лёд, льёт; маяк, салют, польют.

(Во всех словах мы постоянно анализируем наличие звука [Й'])

В календарно-тематическом планировании это первый урок темы. С разделительным Ъ знаком мы работаем на втором уроке. В этом фрагменте учитель сталкивает детей с затруднением, благодаря которому ребята вышли на проблему написания разделительного Ъ знака. Все известные способы они попробовали - это и использование просто буквы Й, и письмо гласных второго ряда, но ничего не получилось. Дети поняли, что старые способы уже не работают и надо изобретать новый способ. Этот новый способ они, естественно, сами придумать не могут и поэтому обращаются к учебнику.

Эта работа показывает, что создание проблемной ситуации создаёт благоприятные условия для развития коммуникативных способностей детей, развития их индивидуальности и творческого мышления, формирует положительную мотивацию учения.

**Масленникова Ю.В., учитель начальных классов**  
**ИГРА – КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
**У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Игра сопровождает человека в течение всей жизни: родители играют с детьми, начиная с самого рождения, дети играют друг с другом во всё более сложные по мере взросления игры, молодёжь и взрослые участвуют в различных жизненных ситуациях, поведение внутри которых является ничем иным, как достаточно сложной, запутанной на взгляд со стороны игрой. Иногда незаметно, иногда явно, но почти каждый день мы становимся свидетелями или участниками тех или иных социальных, политических, экономических, культурных и спортивных игр. Поэтому вполне естественным является желание понять и определить роль игры как культурного и философского явления в развитии и текущем состоянии человечества.

Игра имеет достаточно чёткие временные границы, известно, когда (или при каких условиях) она начинается и когда (или при каких условиях) она заканчивается.

Игре присущи правила, которые должны неукоснительно исполняться всеми её участниками, замкнутость игрового мирка определяется не только пространственно-временными рамками и собственным отношением к происходящему, но и теми внутренними законами, которые определяют её развитие.

Итак, можно попытаться дать некоторое определение **игры** как отдельного, характерного, подчёркнуто самостоятельного действия – «свободная деятельность, которая осознается как «невзаправду» и вне повседневной жизни выполняемое занятие.

Игре свойственна объединяющая **функция**. Её участники связаны друг с другом всеми вышеуказанными условиями, принимая на себя совместное обязательство их выполнения. Таким образом, у игры появляется существенное этическое и социальное значение.

Серьезные трудности, которые приходится преодолевать общеобразовательной, а тем более коррекционной школе в начале XXI века, напрямую затрагивают и ее **начальное звено**. Сегодня незамедлительного решения требуют следующие наиболее значимые проблемы начальной школы: неудовлетворительный (и все ухудшающийся) уровень психофизического здоровья, интеллектуального развития и эмоционального благополучия учеников; нивелирование их индивидуальности и утрата доверчивого отношения к людям, открытости окружающему миру, положительного самоощущения, здорового детского любопытства и творческого потенциала, инициативности; преобладание отчужденного, «безличного» стиля общения педагога с детьми, сохранение формальной, «ЗУНовской», ориентации образования.

Эти неблагополучия обуславливают, с одной стороны, необходимость совершенствования уже имеющихся подходов к организации и содержанию



учебно-воспитательного процесса, а с другой – целесообразность разработки новых, рационально построенных и действенных педагогических технологий.

Одно из средств достижения обозначенных целей – широкое использование ресурсов, которыми обладает *детская игра*.

Игра относится к числу явлений, которые сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Будучи многомерным и сложным феноменом, игра постоянно привлекает к себе внимание исследователей, таких как Даниила Борисовича Эльконина, Василия Васильевича Зеньковского, Павла Петровича Блонского.

В одной из статей Эльконин Д.Б. отмечает, что игра имеет значение не только для тех процессов, которые в нее непосредственно включены, например, воображение и мышление, но и таких, которые в ней непосредственно не могут принимать участия, например, память. Значение игры для ребенка определяется тем, что затрагивает наиболее существенные стороны развития личности в целом.

В.В. Зеньковский понимал игру как важнейшую и центральную форму активности, которая необходима для социально-психического созревания детей.

П.П. Блонский, называя игру «великой учительницей», видел в ней естественную форму и труда, и активной деятельности, в которой ребенок упражняет свои силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни. Именно в играх он удовлетворяет естественную потребность в деятельности.

В последнее время игра занимает важное место в образовательном процессе специальных (коррекционных) школ. Не нужно доказывать, что она имеет большое значение для общего развития детей с нарушением интеллекта, особенно в младшем школьном возрасте.

Согласно Льву Семёновичу Выготскому (1966г.), игра – источник развития личности и создает зону ближайшего развития: «по существу через игровую

деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка».<sup>1</sup>

Эту мысль продолжает и Алексей Николаевич Леонтьев, выделяя не количественные, а качественные показатели ведущей деятельности. «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития».<sup>2</sup>

Е.Е. Кравцова предлагает разграничивать игру и игровую деятельность.

*Игра* – это определенное отношение мира к ребенку и ребенка к миру, ребенка к взрослому и взрослого к ребенку, ребенка к сверстнику и сверстника к нему.

*Игровая деятельность* – понятие более узкое, оно предполагает специальные действия детей по моделированию мира.

Детская игра существенно укрепляет свои позиции не только как самостоятельный и самоценный вид детской деятельности, но и как средство воспитания, форма организации обучения и воспитания, метод и также прием обучения и воспитания детей. Однако преобразоваться в педагогическое явление игра может только в тех условиях, когда ей сознательно, целенаправленно сообщается педагогическое назначение, когда она особым образом специально используется для достижения определенных целей и задач воспитания. Так, реализация игрой функции средства воспитания происходит в том случае, когда педагог в нужном ему направлении влияет на содержание, организацию и структуру игры, на взаимоотношения детей в процессе игры, на развитие уровня детских игр т.д. В этом случае игра решает задачи и воспитания, и детского развития.

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии. -1966г. -№6. -с.75.

<sup>2</sup> Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры. Избранные психологические сочинения в 2т.-М., 1983г. Т-1-с.306.

Во многом благодаря игре у детей формируется рефлексия – способность осознавать свои особенности, осмысливать, как эти особенности воспринимаются окружающими, и строить свое поведение с учетом их возможных реакций.

Использование игры как формы организации обучения и воспитания, сознательное облачение процесса обучения и воспитания в форму игры известно на протяжении многих веков.

Игра как прием обучения имеет свои сильные и слабые стороны, которые обязательно следует знать и учитывать педагогу, работающему с детьми.

Педагогическая ценность игровых методов и приемов в том, что они развивают умственную активность и познавательные интересы детей, способствуют обеспечению осознанного восприятия учебного материала, постоянства действий в одном направлении, развивают самостоятельность и самодеятельность.

Таким образом, для педагога школы игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей учащихся, воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, совершенствования школьно-значимых психических и психофизиологических функций, успешности обучения в целом.

**Игра** – ведущая форма обучающего воздействия учителя, воспитателя, родителя на ребёнка, тем более на ребёнка с отклонениями интеллекта. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, игра имеет 2 цели:

1 – обучающая (преследует педагог); 2 – игровая (ради которой действует ребёнок). Важно чтобы эти 2 цели дополняли друг друга и обеспечивали условие учебного материала, чтобы ребёнок усвоив необходимый материал, достиг и игровой цели.

Активным средством обучения являются **дидактические игры**, которые могут использоваться на любом занятии или уроке, а также на разных их этапах – как при знакомстве с материалом, так и при повторении, закреплении, проверке.

Большое внимание уделяется дидактическим играм на **сенсорное развитие**. Сенсорное развитие – это развитие у ребёнка процессов восприятия, представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание. Ребёнка следует учить рассматривать, ощупывать, выслушивать и т.п. Выявлять отношения между свойствами и качествами предметов (по цвету, величине, форме, весу...). В нашей школе активно используется сенсорная комната для работы с детьми по этому виду развития.

В нашей школе обучаются дети и с нарушением речи, которые ограничены в первую очередь в речевом общении. Нарушения эти весьма разнообразны. Еще в тридцатые года прошлого столетия, Л.С. Выгодский указывал на огромную роль в устной речи в развитии и воспитании аномальных детей, поскольку речь является средством накопления социального опыта и участия в социальной жизни. Часто дефекты речи тяжело сказываются на общем развитии ребенка, не позволяя ему полноценно общаться и играть со сверстниками, затрудняя познание окружающего мира, отягощая эмоционально-психическое состояние ребенка.

Как правило, дети с нарушениями интеллекта не умеют играть. У них не возникает замысла игровой деятельности, в лучшем случае они игрушки переставляют с места на место, бессмысленно манипулируя ими. Проявить живой интерес к чему-либо, воссоздать несложную жизненную ситуацию они не могут. Поэтому наша задача – научить детей играть. Наблюдая за детьми, я убедилась в том, что игра для детей всех возрастов, важна не только потому, что они интересно проводят свободное время. В процессе игровой деятельности происходит коррекция психических функций играющих, развивается их эмоционально-волевая сфера. Играя вместе с детьми, я заметила, что у них возникает желание высказаться, проявить свои чувства. Поддержка желания и инициативы прививает в ребятах положительные личностные качества. Чтобы у детей поддерживать интерес к играм, необходимо их периодически менять, чередовать. Положительно влияет на коллектив детей вовлечение в игру

сверстников. В данном случае можно организовать различные эстафеты, викторины, игры по станциям, спортивные состязания, конкурсы и др.

К категории детей с ОВЗ в нашей школе относятся дети с умственной отсталостью, проявляющейся в стойких нарушениях познавательной деятельности, возникающих вследствие органического поражения коры головного мозга. Это такое нарушение развития, при котором страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Однако, несмотря на многочисленные отклонения во всех сферах жизнедеятельности, умственно отсталые дети способны к обучению и развитию. Педагогические средства, принципы и методы носят в этом случае коррекционно-развивающий характер и направлены на максимальное преодоление (или ослабление) недостатков познавательной, эмоционально-волевой и двигательной сфер с ориентацией на положительные возможности ребенка.

**Основная задача современной школы**, и это уже общепризнанно, - не просто сформировать у учащихся необходимые знания, умения, навыки, а развить личность ребенка, способную к творческой деятельности, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Это реализуется в концепции **лично-ориентированного обучения**. В рамках этой инновационной концепции задача учителя состоит не в том, чтобы сформировать духовный склад ребенка по каким-то, пусть и благородным образцам, а в том, чтобы создать условия для становления личности каждого ребенка в соответствии с его индивидуально-психологическими и психофизическими особенностями.

Одним из приемов и методов решения данной проблемы в обучении детей с задержкой психического развития выступает применение **игровых технологий**.

Учителя рассматривают игру в работе с точки зрения влияния на неигровые способности школьников – как правило, на мышление, значительно реже эмоции, нравственные качества, на произвольное поведение детей.

В работе с детьми с ОВЗ необходимо же активно использовать не только развивающий, но и коррекционный потенциал игры. Таким образом, игра в наших руках оказывается средством развития и коррекции не только психических функций (мышления, памяти, внимания), но и «внутренней» и «внешней» социальности школьников.

На сегодняшний день в педагогике и детской психологии накоплен значительный опыт, позволяющий эффективно использовать игру как средство познания и развития потенциальных возможностей ребенка, как инструмент коррекции и позитивных изменений, дополнений в гибкую структуру личности младшего школьника, его психических функций и поведения.

Современному учителю желательно не только знать этот опыт, но и уметь педагогически целесообразно его адаптировать, чтобы при необходимости его использовать в коррекционно-развивающей, профилактической и диагностической работе с детьми.

Процесс педагогической коррекции недостатков личностного развития школьников с ОВЗ будет успешным, если учитель сумеет создать такие условия, в которых систематическое и планомерное обращение к игровым технологиям не нарушает естественной логики школьной жизни детей.

Модель педагогического оформления коррекционно-развивающего процесса предполагает встраивание системы игровых заданий в общую архитектуру учебно-воспитательного процесса с целью педагогически целесообразного заполнения неоправданно пустых временных ниш в школьной жизнедеятельности ребенка: свободных минут до уроков, после уроков, во время перемен, прогулок.

Кроме того, некоторые игровые задания органично встраиваются в урок, усиливая коррекционно-развивающую направленность физкультминуток, динамических пауз, минут тишины и т.д. Проведение игр не требует дополнительного и строго зафиксированного в режиме учебного дня времени.

В результате игровой инструментальной коррекционно-развивающего процесса возможны: фронтальная, индивидуальная и групповая работы и работа в парах.

Для фронтальной организации больше подходят физкультминутки – перерывы во время уроков. («Зоопарк», «Узнай друга», «Угадай-ка»).

Игры также могут моделироваться на основе учебного материала. (При изучении правил дорожного движения – игра «Светофор», закрепление практической работы « Приготовление бутерброда» - составление его из частей на магнитной доске).

Сегодня в научно-педагогической и методической литературе учителя могут найти много разнообразных и развернутых рекомендаций по использованию игр в учебно-воспитательной практике.

Приведу примеры некоторых игровых технологий (из новых), с помощью которых учебно-воспитательный процесс для детей с ОВЗ будет безболезненным, развивающим и даже лечебным.

История реализации диагностико-коррекционных функций детской игры показывает, что у истоков разработки этого вопроса стоят З. Фрейд и другие представители психоаналитической школы, которые впервые высоко оценили игру как метод познания и метод коррекции личности ребенка.

Тем самым было инициировано выделение нового направления в психотерапии – игровой терапии.

Как говорилось выше, игра может стать для педагога одним из инструментов развития школьно-значимых психологических и психофизиологических функций учащихся, активизации их познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности и потребности в ней.

С этих позиций анализируются детские игры в работах русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева. Особое внимание учителей он обращает на значение игр в воспитании у школьников сосредоточения внимания, наблюдательности, сообразительности, находчивости, творчества, совершенствования органов чувств, мышления и логических операций (анализа, синтеза, индукции, дедукции и других).

Подчеркивая важность и полезность «игровой школы» в педагогической работе со слабоуспевающими школьниками, П.Ф. Каптерев писал: «Детей, отстающих в своем развитии от других по различным причинам... тугих на развитие, медленных в соображениях. Не совсем хорошо понимающих всякого рода отвлеченности, - таких детей много. ... Такие дети в школе без игр вместо того, чтобы развиваться, будут тупеть, прозябать, проводить время в ничегонеделании. Если учитель будет настолько искусен, что занятия по учению до некоторой степени свяжет с играми, если он ухитрится смягчить таким детям резкость перехода от свободной энергичной игры к отвлеченному, связанному с неподвижностью, с сидением учению, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, сможет руководить их развитием и оказать существенно важные неопределимые услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни».<sup>3</sup> Современные ученые подчеркивают, что игра, с одной стороны, помогает развитию познавательных способностей учащихся, а с другой – может служить и эффективным средством преодоления трудностей в этом развитии, «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции (Л.А. Венгер, У.В. Ульенкова и другие). При условии правильной методической инструментальной игры пробуждает у учеников «усилие мысли», легко и свободно стимулирует их к познанию мира. С.А. Шмаков (1994) считает, что само название используемых с этой целью игр – интеллектуальные, умственные, обучающие, дидактические – звучит обнадеживающе и подчеркивает их обращенность в первую очередь к интеллекту, развитию всех свойств ума и стимулированию познавательной активности детей. Такие игры могут быть построены на учебном и неучебном материале и включены в структуру любого урока по любому предмету, а также в режим группы продленного дня. («Кто самый наблюдательный?», «Кто точнее назовет», «Что пропало?», «Повтори, не ошибись», «Дотронься до..», «Строим цифры» и т.д.).

---

<sup>3</sup>Каптерев П.Ф. Детская и возрастная психология. -М., 1999.-с-207.



Значительным потенциалом для воспитания у школьников интеллектуальной активности, любознательности, широких познавательных мотивов располагают и так называемые досуговые игры. («Что? Где? Когда?», «Поле чудес», «Самый сильный», «Конкурс красоты» и т.п.).

Действенным средством совершенствования таких значимых для учебной деятельности функций и процессов, как пространственная ориентация, восприятие, внимание, зрительно-моторные координации, память, мыслительные операции и другие, являются и развивающие компьютерные игры. Они могут быть с успехом использованы в коррекционно-развивающей практике, важно только помнить о необходимости строгого соблюдения при этом санитарно-гигиенических норм.

Несмотря на «приятность и легкость», «разнообразную полезность», которую вносят в коррекционно-развивающий процесс интеллектуально-познавательные игры, следует все же предостеречь учителя от чрезмерного увлечения ими. Умственным нагрузкам во время этих игр нередко сопутствуют длительное статическое напряжение и малая подвижность учащихся, а потому игры обязательно должны быть дозированы и рационально встроены в режим жизнедеятельности школьников, особенно таких, как дети с задержкой психического развития.

Но и здесь на помощь может прийти игра, раскрывая тем самым еще одну свою важную функцию - лечебно-оздоровительную.

Использование всем хорошо знакомых подвижных, спортивных или оздоровительных игр должно стать неотъемлемой составляющей программы коррекционно-развивающей работы с детьми и способствовать их физическому развитию, укреплению здоровья, восстановлению после интеллектуальной деятельности, адаптации к физическим нагрузкам, совершенствованию нервно-психической регуляции.

Анализ коррекционно-развивающих ресурсов детских игр приводит к выводу об их большой значимости и действенности в решении задач профилактики,

диагностики и коррекции неблагоприятий в социально-личностном, познавательном и физическом развитии школьников.

Правильно подобранную, уместно и умело проведенную игру следует считать таким же важным элементом образовательной работы в начальной школе, как и урок.

Следовательно, игра должна присутствовать в режиме дня учащегося с ОВЗ в той мере, в какой она необходима для создания «гармоничного сочетания умственных, физических и эмоциональных нагрузок» (О.С. Газман), коррекции и стимулирования всех сторон детского развития. Игры должны стать неотъемлемой частью повседневной жизни ребенка, стимулировать его двигательную и познавательную активность.

Соответственно, необходим набор специальных дидактических игр, постоянное обновление игр находящихся в «обиходе», чтобы не падал, а наоборот все больше возрастал интерес ребенка к этим познавательным играм.

Эффективность игры проявляется лишь при систематической и целенаправленной работе. Это, в свою очередь, формирует грамматический строй речи и словообразование в частности.

Подобранная и разработанная серия игр (подвижных, словесных, дидактических, для развития психических процессов) эффективно помогает активизировать у детей с ОВЗ как познавательную деятельность, так и интерес к учебе в целом.

Таким образом, игра - как фактор активизации познавательной деятельности у детей с ОВЗ призвана исправить дефекты развития этой познавательной деятельности, ориентируясь не на отклонения, имеющиеся у ученика, а на его возможности, которые должны быть максимально активизированы.

Педагогические наблюдения и анализ деятельности детей показывают, что учащиеся моего класса умеют играть в разнообразные игры, у 100% учащихся повышается уровень развития через различные виды деятельности.

## **Литература**

1. Заширинская О.В. «Психология детей с задержкой психического развития», Санкт-Петербург, «Речь», 2004г., 90 с.
2. «Коррекционная педагогика в начальном образовании» под ред. Кумариной, Москва, «Академия», 2003г., 78 с.
3. «Психология аномального развития ребенка». Хрестоматия в 2-х томах под ред. В.З. Лебединского, Москва, ЧеРо, 2002г., 78 с.
4. Степанова О.А., Вайнер М.Э. «Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями», Москва, «Академия», 2003г., 104 с.
5. «Специальная психология» под ред. В.И. Лубовского, Москва, «Академия», 2005г., 123 с.
6. Шмаков С.А. Игры шутки - игры минутки. - М.: Новая школа, 1996. - 112 с.

**Морозова М.Ю., учитель индивидуального обучения**

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В 2016 году ожидается переход к работе по новому Специальному Федеральному государственному образовательному стандарту для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время разработана Концепция такого стандарта для детей с ОВЗ, а в конце 2014 года был опубликован Проект ФГОС-8 для детей с нарушениями интеллекта [3], [12]. Поэтому перед учителями встает проблема выбора универсальных инструментов для реализации целей и задач специального стандарта на практике.

Одним из эффективных приемов работы по образовательным стандартам второго поколения начального общего образования является использование интегрированных заданий. Именно они служат в последние годы не только средством формирования универсальных учебных действий, но и средством проверки уровня достижений планируемых результатов обучения младших школьников, начиная с первого класса. Многие учителя разрабатывают специальные программы или проводят интегрированные уроки, комбинируя воедино усвоение самых различных учебных предметов (например, музыки, изобразительного искусства и литературного чтения; окружающего мира, математики и развития речи) [1], [15].

У педагогов, обучающих младших школьников с ОВЗ, закономерно возникают вопросы: Какие задания относятся к интегрированным? В чем их преимущества, в том числе и в условиях индивидуального обучения детей со сложной структурой дефекта? Каковы методические особенности использования таких заданий с обучающимися, для которых характерно сочетание нарушений умственного развития с другими нарушениями (зрения, слуха, опорно-

двигательного аппарата; расстройствами эмоционально-волевой сферы), выраженными в различной степени и сочетающимися в разных вариантах?

Для ответа на вопросы нами была подобрана и изучена литература, а так же проведено анкетирование 13 учителей, работающих с детьми, имеющими ОВЗ.

В результате анализа литературы было выяснено, что четкого определения понятия нет; психолого-педагогические положения, являющиеся теоретическими основами методики, не систематизированы. Поэтому, обобщая имеющийся опыт работы, *дадим определение понятия интегрированного задания и опишем некоторые методические особенности использования таких заданий, указав их преимущества и теоретические основы применения, приведем примеры.*

По результатам анкетирования все опрошенные учителя (100%) используют интегрированные задания. При выборе существенных признаков понятия интегрированного задания из предложенных трех вариантов:

– 38,5% (5 чел.) считают, что это задания, которые позволяют соединить в целое знания детей по нескольким учебным предметам (на равноправной основе – дополнили 7,8 %);

– 23% (3 чел.) отмечают, что это задания, через одно и то же содержание которых формируются знания, умения и навыки по сразу нескольким учебным предметам;

– 38,5% опрошенных назвали интегрированными задания, для выполнения которых нужно использование знаний, умений и навыков по нескольким учебным предметам;

– по 7,8 % (по 1 чел.) дополнительно отметили, что это задания, а) включающие в себя межпредметную связь и б) это задания, посильные учащимся с разным умственным развитием. Таким образом, в понятии «интегрированное задание» должно быть отражено: его объединяющее и формирующее начало, предполагающее соединение, сближение доступного учебного материала нескольких предметов в единое целое.

Назовем *интегрированным* такое комплексное задание (упражнение), которое специально направлено на формирование у обучающегося академической и жизненной компетенций при одновременном использовании содержания различных предметных областей. В структуре образования детей с ОВЗ академическая компетенция характеризуется как постепенное накопление потенциальных возможностей у обучающихся для их использования в настоящем и будущем для личного, профессионального и социального развития. Жизненная компетенция определяется как овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ученику в повседневной жизни уже сейчас [3].

В данном определении учтено, что в Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) достижение основных задач реализации содержания направлено на формирование у ребенка с ОВЗ указанных компетенций, а обучение и развитие детей с нарушениями интеллекта планируется проводить по третьему – четвертому вариантам программ или по индивидуальным адаптированным программам.

Интегрированные задания при обучении ребенка с ОВЗ дают учителю, работающему по таким программам, следующие *преимущества*:

- формируют у детей с ОВЗ целостное представление об окружающем (на это указывают 84,6% опрошенных);

- расширяют кругозор при имеющихся у конкретного ребенка многочисленных ограничениях из-за состояния здоровья, скудности его жизненного опыта, бедности социальных контактов; а так же помогают увидеть взаимосвязь не только различных учебных предметов, но и многих явлений действительности;

- при крайне низком уровне развития психических процессов (всех видов мышления, памяти, внимания; а так же неразвитости, скудности или отсутствия речи, неправильного и невнятного звукопроизношения; ограниченности двигательной активности и мелкой моторики) становится возможным более целенаправленное осуществление коррекционных действий;

– появляется некоторый резерв времени, за счет которого при помощи одного и того же наглядного материала (оборудования) проводится работа по формированию компетенций в различных предметных областях, предусмотренных программами;

– в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося появляется дополнительная возможность для формирования элементов учебной деятельности, включения ребенка с ОВЗ в посильную для него творческую деятельность; и даже создаются условия для переноса имеющихся умений в несколько новую, не встречавшуюся ранее ситуацию.

Охарактеризуем кратко *теоретические основы* методики применения интегрированных заданий в работе с детьми, имеющими ОВЗ. Важнейшими являются, по нашему мнению, принципы специального (коррекционного) обучения, т.е. основные положения, определяющие с учетом целей и закономерностей процесса обучения его содержание, методы и организационные формы [2].

В соответствии с принципом коррекционной направленности интегрированные задания так же, как и процесс обучения детей с ОВЗ в целом, нацелены на решение следующих задач:

– исправление или ослабление недостатков психофизического развития обучающегося с помощью использования специальных методических приемов;

– учет структуры дефекта и опора на сохранные и положительные стороны психики и поведения ребенка;

– осуществление индивидуализации содержания и темпов обучения;

– формирование обобщенных учебных и трудовых умений;

– развитие самостоятельности на уровне доступном для конкретного ученика.

Поскольку один и тот же объект (в нашем случае – это одно и то же предметное содержание задания) в процессе работы над ним все время как бы поворачивается к обучающемуся самыми различными сторонами (гранями,

свойствами, зависимостями), то другой важнейшей теоретической основой методики применения интегрированных заданий, по нашему мнению, является механизм «анализа через синтез» – основной механизм мышления. Целенаправленное, кропотливое обучение ребенка с нарушениями интеллекта аналитико-синтетической деятельности служит своеобразным фундаментом динамики его развития.

Успешность применения интегрированных заданий зависит и от того, как педагог реализует при этом личностно-ориентированный подход: в какой степени он ориентируется на свойства личности, на ее формирование в соответствии с природными способностями; как организует деятельность учения, общение и сотрудничество, опираясь на гуманистические нормы; относится ли он к ребенку с ОВЗ как к младшему, особенному помощнику, полноправному участнику процесса обучения, т.е. как к субъекту педагогических воздействий.

Таким образом, принципы специального (коррекционного) обучения, личностно-ориентированный подход и использование анализа через синтез составляют теоретический фундамент методики использования интегрированных заданий.

Далее укажем некоторые *общие методические особенности* использования интегрированных заданий.

1) Использование указанных выше теоретических основ при подборе или разработке заданий.

2) Осознание учителем основных вопросов частных методик обучения: **зачем** нужно применять конкретное задание в процессе индивидуального обучения детей с ОВЗ; какое **предметное содержание** подойдет для обучения именно этого ученика; какие **методические приемы** и **средства обучения** целесообразно выбрать для достижения планируемых результатов обучения.

Например, Кирилл Ц. иногда выполняет индивидуальные задания в актовом зале школы: считает украшения к празднику, проговаривает по слогам названия указанных учителем предметов, учится их обобщать и распознавать. Это делается



для развития таких качеств его личности, как самостоятельность и смелость; для формирования коммуникативных умений и адаптации ребенка с синдромом Дауна. Положительным результатом является то, что Кирилл постепенно осваивает школьное пространство, перестал бояться резких звуков и шума, убегать и прятаться, ему нравится находиться среди других детей и общаться с ними.

3) При отборе или составлении **предметного содержания**, которое подойдет в качестве интегрированного задания необходимо четкое представление его структуры. По нашему мнению, *структура* интегрированного задания включает в себя некоторое условие (в виде словесного описания, инструкции, текста, таблицы, иллюстрации, серии предметных картинок, фотографии в ноутбуке, готового образца и т.д.) и требования по выполнению указанных в задании учебных действий из различных образовательных областей.

Сформулируем главные критерии к отбору предметного содержания, которое используется в интегрированном задании:

- доступность условия и требований для обучающегося;
- логическая взаимосвязь условия и требований;
- соответствие содержания целям и учебным задачам, решаемым на уроке;
- создание и поддержание у ребенка познавательного интереса, положительной мотивации и чувства психологического комфорта.

4) Рассматривая применение интегрированных заданий как эффективное средство организации всех видов деятельности обучающегося с ОВЗ по индивидуальной адаптированной программе, учитель должен обоснованно подходить к выбору методических приемов и средств при выполнении таких заданий. Опыт индивидуального обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями интеллекта позволяет нам сформулировать ряд требований.

- ***Применение специальных адаптированных для возможностей конкретного ученика приемов и средств обратной связи:***

Для Олега Ч. с полным отсутствием речи и звукоподражания, со слабо развитой мелкой моторикой используются кубики с буквами (чтобы ему было удобнее выбирать нужный кубик и поворачивать его нужной гранью), цифры с ручками, карточки с надписями, числовой ряд. Не проговаривая звук, слово, он осуществляет выбор ответа из предложенных 2-3 вариантов.

Для Сергея Б. с нарушениями зрения и неразвитой моторикой изготавливаются и применяются индивидуальные трафареты, крупные предметные картинки, распечатываются из Интернета черно-белые изображения для раскрашивания пальчиковыми красками.

● ***Использование в адаптированном виде приемов развивающего обучения.***

Например, таких, как:

– обыгрывание обычных учебных заданий («Карандаши еще спят и поэтому не раскрашивают»; «Буквы хотят нас запутать и думают, что Олег не справится с заданием»),

– привлечение к работе любимых персонажей (кошка Маруся и котенок Кузя, живущие в одной квартире с ребенком; специальные задания от Дюймовочки),

– переформулирование текста задания. Так стандартная формулировка: «Назови для числа 6 предыдущее и последующее числа» заменяется другой: «Какую кнопку лифта нажмешь, если возвращаешься домой с прогулки? Почему выбрал цифру 6? Потому, что ты живешь на этом этаже. Какой этаж ниже (меньше) шестого? А какой выше 6-го?» [6]

● ***Создание условий для включения ученика в деятельность с элементами творчества на доступном уровне.*** По мере своих интересов и возможностей ученик выбирает сам предметное содержание, которое в дальнейшем используется как основа для интегрированного задания. Например, Олег Ч. под руководством учителя выбирает из нескольких предложенных и рассматривает серию картинок в учебнике по общей теме «Моя мама швея», затем составляет и читает слова, опираясь на иллюстрации (чтение); записывает слова, расставляя в них ударение (письмо); пересчитывает количество записанных слов (счет);

классифицирует предметы, выбирая нужные маме для шитья (развитие речи); раскрашивает то, что ему понравилось (изодеятельность) [5].

**• *Опора на интересы и имеющийся жизненный опыт обучающегося.***

При написании своего домашнего адреса и адреса школы (письмо) ученик Ян К. укрепляет свою память, учится соотносить свои действия с предлагаемым образцом, читает текст образца и написанный текст (чтение); узнает, что цифры почтового индекса можно писать и как обычно, а для сортировочной почтовой машины – по-новому, читает новый шрифт цифр (математика); изготавливает самодельный конверт (трудовое обучение) и раскрашивает его (изобразительная деятельность); узнает в доступной форме об особенностях отправления писем и работы почты, расширяет свой кругозор (окружающий мир и социально-бытовая ориентировка – специальный предмет коррекционного обучения) [7].

**• *Совместное оценивание процесса и результатов работы, формирование (по возможности) элементов самооценки, элементы рефлексии.*** Какое задание запомнил? Какое задание самое интересное? Понравилось задание или нет? (Ян К.) Кто у нас молодец? Почему ты молодец? Похлопаем: три хлопка! Кто помогал? Кошка Маруся. А как ей помог Сережа? (Сделал из бумаги теплые варежки и длинный шарф; нарисовал две сосиски и одну миску с молоком). По желанию и по самочувствию Олег Ч. выбирает, какими словами оценивать выполненную работу, что писать в тетрадях рядом с отметкой, иногда сам записывает и ставит себе оценку.

Необходимо отметить, что в реальном процессе обучения методические приемы и средства не исчерпываются перечисленными выше. (Подробнее см. [4], [5], [6], [7])

*Приведем пример разработанного нами интегрированного задания и проанализируем его, используя содержание варианта Д адаптированной основной образовательной программы для отсталых обучающихся. Общая тема – «Домашние птицы». Материал в начальных классах изучается концентрически.*

Посмотрим, как меняется формулировка условия, адаптируясь к возможностям конкретного ученика: выбери среди животных домашних птиц (Ян К.); знаешь ли ты домашних птиц на картинках (Кирилл Ц.); назови животных, которых ты видишь на экране ноутбука, и догадайся, какое животное хочет нас запутать. Почему, как ты думаешь? (Олег Ч.); давай посмотрим, кто пришел к тебе на урок и хочет вместе с тобой учиться (Сергей Б.)

Назовем личностные планируемые результаты выполнения подобных заданий: развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания. Предметные результаты укажем в таблице 1 в виде основных задач реализации.

Таблица № 1

Адаптированные для конкретного ученика требования интегрированного задания

Учебный предмет	Требование задания (Например, для Кирилла Ц., 2 кл.)	Основные задачи реализации
чтение	четкое проговаривание по слогам названия птицы, выделение изученного первого звука в названии (у-ут-ка, к-ку-ри-ца, ин-дюк), соотнесение картинки, первого звука с первой буквой в названии	понимание обращенной речи, овладение умением вступать в контакт, поддерживать и завершать его; различение и узнавание напечатанных букв
письмо	обводка пальчиком образца букв, написание буквы (на песке, магнитной доске, в тетради,	развитие предпосылок к осмысленному чтению и

	пальчиковыми красками) <i>по выбору ученика</i>	письму, формирование графических навыков
счет	пересчитывание птиц на картинке, обозначение количества (на пальцах, словом, цифрой); составление задач на смысл сложения (вычитания)	формирование представлений о количестве, счет, решение простых задач с опорой на наглядность
изодетельность	выбор черно-белого изображения птицы для раскрашивания (обводки) карандашом, фломастером, красками, пальчиковыми красками или создание аппликации <i>по выбору ученика</i>	накопление впечатлений, освоение доступных средств изобразительной деятельности, накопления опыта самовыражения
развитие речи и окружающей природный мир	просмотр цветных фотографий или короткого видео по ноутбуку, иллюстраций в учебных пособиях, сравнение двух предметов по доступным вопросам, обобщение и классификация	развитие речи как средства общения, формирование первоначальных представлений о животном мире

В проекте Специального ФГОС предлагается выделять коррекционно-развивающую область и указывать основные задачи реализации таких коррекционных предметов, как сенсорное развитие, предметно-практические действия, двигательное развитие, альтернативная коммуникация, которые в настоящее время часто неявно включены в содержание учебных предметов и просто не указываются, а их специальное проведение зависит от личной инициативы педагога, возможностей конкретной школы и заинтересованности

родителей. По нашему мнению, именно применение интегрированных заданий служит мостиком, связывающим не только разные учебные предметы между собой, но и все предметные области с коррекционно-развивающей областью.

Поэтому по результатам анкетирования лишь 15,4% учителей считают, что за интегрированными заданиями – будущее коррекционного обучения.

Отметим, что в настоящее время среди учеников МБОУ СОШ №30 г. Пензы 190 человек с ограниченными возможностями здоровья, из них 133 инвалида детства и 83 ребенка с нарушениями интеллекта (в умеренной, тяжелой или глубокой степени; с тяжелыми и множественными нарушениями развития) обучаются индивидуально по адаптированным программам. Именно специальное применение интегрированных заданий в работе с такими детьми помогает достигать определенной динамики в их развитии, готовить к дальнейшей жизни и социальной адаптации. Такие упражнения выполняют роль надежного универсального помощника и в решении коррекционных задач.

Таким образом, применение интегрированных заданий

– предполагает объединение, соединение, сближение учебного материала нескольких предметов в единое целое;

– позволяет более интенсивнее использовать межпредметные связи (с учетом общности решаемых учебных задач, предметного содержания, методов и приемов работы);

– способствует формированию общеучебных умений и навыков;

– должно осуществляться систематически, а поэтому его необходимо планировать еще на этапе разработки учебных программ.

Перспективы исследования по указанной теме, по нашему мнению, связаны с проведением классификации интегрированных заданий, с дальнейшим обобщением опыта работы и, возможно, с разработкой индивидуальной адаптированной программы, специально предусматривающей использование интегрированных заданий.

## Литература

1. Ильенко Л.П. Интегрированный эстетический курс для начальной школы: Пособие для учителя. – М.: Аркти, 2000. – 64 с.
2. Карпунина О.И., Рябова Н.В. Специальная педагогика в опорных схемах. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2005. – 168 с.
3. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С.Никольская, Е.Л.Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 42 с.
4. Максимова К., Морозова М.Ю. Теоретико-математические основы исследования взаимосвязи математики и музыки. В. сб.: Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Артемовские чтения». – Пенза, ПГПУ, 2007, стр. 82 – 85
5. Морозова М.Ю., Апакина И.В. Упражнения как средство обучения математике учащихся коррекционных начальных классов. В сб. Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Артемовские чтения», т.3, Пенза, ПГПУ, 2009, с. 187-189
6. Морозова М.Ю., Морозова С.П. Приемы развивающего обучения математике в специальной (коррекционной) школе. В сб. Естественно - научное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза, ПГПУ, 2007, с. 121-124.
7. Морозова М.Ю. Обучение счету детей с нарушениями в развитии. В сб. Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Артемовские чтения», т.2, Пенза, ПГПУ, 2008, с. 222-225.

8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1 – 4 классы / [А.А. Айдарбекова, В.М. Белов, В.В.Воронкова и др.]. – М.: Просвещение, 2013.
9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида./ Под ред. Бгажноковой И.М. – М.: Просвещение, 2011.
10. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. –120 с.
11. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М.: 2001.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт для умственно отсталых детей. Проект. – ФГОС8.– [s8vid.edumiass.ru](http://s8vid.edumiass.ru)  
>obrazovanie/fgos/
13. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001 – 384с.
14. Шипицына Л. М. Коррекция и развитие. Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта. – СПб.: "Образование", 1996.
15. Целищева И.И., Большакова М.Д.Методика обучения дошкольников математике при ознакомлении с окружающим миром: Интегрированные занятия. – М.: Школьная пресса, 2009. – 192 с.

**Ковылов С.А., учитель истории**

## **ЗАРОЖДЕНИЕ ГОРОДСКОЙ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕ**

Надо признать: вопрос зарождения городской системы народного образования в Пензе до сих пор не нашел своего освещения в научной литературе.

Пензенские учёные, занимавшиеся вопросами истории образования, по разным причинам обходили вниманием узкогородскую проблематику, отдавая все



силы изучению образования губернского. Пенза упоминалась вскользь, не иначе как в контексте общих тенденций развития образования в Пензенской губернии<sup>1</sup>.

Наши же маститые краеведы, такие как В.И. Дмитриева, или В.Ф. Ефремов, ограничивали свои исследования в основном рамками советского периода<sup>2</sup>. Именно с их подачи Управление образования города Пензы позиционировало исполнявшееся в 2009г. 90-летие Пензенского ГорОНО<sup>3</sup> как собственный 90-летний юбилей<sup>4</sup>. Соответствующая информация была размещена в Интернете<sup>5</sup>, широко разрекламирована и породила у людей непосвященных то превратное мнение, что в 2009г. исполнилось 90 лет пензенской городской системе народного образования. А это – совсем не так. Предлагаю во всём разобраться.

Общим местом всех, кто так или иначе касался первых лет истории пензенского образования, давно стала фраза в роде: «Образовательные учреждения города Пензы существуют с 1786года, с открытия главного народного училища<sup>6</sup>». При этом приходится констатировать, что исследователи не очень-то различают собственно городское и губернское<sup>7</sup>. Между тем, факт учреждения в Пензе в 1786 году Главного народного училища, в 1804 году преобразованного в Губернскую гимназию, не является достоянием истории нашего муниципального образования. Не нужно поднимать архивные источники, чтобы понять - 1-я Пензенская мужская гимназия была государственным образовательным учреждением губернского подчинения. То же можно сказать и о возникших позднее 2-й Пензенской мужской, 1-й и 2-й женских гимназиях<sup>8</sup>. В одном ряду с ними стоят частные гимназии Пензы, а также Реальное и Епархиальное женское училища<sup>9</sup>. Всё это – средние учебные заведения, включенные в городскую школьную сеть только при советской власти – в мае 1918 года<sup>10</sup>.

Тогда с чего же началась история нашего городского народного образования? Ответить на этот вопрос нам поможет дореволюционный справочник «Очерк начального образования в Пензенской губернии по сведениям за 1899/1900 уч.год.», изданный в Пензе в 1905 году и находящийся в свободном доступе (скажем, в Лермонтовской библиотеке). Он недвусмысленно заявляет, что

**история городского образования в Пензе началась с учреждения Городом в 1833 году своего первого образовательного учреждения – Пензенского 1-го мужского приходского начального училища<sup>11</sup> («приходского» - не потому, что обслуживало нужды какого-то прихода, а поскольку учреждалось городом по действовавшему на тот момент в России «Положению о приходских училищах» 1828 года; такую «специфику» данное образовательное учреждение сохраняло в названии вплоть до революции). К началу XX века в Пензе было 12 городских образовательных учреждений (7 мужских и 5 женских начальных училищ)<sup>12</sup>, а к 1910 году их число увеличилось до 20 (10 мужских и 10 женских).**

Наряду с собственно городскими учебными заведениями, пензенские дети обучались в ведомственных школах: церковно-приходских школах (существовали при Духосошестввенской, Всесвятской, Петропавловской (сразу две) церквях) и образцовых школах при Духовной семинарии и Епархиальном училище – в Духовном ведомстве, начальных училищах Сызрано-Вяземской и Рязано-Уральской железных дорог – в ведомстве Министерства путей сообщения; образцовой школе при Учительской семинарии; а также в школах при религиозных общинах неправославных исповеданий; школе при приюте Общества вспомоществования неимущим; наконец, в частных начальных учебных заведениях<sup>13</sup>.

При этом столь разношерстный конгломерат учебных заведений к началу XX века не имел управления на уровне Города. Город был учредителем названных выше 20 городских начальных училищ, и только. Развитие народного образования курировал в городской администрации (Пензенской городской управе) специальный 4 отдел. Но к его компетенции были отнесены преимущественно инвентарно-хозяйственные вопросы, касающиеся городских начальных училищ. Всем остальным – от методики до кадровых вопросов – ведал так называемый Пензенский уездный училищный совет, не подчинявшийся Городу. Правда, в этом совете Город имел одного представителя, но все признавали, что его влияние там не могло быть значительным. Соответственно, за городским образованием

надзирал инспектор народных училищ 1-го участка Пензенской губернии, участок которого охватывал и Пензу, и Пензенский уезд (а одно время – в добавок ещё и уезд Чембарский). Оперируя понятиями наших дней, можно сказать, что к началу XX века в управлении городскими школами существовало такое положение, как если бы сейчас муниципальными образовательными учреждениями Пензы ведал Отдел образования Пензенского района Пензенской области. Как с грустью констатировала сама Пензенская городская управа, Город оказывался «в роли ограниченного в правах хозяина, средствами которого распоряжаются посторонние ему лица».

Вопрос о выделении Пензы в отдельный инспекторский округ и о создании собственного, городского органа управления образованием встал особенно остро к 1910-ым годам. И связано это было с началом реализации в Пензе проекта по введению всеобщего начального образования.

Сразу оговоримся: рассчитанный на 5 лет городской проект введения в Пензе всеобщего начального образования никак не связан с тем 10-летним планом введения в Пензенской губернии обязательного начального обучения, который Пензенское губернское земство стало осуществлять с 1911 года<sup>14</sup>. Это – совершенно самостоятельный, самобытный проект<sup>15</sup>.

С ходатайством о введении в Пензе всеобщего начального обучения Пензенские городские власти обратились в Министерство народного просвещения где-то во второй половине 1909 или в самом начале 1910 гг. В ответ министерство предложило городу самостоятельно разработать и представить на утверждение детальный проект развития в Пензе городской школьной сети.

Для разработки такого проекта Пензенская городская Дума создала специальную комиссию. Приступая к разработке проекта, комиссия 19-21 февраля 1910 года провела перепись всех проживавших в Пензе детей младшего школьного возраста (т.е. 8-11 лет<sup>16</sup>). Выяснилось, что для введения всеобщего обучения Городу необходимо было иметь начальных училищ на 5600 мест. Поскольку принятый Министерством народного просвещения комплект

начальной школы равнялся тогда 50 ученикам, для обучения этих 5600 детей городу пришлось бы иметь в общей сложности 112 школьных комплектов (5600 чел: 50 чел. в комплекте). К 1910 году у города уже имелось 20 училищ по 3 отделения в каждом, т.е. 60 комплектов, что перекрывало потребности более чем на половину (почти на 54%). Помимо этого, в единую школьную сеть Пензы можно было включить 11 комплектов, имевшихся в церковно-приходских школах города и 7 – в путевских училищах. Итого выходило 78 комплектов. Значит, для полной городской школьной сети недоставало 34 комплектов.

Суммируя все имевшиеся в ее распоряжении статистические сведения, комиссия пришла к выводу, что при рациональном использовании средств городу было вполне по силам осуществить необходимое расширение сети школьных заведений за 5 лет, причем не потребовалось бы ни дополнительного увеличения городского обложения, ни дополнительных ассигнований и займов, кроме специально предусмотренных на этот случай правительством.

Приступить к осуществлению проекта комиссия предлагала уже в 1910 году, и, следовательно, всеобщее начальное обучение в Пензе должно было стать свершившимся фактом к 1915 году.

Выводы комиссии, дополненные финансовым планом, были 16 июня 1910 года рассмотрены на заседании Пензенской городской Думы. Дума, найдя представленные ей выкладки вполне обоснованными, приняла доклад комиссии и единогласно постановила направить разработанный проект школьной сети на утверждение в Министерство народного просвещения.

**День утверждения Постановлением Пензенской городской Думы первого в истории Пензы проекта городской школьной сети - 16 июня 1910 года - можно считать днём рождения пензенской городской системы народного образования.**

До этого момента в Пензе существовало определённое количество начальных училищ и школ самой разнообразной принадлежности (в том числе и городских), не управлявшихся Городом. С этого момента количество переходит в качество –

начинается процесс перехода всех этих образовательных учреждений Городу и формирование стройной городской системы народного образования.

Чётко проговорим - появившаяся в Пензе в 1910-х гг. городская система народного образования на первых порах включала только:

а) городскую сеть начальных учебных заведений (напомним, средние учебные заведения были «спущены» в эту сеть с губернского уровня только в 1918г.);

б) обособленный городской орган управления образованием (о чём - ниже).

Если бы не волокита со стороны Министерства народного просвещения (в его коридорах наш проект "завис" почти на два(!) года, и только весной 1912 года наконец-то было признано возможным удовлетворить все пензенские ходатайства), пензенская городская школьная сеть была бы завершена за пять лет, и всеобщее начальное обучение в Пензе стало бы свершившимся фактом уже к 1915 – максимум (с поправкой на начавшуюся летом 1914г. Первую мировую войну) к 1916году.

Однако эта система осталась незавершенной в том виде, который предусматривал проект введения в Пензе всеобщего начального образования. Тем не менее, не взирая на войну и революции, Город продолжал поступательно развивать свою систему народного образования. Последние досоветские учебные заведения (очередные мужское и женское начальные училища) были открыты в Пензе к новому 1917/1918 учебному году.

Поскольку проект введения в Пензе всеобщего обучения предполагал объединение всех существовавших в Пензе начальных училищ (школ), независимо от их прежней ведомственной принадлежности, в единую городскую школьную сеть, которая не далее как за первые пять лет своего существования должна была вырасти ещё почти в полтора раза, для городских властей, как уже говорилось, становился актуален вопрос о создании собственного, муниципального органа управления образованием.

Таким органом должен был стать Пензенский городской училищный совет. Решение об этом Пензенская городская Дума приняла еще 17 февраля 1909 года. Если бы такое Постановление состоялось в реалиях наших дней, то в 2009 году мы без натяжек отметили бы не 90-, а 100-летие Управления образования города Пензы.

Но в Российской империи последнее слово даже в таких вопросах оставалось за Правительством, вдобавок вопрос требовал от имперских властей (ничего не поделаешь – государство-то было унитарным!) известного нормотворчества: узаконенный стандартный состав училищных советов, возглавлявшихся уездными предводителями дворянства, был прописан под земства, но никак под органы городского самоуправления. Думается, именно это обстоятельство и стало непреодолимой преградой в деле создания в Пензе городского училищного совета.

Вопрос об учреждении в Пензе школьной сети оказался увязан с еще одним - о выделении Пензы в отдельный инспекторский округ, причём местные власти надеялись обеспечить казённое содержание городскому инспектору народных училищ, в противном бы случае из городского бюджета на зарплату инспектору приходилось бы тратить сумму, достаточную для содержания стандартного трёхкомплектного учебного заведения.

11 августа 1909 года Пензенская городская Дума постановила ходатайствовать перед Правительством об учреждении в Пензе городского училищного совета. Никакой реакции Правительства на это ходатайство по имеющимся пока в нашем распоряжении документам не прослеживается. Напротив, дальнейшего хода этого дела свидетельствует, что насущные потребности развития народного образования вынудили городские власти искать выход из сложившегося тупика вне правового поля.

Убедившись в непробиваемости Правительства, Пензенская городская Дума на свой страх и риск 14 февраля 1912 года возвращается к вопросу создания

муниципального органа управления образованием такого состава, какой бы отвечал потребностям Города.

**Первый обособленный городской орган управления образованием в Пензе был учреждён Постановлением Пензенской городской Думы 24 июля 1912 года. Он получил название Школьный совет.** Первым Председателем этого коллегиального органа был назначен известный своей просветительской деятельностью<sup>17</sup> священник о.Николай Фёдорович Быстров, гласный городской Думы. Помимо него в совет были избраны гласные Думы А.М. Архипов, К.Т. Иванов, Е.Е. Будылин и А.П. Соколов, член уездного училищного совета от Пензы, городской санитарный врач, два представителя от учительства, а также директор и инспектор народных училищ Пензенской губернии. Присутствие двух последних в составе совета, естественно, не случайно и продиктовано на наш взгляд теми же соображениями, что и обращение городских властей к губернатору с просьбой утвердить членов совета в их должности – попыткой явочным порядком легитимизировать Школьный совет.

13 августа 1912 года состоялось первое заседание Школьного совета, и с этого момента на него полностью было возложено руководство городским народным образованием. Школьный совет внёс неоценимый вклад в формирование городской системы народного образования. Его кипучая деятельность прослежена нами пока до 1917 года включительно. По всей видимости, Школьный совет был расформирован в феврале-марте 1918 года в связи с созданием советских органов управления<sup>18</sup>.

Упразднение городского органа управления образованием не означало сворачивания созданной им городской школьной сети. Переживя очень тяжелые времена в 1917-1918 гг. и ряд глубоких реформ, она всё-таки выжила (приблизительно те же коллективы, только зачастую попарно слитые – из-за отказа от отдельного обучения мальчиков и девочек – в тех же зданиях видим при Советской Власти в учреждениях уже под новыми номерами). Какое-то время пензенская городская школьная сеть подчинялась непосредственно ГубОНО, а

затем для её управления было сочтено целесообразным всё-таки возродить обособленный орган, подчиненный Городу. Для этого 15 февраля 1919г. и был создан Отдел народного образования Исполкома Пензенского городского Совета рабочих и крестьянских депутатов.

### Примечания

Настоящая работа написана на основании документов Государственного архива Пензенской области, хранящихся в фондах Пензенской дирекции народных училищ (Ф. 81) и Пензенской городской управы (Ф.109). Ссылки на конкретные документы ГАПО здесь опущены.

<sup>1</sup> В этой связи показательны статьи давно ставшего хрестоматийным сборника «Очерки истории народного образования Пензенского края» (Пенза, 1997), или статья В.И. Дмитриевой и С.Г. Разуваева «Народное образование» в «Пензенской энциклопедии».

<sup>2</sup> См., например: Ефремов В.Ф. История гороно в лицах (Из истории городского отдела народного образования). – Пенза, 2005; Дмитриева В.И. Общеобразовательные учреждения города Пензы (из истории школ). - Пенза, 2009; История образования города Пензы. 1918–1950 годы: Сборник документов и материалов. Серия «Пенза – мой город» / Сост. Дмитриева В.И. – Пенза, 2013 (далее: *Сборник документов*).

<sup>3</sup> Ефремов В.Ф. Указ.соч. – С.3.

<sup>4</sup> Если быть юридически корректным, то нужно признать, что Управление образования создано по Постановлению Главы администрации г.Пензы №180 от 09.02.1996г. «Об упорядочении структуры управления образовательными учреждениями города». Таким образом, спустя два года после своего 90-летия Управление образования города Пензы было вправе отметить ещё один юбилей – на этот раз 15-летний.



<sup>5</sup> См.: [http://www.old.guoedu.ru/avg\\_conf/](http://www.old.guoedu.ru/avg_conf/)

<sup>6</sup> Дмитриева В.И. Указ.соч. - С.3.

<sup>7</sup> Вплоть до «Пензенской энциклопедии» (см. раздел «Культура и просвещение» в статье: Вишневыи К.Д. Пенза// Пензенская энциклопедия. – М.: БРЭ, 2001. – С. 443). Впрочем, Кириллу Дмитриевичу такую небрежность вряд ли надо ставить в вину. – Он-то писал о Пензе как об областном центре.

<sup>8</sup> См. в подтверждение: Памятная книжка Пензенской губернии на 1911 год. – Пенза: Изд. Пенз. губ. стат. комитета, 1910. – С.17.

<sup>9</sup> Там же. – С. 246.

<sup>10</sup> Дмитриева В.И. Указ.соч. - С.3 - 6.

<sup>11</sup> Очерк начального образования в Пензенской губернии по сведениям за 1899/1900 уч.год. – Пенза, 1905 (далее: *Очерк*). – С. 7. Новейший сборник документов, изданный Управлением образования, позволяет конкретизировать дату – **21 мая 1833г.** – См.: *Сборник документов.* – С. 11.

<sup>12</sup> *Очерк.* – С. 108.

<sup>13</sup> Там же. С. 111.

<sup>14</sup> Гошуляк Л.Д. Становление и развитие системы народного образования в Пензенской губернии в XIX – начале XX века // Очерки истории народного образования Пензенского края. – Пенза, 1997. – С.144-145.

<sup>15</sup> История его создания и реализации, а также история формирования под этот проект в Пензе единой городской школьной сети была достаточно подробно рассмотрена нами в статье «...Место постройки назначить на Митрофаньевской улице», опубликованной в 2004г. в первом выпуске «Школьного историко-краеведческого альманаха».

<sup>16</sup> Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861-1917).-М.: Просвещение, 1982.- С. 39.

<sup>17</sup> Тюстин А.В. Быстрыы // Пензенская энциклопедия. – Пенза, 2001. – С.77.

<sup>18</sup> Ефремов В.Ф. Указ.соч. – С. 4.

## **ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ЗАПОМИНАНИЯ СЛОЖНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КЛАССАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

В последнее время в России, появилось множество новых, труднопроизносимых слов и терминов. Они неотступно входят в нашу жизнь и требуют знания и осмысления. Учащимся классов с ОВЗ для успешной социализации в обществе необходимо эти термины знать и уметь использовать.

Особенности восприятия и осмысления учебного материала у детей с ограниченными умственными возможностями неразрывно связаны с особенностями их памяти. Так как основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение – у них имеют специфические особенности: они лучше запоминают внешние, часто случайные зрительно воспринимаемые признаки.

У школьников с проблемами интеллектуального развития сложно формируется произвольное запоминание, еще сложнее и дольше – преднамеренное запоминание. Специалисты в области дефектологии Л.В. Занков и В.Г. Петрова отмечают, что слабость памяти у таких детей проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания, приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного, особенно труднопроизносимого, материала.

На протяжении нескольких лет изучая проблему запоминания школьниками сложной терминологии, разрабатывалась система методов, приемов и дидактического материала, обеспечивающих эффективное запоминание изучаемого. Целью изучения было выявление наилучших способов запоминания.

Знание терминологии является важным аспектом на всех этапах обучения: объяснение нового, формирование и закрепление знаний, контроль за усвоением,

систематизация, повторение и обобщение изученного. Учащиеся, не владеющие специальными терминами, не могут не только запомнить учебный материал, но даже понять его.

Использование различных форм обучения запоминанию способствует углублению знаний, повышению познавательного интереса к предмету и качества образования. По мнению Л.С. Выготского, лучше запоминается то, что является целью или предметом деятельности, а не способом или условием, в которых эта деятельность происходит. Интеллектуальная работа с информацией, подлежащей запоминанию, влияет на прочность и длительность хранения его в памяти. Неотъемлемыми составляющими, определяющими эффективность запоминания и воспроизведения, являются мотивация и интерес к изучаемому материалу. Педагог, предлагая ребенку задание, предполагает не простое пассивное восприятие, а активную работу с ним, выполнение мыслительных операций. Т.е. повышает продуктивность произвольного запоминания путем активного действия – игрового или мыслительного.

На уроках в классах для детей с ОВЗ используются различные методы обучения, способствующие запоминанию сложных терминов учащимися с недостатками интеллектуального развития:

1. Метод записи – последовательное записывание терминов с доски, на слух (под диктовку учителя) и по памяти. В этом случае задействуются зрительное и слуховое восприятия, а также тактильная память, что способствует более быстрому и длительному запоминанию. Составление словаря терминов.

2. Метод многократного повторения: хором, по цепочке, выборочно.

3. Метод разбивки слов на части.

гидро-электро-станция

человеко-образная

4. Метод звуков и цвета: горы – коричневый, вода – синий, низменности – зеленый, возвышенности – желтый; собака – лай, лошадь – ржание и т.п;

5. Метод кодирования информации: работа с сигнальными карточками (учащимся показываются карточки – они называют что там изображено, показываются цветные карточки – они называют что этим цветом обозначается и т.п.); работа с пиктограммами, рисунками, словами, частями слов. При этом главное может быть выделено цветом, формой и т.д.

6. Метод тестовых заданий – определение соответствующих терминов. Наиболее эффективно используются для проверки и закрепления знаний. Тесты могут заменять фронтальный опрос и экономят время на уроке

Вычеркни лишнее, объясни почему
Мексика, Канада, Вашингтон, Куба.
Аргентина, Венесуэла, Бразилия, Лима.
Париж, Германия, Испания, Россия.

Отметь знаком «+» правильные ответы	
К средствам индивидуальной защиты относятся	
Противогаз	<input type="checkbox"/>
Носовой платок	<input type="checkbox"/>
Респиратор	<input type="checkbox"/>

7. Метод пропущенных букв

Вставить только гласные, только согласные, вперемешку.

\_НТ\_РКТ\_Д\_ (Антарктида)

\_Е\_И\_О\_\_И\_А\_ИЯ (Великобритания)

Е\_Р\_З\_Я (Евразия)

8. Метод «выкидывания» слов

Оставить от каждого слова только первую букву. Особенно актуален при заучивании стихов и наряду с опорными картинками.

Октябрь

Вяжет сети паучок,

Гонит тучи ветер.

Загрустил бурундучок

О прошедшем лете.

9. Метод игры стимулирует мыслительную активность, развивает интерес к предмету, непроизвольно заставляет задуматься над решением поставленных задач. На усвоение знаний в игре затрачивается меньше усилий, а учебный материал лучше запоминается.

- Игра «Эстафета» - учащиеся поочередно дают правильные ответы по определенной теме. Игра продолжается до исчерпания правильных ответов.

- Игра «Домино». Учащимся раздаются карточки, из которых составляется последовательная замкнутая цепочка (например, к названию государства подбирается название столицы этого государства, к названию цветка - картинка).

- Игра «Лото». На доске вывешивается таблица с символами географических объектов (река, остров, гора и т.д.), учащимся раздаются карточки с названиями (Амазонка, Огненная земля, Анды и т.д.), которые они должны соотнести с изображениями.

- Игра «Слова наоборот». Учащиеся должны прочитать на табличках и записать в тетрадь слова, записанные наоборот: ЯИМОНОРТСА, РОТАВКЭ и т.п.

- Игра «Отгадай-ка». Из набора букв с помощью загадки составить зашифрованный термин. Например, даны буквы О Р М Е и загадка: Кругом вода, а с питьем беда (море).

10. Ребусы – карточки с зашифрованными в них определенными терминами.

11. Кроссворд. Использование кроссвордов с опорными словами, выделенными рамкой или цветом. Слова, в зависимости от уровня

подготовленности учащихся, можно сообщить заранее или получить путем решения кроссворда.

12. Шарада «Эрудит». Учащимся сообщается количество закодированных слов, при необходимости - тематика. В приведенной таблице, зашифрованы: озеро, болото, море, родник, вода, река.


13. «Телефон». С помощью клавиатуры сотового телефона учащиеся отгадывают зашифрованный термин. Например: Самый крупный остров на Земле – 2, 6, 3, 5, 4, 2, 5, 3, 4, 9? Гренландия.

1	2 АБВГ	3 ДЕЖЗ
4 ИЙКЛ	5 МНОП	6 РСТУ
7 ФХЦЧ	8 ШЩЪЫ	9 ЬЭЮЯ

Одним из приемов запоминания информации на длительное время является мнемоника. Термин «мнемоника» впервые использовал Пифагор, а Цицерон впервые описал. Этим видом запоминания интересовались и пользовались Аристотель, Юлий Цезарь, Александр Македонский, Наполеон Бонапарт. Для

усиления общей способности к удержанию информации в классах для детей с ОВЗ возможно использование методов мнемоники, но не в полном объеме.

14. Мнемонические приемы запоминания основаны на внесении определенной систематизации в изучаемые термины. Из существующего множества мнемонических упражнений, способствующих запоминанию, в классах для детей с ОВЗ используются наиболее доступные:

- Рифма и ритм. Один из наиболее действенных способов обеспечить запоминание материала – это зарифмовать его (этот прием часто используется в рекламе). Например: Если едешь на Камчатку, не забудь надеть перчатки. Если едешь на Таймыр, то возьми с собою сыр.

- Аббревиатура (акроним). Этот способ широко используется для фиксирования различного материала, не связанного логическими принципами, помогает лучше его запоминать и облегчает процесс вызывания из памяти нужной информации. Аббревиатура применяется для фиксирования самой различной информации: ЮАР, США, КНДР – названия государств; ОБЖ, СБО, ППТ – название учебных предметов; ЧС, МЧС, СИЗ, ЗОЖ – термины из курса «Человек и его среда» и т.д. Аббревиатуры не только сокращают длинные названия, но и способствуют их запоминанию.

- Метод бирок (стикеров) представляет собой способ запоминания с помощью фиксирования месторасположения предметов: для запоминания сторон горизонта на карте прикрепляются таблички с названиями (север, юг, запад, восток), затем они заменяются табличками с буквами (С, Ю, З, В). Аналогично этот метод можно использовать для запоминания любых объектов. Главное, что надо сделать – это установить некоторую последовательность в перечислении.

- Метод ассоциаций. Его суть заключается в переводе различных названий в некоторые образы, ассоциативно возникающие при их произнесении. Данный метод можно использовать и с искусственными ассоциациями - к сложному термину подбирается и показывается картинка, характеризующая его.

•Метод кодирующей фразы. Каждый термин нужно представить в виде доступной фразы, которая должна быть лаконична, логична и закончена. Например: Ямал – я маленький, Пномпень – пень пнём, Бухарест – выстрел-арест. Этот метод самый сложный в использовании, т.к. подобрать кодирующую фразу не всегда просто. Тогда можно использовать кодирующее слово – «ОВАЛ» (четыре самых крупных реки России – Обь, Волга, Амур, Лена). Так для запоминания цветов радуги и их последовательности обычно используется фраза «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Запоминание сложной терминологии для детей с ограниченными умственными возможностями процесс непростой, длительный и трудоемкий, т.к. опосредованная смысловая память у них развита слабо, отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, что тоже затрудняет запоминание сложнопроизносимых слов.

Несомненно, что использование разнообразных методов и приемов, направленных на непреднамеренное запоминание терминов, способствует развитию интереса у учащихся к предмету, к изучаемым объектам и результатам своей активной мыслительной деятельности. У них развиваются познавательные и поисковые навыки, мотивация учения, творческая активность. Включение в запоминание зрительной, слуховой и моторной памяти, установление образно-ассоциативных связей, совершенствование репродуктивных умений повышает эффективность занятий и качество образования в целом.

Таким образом, обучение запоминанию сложной терминологии школьников с особыми образовательными потребностями во многом зависит от использования учителем комплекса методов, приемов и дидактического материала. Основным условием для непреднамеренного запоминания является работа с материалом в форме нестандартного, активного обучения. Технология активного обучения запоминанию требует глубокой подготовки педагога к уроку, где основным фактором, влияющим на результат запоминания школьниками терминов, является умение учителя подобрать тот педагогический прием, те формы и содержание



работы, которые наиболее оптимально соответствуют возможностям  
определенного класса и каждого учащегося.